



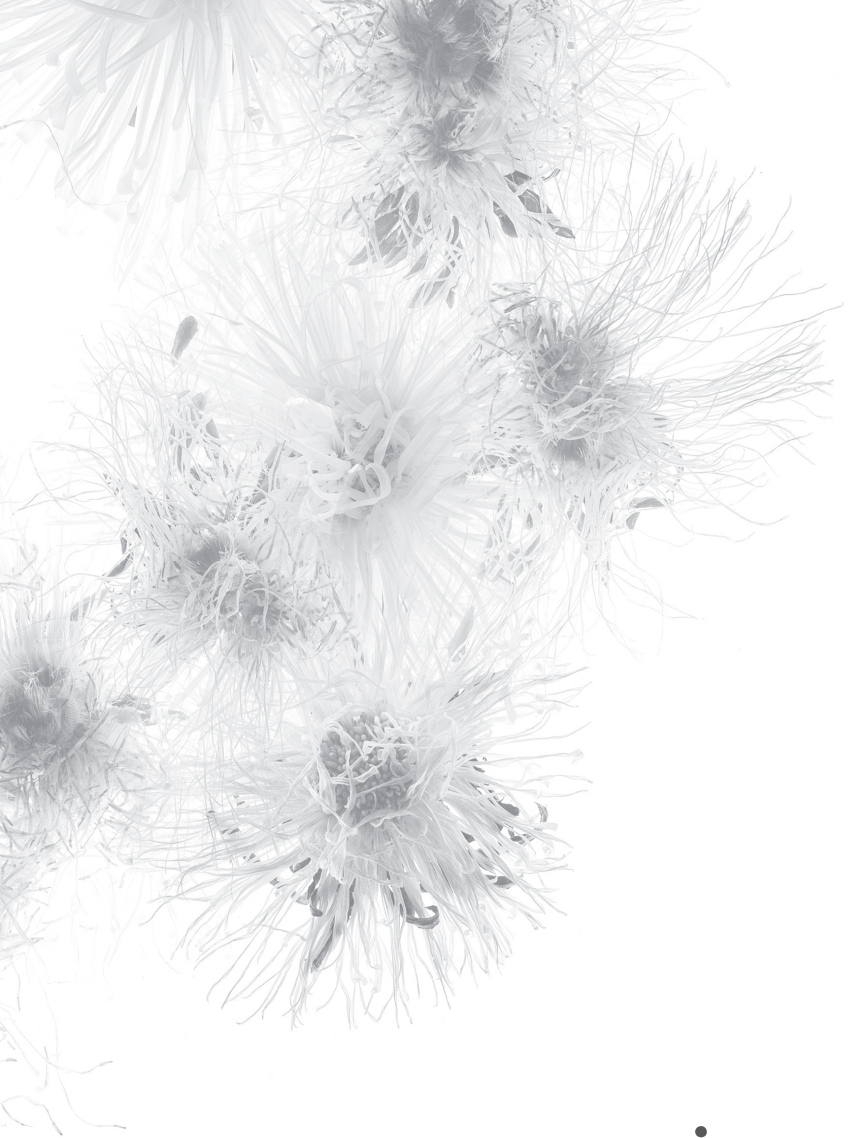
OBLICZA ŻYCIA

KSIĘGA JUBILEUSZOWA

PROFESOR DOROTY KORNAS-BIELI

OBLICZA ŻYCIA

episteme



OBLICZA ŻYCIA

KSIĘGA JUBILEUSZOWA

PROFESOR DOROTY KORNAS-BIELI

REDAKCJA NAUKOWA

Ewa Domagała-Zyśk • Aleksandra Borowicz • Renata Kołodziejczyk • Klaudia Martynowska

Lublin 2021

RECENZENCI

dr. hab. ks. Janusz Miąso, prof. UR

dr. hab. Mariusz Cichosz, prof. UKW

REDAKTOR PROWADZĄCY

Teresa Naumiuk • WYDAWNICTWOEPISTEME.PL

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Ewa Łupina, Małgorzata Stepuch, Ewa Wiorko, Magdalena Żmudziak

WYDAWNICTWOEPISTEME.PL

SKŁAD I ŁAMANIE

Wiaczesław Kryształ • STUDIOFORMAT.PL

PROJEKT OKŁADKI

Szymon Strużyński • STUDIOFORMAT.PL

Na okładce wykorzystano fotografię *In actu* autorstwa Ewy Smółki

© Copyright by Redaktorzy oraz Autorzy poszczególnych rozdziałów, 2021

© Copyright by Wydawnictwo Episteme, 2021

ISBN 978-83-65172-38-9

AUTORSTWO ZDJĘĆ

s. 5 – Fot. Emil Zięba

s. 168–175:

10 Fot. Arturo Mari, L'Osservatore Romano, Città del Vaticano

11 Fotografia Felici, Roma

12 Fot. Marcello Casubolo, Centro S. Chiara Audiovisiv, Grottaferrata, Italia

14 Archiwum Wspólnoty Niepokalanej Matki Wielkiego Zawierzenia, Blizne

15 Fot. Emil Zięba

17 Fot. Emil Zięba

Pozostałe zdjęcia – archiwum rodzinne prof. Doroty Kornas-Bieli

WYDAWNICTWO EPISTEME

ul. Solna 4/9, 20-021 Lublin

tel. 728 352 141

www.wydawnictwoepisteme.pl

e-mail: info@wydawnictwoepisteme.pl

DRUK, OPRAWA „Elpil”, ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce



Spis treści

Wstęp 13

Listy gratulacyjne 15

I. Z ŻYCIA I DZIAŁALNOŚCI NAUKOWEJ

Biografia naukowa 27

Dorobek naukowy, organizacyjny i edukacyjny 37

Wykaz promowanych prac doktorskich i magisterskich
oraz recenzji i ekspertyz 119

Opowiedz nam o swoim życiu.

Z Dorotą Kornas-Bielą rozmawia Maria Wilczek 133

II. POCZĄTKI ŻYCIA

ZOFIA STĘPNIEWSKA

Początki życia, fascynujące poznanie 179

KS. MARIAN NOWAK

Życie jako wartość w wychowaniu człowieka 185

MARIA RYŚ I URSZULA TATAJ-PUZYNA

Życie i miłość są silniejsze od śmierci.

Znaczenie postawy szacunku dla życia w budowaniu cywilizacji miłości 199

ANTONI SZYMAŃSKI

O wieloaspektowe zaangażowanie w obronę ludzkiego życia 219

MARIOŁA BIDZAN

Wyzwania dla psychologów i pedagogów specjalnych i leczniczych
w rozwijaniu dobrostanu dziecka urodzonego
przedwcześnie i jego rodziny 227

CZESŁAW NOWOROL

Inteligencja moralna i motywacja osiągnięć

żeńskiego personelu medycznego w klinikach leczenia niepłodności 255

RENATA KLESZCZ-SZCZYRBA

Wgląd prenatalny w psychoterapii – zarys problematyki
i prezentacja wybranych metod pracy terapeutycznej 269

ARKADIUSZ WĄSIŃSKI

Bycie i stawanie się rodzicem w świetle autokreacji do rodzicielstwa
na prenatalnym etapie życia dziecka jako procesu osobotwórczego 283

BARBARA ANNA KRZEMIŃSKA

Doświadczenie procedury wspomaganej prokreacji
w narracjach kobiet z rozpoznaną niepłodnością 297

ALEKSANDRA BIELA-WOŁOŃCIEJ

Maski życia przed narodzeniem: brzemię, błogosławieństwo i fasolka 311

MARIA JAKUBOWSKA

Przyjaciel Poczętego 325

EWA H. KOWALEWSKA

Współpraca Doroty Kornas-Bieli z Human Life International 328

PAWEŁ FIJAŁKOWSKI

Włodzimierz Fijałkowski – wielki przyjaciel człowieka 330

TERESA KRÓL

Zaangażowanie profesor Doroty Kornas-Bieli
w sprawę wychowania prorodzinnego 332

IRENA CHOŁUJ

„Droga Dorotko” – „Kochana Irenko” 335

ELŻBIETA RYSZKA

Dorota Kornas-Biela prekursorką ośrodków kształcenia
pracowników duszpasterstwa rodzin 338

EWA ŚLIZIEŃ-KUCZAPSKA

Ile razem dróg przebytych 343

III. INTEGRALNY ROZWÓJ OSOBISTY, RODZINNY, ZAWODOWY

JANUSZ MARIAŃSKI

Sytuacje naruszające godność ludzką według społecznego
nauczania Kościoła katolickiego 347

CZESŁAW WALESA

Struktura życia i droga życia człowieka dorosłego 375

WANDA PÓŁTAWSKA

Radykalizm i realizm wiary w rodzinie 391

JÓZEF SZOPIŃSKI

Więź rodziców źródłem pełni życia dzieci 403

- LUCYNA BAKIERA
Rodzicielska postać autokreacji dorosłych 427
- DANUTA OPOZDA
Rodzicielstwo obliczem życia – wymiar pedagogiczny 443
- TERESA ROSTOWSKA
Rola przekazów międzypokoleniowych
w budowaniu relacji między dziadkami a wnukami 457
- STANISŁAWA STEUDEN
Kilka refleksji o czasie i mądrości
z perspektywy człowieka w późnej dorosłości 481
- MARIAN ZAWADA OCD
Dwie metafory życia osadzonego w Bogu 497
- JACEK ŚLIWAK, DOMINIKA ZAROSIŃSKA I URSZULA KAROLINA KUŚMIERCZYK
Typy samoświadomości a relacje do Boga
u członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca 527
- ANETA FUDALI I ALINA RYNIO
Dialog jako przestrzeń spotkania
w perspektywie pedagogii Ruchu Focolari 549
- LEEHU ZYSBERG
Paths of hope: On religiosity and spirituality's place
within the realm of Positive Psychology 567
- BERND-JOACHIM ERTELT
Lebensphasen und Beruflichkeit – Harmonisierung als zentrale
Aufgabe lebensbegleitender Berufsberatung 585
- PAWEŁ NOWIK
Duchowy wymiar życia zawodowego a ustawodawstwo pracy
w świetle myśli księdza Stefana Wyszyńskiego 609
- KLAUDIA MARTYNOWSKA
Ojciec w roli założyciela firmy rodzinnej –
o przywództwie przedsiębiorczym w relacjach rodzinnych 621
- JUSTYNA WONTORCZYK-ŁACIAK I ANTONI WONTORCZYK
Kultura organizacyjna szkoły i postawa wobec pracy zdalnej
jako predyktory skłonności nauczycieli klas wczesnoszkolnych
do przejawiania prokrastynacji w pracy 631
- WOJCIECH BIELA
Inżynieria oprogramowania a zaganianie kotów 659
- LUDWIK MYCIELSKI OSB
Świętość życia prenatalnego 665
- KS. ROBERTO SALTINI
Duchowość jedności 666

- KS. MICHAŁ STUDNIK SVD
Wspomnienia przyjaciela Rodziny 668
- DOBROMIŁA SALIK
List ze Śląska 677
- WITOLD J.W. DANIELEWICZ
Pani Profesor Dorocie Bieli do sztambucha... 681

IV. WSPARCIE, TERAPIA, INKLUZJA

- KAZIMIERA KRAKOWIAK
Życie z niesłyszącymi i słabosłyszącymi. O trudnościach osób słyszących w relacjach z osobami z uszkodzeniami słuchu 685
- JANUSZ KIRENKO
W stronę normalności 699
- MARIAN SURDACKI
Chirurdzy w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVII–XVIII wieku 713
- WOJCIECH OTRĘBSKI I MIŁENA RÓŻYŁO
Zachowania komunikacyjne rodziców dzieci z zespołem Downa i ich zróżnicowanie. Badania empiryczne par rodziców 725
- ELŻBIETA JANUSZEWSKA
Zmaganie się z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi u dzieci i młodzieży 741
- ANDRZEJ JANUSZEWSKI
Zastosowanie terapii behawioralno-poznawczej w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym 765
- S. LIDIA WITKOWSKA FSK
Duchowy wymiar osoby z niepełnosprawnością 783
- ANNA SZUDRA-BARSZCZ
Filozofia niepełnosprawności w ujęciu Wojciecha Chudego 799
- MAGDALENA BIELA
Czy musi boleć? Endometrioza – charakterystyka choroby i jej wpływ na wybrane aspekty życia kobiety 811
- ALEKSANDRA BOROWICZ
Organizacja wsparcia rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w kontekście rozwiązań systemowych 829
- RENATA KOŁODZIEJCZYK
Szkola jako środowisko przyjmujące dziecko z niepełnosprawnością 843

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Model projektowania uniwersalnego
w akademickiej edukacji inkluzyjnej Strategie i rekomendacje 857

V. UNIWERSYTET

MICHELE DE BENI

Aiutami a essere felice 873

ANDRZEJ DERDZIUK OFMCap

Lubelscy obrońcy życia 879

ADAM BIELA

Mistrzowie w życiu naukowym 896

MARIA BRAUN-GAŁKOWSKA

Dawni mistrzowie lubelskiej szkoły psychologicznej 935

BOGDAN CHAZAN

Sprawiedliwość, miłość i miłosierdzie z perspektywy lekarza i pacjenta 953

LUCYNA DZIACZKOWSKA

Moralność intencji i moralność czynu. Oblicza pracy pedagoga 967

BOGDAN PIETRULEWICZ

The WISC and WISC-R Factorial Validity
for Selected Polish and American Groups 983

KAZIMIERA KRAKOWIAK

Nad językiem i dziełem profesor Doroty Kornas-Bieli
(refleksje polonistki) 992

MARIAN SURDACKI

Wspólnie przez czterdzieści lat Pedagogiki 996

BARBARA KIEREŚ

Wspomnienia 999

RENATA KRUPA

Dziękuję 1000

BARBARA TOMAŁA-CHUDZIK

Szacunek i wrażliwość 1004

BOŻENA SIDOR-PIEKARSKA

Wsparcie, rozmowa, uśmiech... 1006

HANNA ŁYSZKIEWICZ-KRUPA

Zakochać się w temacie pracy magisterskiej 1007

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Osobiście o obliczach 1008

Wstęp

Każdy Jubileusz jest czasem radosnego świętowania w trojakim aspekcie: przeszłości, terażniejszości i przyszłości, dlatego z radością i w poczuciu ogromnej wdzięczności Katedra Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II zainicjowała świętowanie Jubileuszu 45-lecia pracy naukowej Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli i wydania z tej okazji niniejszej Księgi Jubileuszowej.

Pomimo pandemicznej rzeczywistości roku 2020 i 2021 przygotowanie tej publikacji stworzyło okazję do świętowania terażniejszości i codzienności pracy naukowej. Powstawaniu tekstów do Księgi towarzyszył trud związany z gromadzeniem danych i prowadzeniem wielu merytorycznych konsultacji, ale także satysfakcja z pisarstwa naukowego oraz serdecznych rozmów (nawet jeśli odbywały się one tylko przez telefon). Celebrowaliśmy wówczas także przeszłość, która wydawała nam się zupełnie „inną epoką” – nie tylko przez naturalną odległość czasową kilkudziesięciu lat, które minęły od rozpoczęcia przez Jubilatkę pracy w KUL, ale przez sam fakt bycia rzeczywistością przedpandemiczną. Praca nad tekstami utwierdziła nas także w oczekiwaniu na „jeszcze” – na wiele kolejnych lat współpracy Katedry z Jubilatką, która z całą pewnością może przynieść niezwykle owoce w postaci realizacji zarówno rozpoczętych, jak i nieokreślonych jeszcze wspólnych projektów i zadań.

Profesor Dorota Joanna Kornas-Biela jest związana z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II od 1967 roku, kiedy to rozpoczęła tutaj studia na specjalizacji filozoficzno-psychologicznej prowadzonej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. Po ukończeniu studiów Jubilatka podjęła pracę w swojej Alma Mater, którą zresztą kontynuuje do dzisiaj. Warto nadmienić, że Pani Profesor jest prawdziwym „człowiekiem KUL” – lojalnie i wiernie oddana Uniwersytetowi, zgodnie z przyświecającą jej od lat dewizą „Deo et Patriae” służy swoją wiedzą i kompetencjami jako ekspert w wielu gremiach Kościoła katolickiego oraz instytucjach działających na rzecz małżeństwa i rodziny.

Księga Jubileuszowa *Oblicza życia* ma za zadanie pokazać wielość wątków, którymi Jubilatka zajmowała się i zajmuje w swojej pracy naukowej. Każdy z opublikowanych tu tekstów jest swoistym darem złożonym przez Autorów dla podkreślenia zaangażowania Jubilatki w różne sfery życia: od troski o dziecko prenatalne, przez towarzyszenie integralnemu rozwojowi osobistemu, rodzinnemu i społecznemu osób w różnym wieku, poprzez zagadnienia wsparcia, terapii i inkluzji osób z niepełnosprawnościami aż po namysł nad rolą Uniwersytetu.

Teksty naukowe składające się na niniejszą publikację zostały napisane przez czterdziestu sześciu autorów reprezentujących kilkanaście uczelni w kraju oraz za granicą (Włochy, Niemcy, USA, Izrael). Każdej z części książki towarzyszą krótkie teksty wspomnieniowe Przełożonych, Współpracowników i Studentów Jubilatki.

Jako redaktorki tego tomu składamy serdeczne podziękowania wszystkim Autorom biorącym udział w pracach nad książką za staranny wybór tytułu opracowania oraz przygotowanie bardzo wartościowych tekstów. Każdy z nich pokazuje nie tylko znakomite oblicze nauki, ale także wiedzę i zaangażowanie Autorów w badania rzeczywistości i poszukiwanie Prawdy. Dziękujemy także za życzliwość, zrozumienie i cierpliwość w trakcie prac redakcyjnych.

Szczególne podziękowania pragniemy przekazać Recenzentom tomu – dr. hab. prof. ucz. ks. Januszowi Miąso oraz dr. hab. prof. ucz. Mariuszowi Cichoszowi – za dogłębne i życzliwe zapoznanie się z monografią oraz wszelkie konstruktywne sugestie dotyczące jej ostatecznego kształtu.

Naszą wdzięczność kierujemy także do Władz Uczelni, składając na ręce JM Księdza Rektora Mirosława Kalinowskiego podziękowanie za wsparcie finansowe oraz nieustanną życzliwość dla realizacji tego projektu.

Dziękujemy także Wydawnictwu Episteme za profesjonalizm i serce włożone w przygotowanie tej publikacji, a Pani Dyrektor Ewie Smółka za zgodę na wykorzystanie jej pracy fotograficznej na okładce tej Księgi.

*Ewa Domagała-Zysk
Aleksandra Borowicz
Renata Kołodziejczyk
Klaudia Martynowska*

Listy gratulacyjne



ARCYBISKUP METROPOLITA LUBELSKI

ul. Prymasa S. Wyszyńskiego 2, 20-105 Lublin, e-mail: sekretarz@diecezja.lublin.pl
tel. +48 81 532-34-68, fax +48 81 534-61-35

Lublin, 1 marca 2021 r.

Szanowna Pani Profesor,

„Jedna jest skała, na której warto budować dom. Tą skałą jest Chrystus. Jedna jest skała, na której warto oprzeć wszystko” – te słowa papieża Benedykta XVI przychodzą na myśl, kiedy usiłujemy ogarnąć myślą dorobek naukowy i dydaktyczny Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli na przestrzeni ponad 45 lat. Dziękujemy za świadectwo umiłowania Chrystusa żyjącego w Kościele, w szczególności poprzez zaangażowanie w działania Ruchu Focolari oraz obronę życia, a także za ukazywanie młodym ludziom, że Kościół jest jak potężne drzewo, w którego koronie każdy może się schronić.

W Liście do Rodzin św. Jan Paweł II napisał, że „przez Chrystusa każde wychowanie w rodzinie i poza rodziną zostaje wprowadzone w zbawczy wymiar Boskiej pedagogii skierowanej do wszystkich ludzi i wszystkich rodzin i osiągającej swą pełnię w paschalnej tajemnicy śmierci i zmartwychwstania Chrystusa”. Zaangażowanie Pani Profesor w życie Kościoła oraz w głoszenie światu radości z odnalezionego zbawienia znalazło uznanie Ojca Świętego, który przyznał Czcigodnej Jubilatce Order św. Papieża Sylwestra. Było to wielką radością dla całej archidiecezji lubelskiej, a dla mnie osobiście zaszczytem, że mogłem w imieniu papieża Franciszka odznaczyć Panią Profesor.

Jako Wielki Kanclerz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II wyrażam wdzięczność za pracę naukowo-dydaktyczną w naszej Alma Mater, ale jeszcze bardziej za dzieło wychowywania młodzieży studenckiej. Dzięki poświęceniu takich wybitnych pedagogów, do jakich zaliczamy Panią Profesor, Bóg potrafi przebudzić nowych Samuelów, którzy stają się prorokami swojego pokolenia w niełatwych czasach rozmywania wartości.

Oby przeżywany Jubileusz wyzwalał nowe energie i napełniał radością na drodze codziennej wierności Ewangelii. Niech światło Bożej łaski towarzyszy Pani Profesor oraz jej Rodzinie i rozprasza swoim pięknem ciemności świata.

Z modlitwą i błogostawieństwem.

+ Stanisław Budzilo

Arcybiskup Metropolita Lubelski



REKTOR
KATOLICKIEGO UNIwersYTETU LUBELSKIEGO JANA PAWŁA II

Lublin, 23 lutego 2021 r.

Szanowna Pani Profesor,


z wielką radością dołączam do grona osób, które zapragnęły uczcić i upamiętnić tak znaczny jubileusz, jakim jest 45-lecie Pani pracy zawodowej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. W imieniu własnym i całej wspólnoty uniwersyteckiej naszej Alma Mater składam Pani Profesor z tej okazji serdeczne gratulacje. Pragnę też wyrazić podziękowania za długi i owocny czas pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej na KUL, który przed laty wybrała Pani najpierw na miejsce zdobywania wiedzy i formacji w duchu wartości chrześcijańskich, a później na miejsce prowadzenia badań naukowych – zgodnie z dewizą Uniwersytetu – w harmonii między nauką i wiarą oraz kształcenia przyszłych pedagogów i psychologów.

Zaangażowanie w pracę naukową, działalność edukacyjną i popularyzację tematyki z zakresu uprawianych przez Panią Profesor dyscyplin zasługuje na podziw i szacunek. Proszę przyjąć wyrazy uznania za zbudowanie podstaw i za wkład w rozwój tak ważnej dziedziny nauki, jak psychopedagogika prenatalna. Cenne są również prowadzone przez Panią badania i upowszechnianie ich wyników z zakresu szeroko rozumianego psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością. Dziękuję za promowanie macierzyństwa, ojcostwa i rodziny, bo – jak zaznaczył papież Jan Paweł II w Liście do rodzin – „Pośród [...] wielu dróg rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą”.

Czcigodna Jubilatko,

gratulując Pani dorobku zawodowego, który wpisuje się także we wkład naszej Alma Mater w naukę, składam serdeczne życzenia wielu jeszcze lat aktywnej pracy naukowej. Niech towarzyszy Pani Profesor obfite Boże błogosławieństwo, a także nieustanna życzliwość i pamięć zarówno współpracowników, jak i wychowanków.

Z wyrazami szacunku

Rektor


ks. prof. dr hab. Mirosław Kalinowski



KATOLICKI UNIwersYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Nauk Społecznych

DZIEKAN

Lublin, dn. 08.03.2021 r.

Szanowna Pani Profesor,
Czcigodna Jubilatko,

Pragnąc uczcić Pani jubileusz 45-lecia pracy w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II z całego serca przyłączam się do inicjatywy przygotowania księgi pamiątkowej przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej KUL. W imieniu Kolegium Dziekańskiego WNS oraz pracowników Wydziału Nauk Społecznych, składam z tej okazji najserdeczniejsze gratulacje oraz podziękowania za wkład włożony w podnoszenie naukowego prestiżu naszej Alma Mater oraz wykształcenie kolejnych pokoleń studentów Instytutu Pedagogiki KUL.

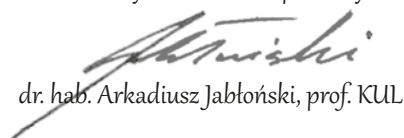
Pani Profesor należy do pokolenia, które studia w KUL traktowały jako przywilej i wyróżnienie, przybywając do Lublina z najdalszych zakątków Polski. Po ukończeniu Żeńskiego Liceum Ogólnokształcącego im. H. Sawickiej w Rybniku w 1967 roku podjęła Pani studia na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej zwieńczone uzyskaniem z wyróżnieniem dyplomu magistra. Bezpośrednio po studiach podjęła Pani pracę w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rozwojowej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL, prowadząc badania naukowe w zakresie pedagogiki osób z niepełnosprawnościami. Badania te były podstawą rozprawy doktorskiej „Rozwój świadomości moralnej dzieci niewidomych i widzących w wieku szkolnym”. Największe uznanie i wysoką pozycję naukową przyniosło Pani budowanie w Polsce zrębów psychopedagogiki prenatalnej i wydanie na ten temat pionierskich prac „Rozwój psychofizyczny dziecka przed narodzeniem” (1988), „Wokół początku życia ludzkiego” (1993), a przede wszystkim rozprawy habilitacyjnej „Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu” (2009). Zajmowanie się tą tematyką wiązało się z odwagą głoszenia prawdy o naturze człowieka i ryzykiem wynikającym z konieczności przełamania schematów myślowych panujących na ten temat w środowisku naukowym. Nie ułatwiało to tzw. kariery i wymagało wykazania się najwyższymi kompetencjami naukowymi, niedającymi się podważyć względami ideologicznymi. Pomagały w tym pobyty naukowe na prestiżowych stypendiach i stażach naukowych, m.in. Department of Population Sciences, Harvard School of Public Health, Boston and Harvard Divinity School, Cambridge (grant Fulbrighta “Attitudes Towards Reproduction and Health Services: A Cross Cultural Study”).

Badania naukowe Pani Profesor przełożyły się na bogaty dorobek obejmujący 6 książek autorskich, 8 monografii wieloautorskich, blisko 250 artykułów i rozdziałów w pracach zbiorowych. Jest Pani jednym z najczęściej cytowanych pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki KUL. Wystąpiła Pani na ponad 370 konferencjach krajowych i międzynarodowych. Wielokrotnie przygotowywała też konferencje, wykłady plenarne, wykłady zamawiane oraz przewodniczyła obradom i dyskusjom. Pani Profesor znana jest nie tylko w środowiskach naukowych, ale prowadziła intensywne działania popularyzujące wiedzę pedagogiczną, publikując ponad 180 artykułów, występując w ponad 100 audycjach radiowych i ponad 30 telewizyjnych, a obecnie także na platformach internetowych.

Wydział Nauk Społecznych jest szczególnie wdzięczny Pani Profesor za współtworzenie Instytutu Pedagogiki i kierownictwo Katedrą Pedagogiki Rodziny, a następnie Katedrą Psychopedagogiki. Jest Pani promotorem sześciu prac doktorskich (kolejne są w przygotowaniu), 120 prac magisterskich i pełniła rolę recenzenta w wielu postępowaniach o nadanie stopnia doktora i doktora habilitowanego. Prowadziła Pani nowatorskie zajęcia z zakresu psychologii i pedagogiki prenatalnej i prokreacyjnej oraz psychopedagogiki prokreacji, wychowania prorodzinnego i wsparcia rodziców po niepomyślnej diagnozie prenatalnej. Szczególne znaczenie miało Pani zaangażowanie w działalność Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny KUL. Jako profesor wizytujący prowadziła Pani wykłady na uczelniach zagranicznych (m.in. w Kymenlaakso University of Applied Sciences w Finlandii, Universidad de Deusto i Universidad Católica Santa Teresa De Jesús De Ávila w Hiszpanii, Katolícka Univerzita, Ružomberk na Słowacji, Katholische Hochschule NRW w Niemczech, Vives University w Belgii, Gordon College of Education w Izraelu i Università Degli Studi Di Bari).

Dokonania Pani Profesor zostały docenione przez władze kościelne, publiczne i uniwersyteckie. Odznaczono Panią m.in. papieskim Orderem św. Papieża Sylwestra, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, a Rektor KUL w uznaniu Pani pracy przyznawał kilkakrotnie nagrody. Kolegium Dziekańskie Wydziału Nauk Społecznych i cała społeczność Wydziału wyraża Pani Profesor głęboką wdzięczność za odważne służenie prawdzie o człowieku, dokonania naukowe i pracę nad kształtowaniem pokoleń pedagogów wrażliwych na wartość życia ludzkiego od jego poczęcia. Zapewniamy o życzliwej, także modlitewnej pamięci i prosimy o dalszą posługę na chwałę Boga i dla dobra Ojczyzny.

Dziekan Wydziału Nauk Społecznych



dr. hab. Arkadiusz Jabłoński, prof. KUL



KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

Szanowna Pani Profesor
Dorota Kornas-Biela

LIST GRATULACYJNY

Wielce Szanowna Pani Profesor, zbliżający się Jubileusz Pracy Naukowej stanowi wyjątkowo miłą okazję do wyrażenia wdzięczności za dobro, jakie stało się naszym udziałem, a które otrzymaliśmy z rąk Pani Profesor. Pionierskie, istotne poznawczo i społecznie badania naukowe prowadzone przez Panią Profesor oraz charyzmatyczna osobowość Pani Profesor ukształtowały pokolenia studentów i pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki KUL, nadając naszemu środowisku unikatową cechę: bycia Pedagogami zatroskanymi o dobro każdego człowieka, zwłaszcza najstarszego. Poznanie i wspólna z Panią Profesor praca jest dla wielu z Nas wyróżnieniem i zaszczytem.

W imieniu Pracowników Instytutu Pedagogiki WNS KUL proszę przyjąć najserdeczniejsze gratulacje!


Dr hab. Piotr Magier

SEKCJA PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ
KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN
oraz WSPIERAJĄCY
ZESPÓŁ PEDAGOGIKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ



Dostojna Jubilatka

W. Szanowna Pani Profesor dr hab. Dorota KORNAS-BIELA
INSTYTUT PEDAGOGIKI KUL

W imieniu Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz wspierającego jej prace Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, którego Dostojna Jubilatka Pani Profesor dr hab. Dorota Kornas-Biela jest oddanym Członkiem-Założycielem od szesnastu już lat, jako wytrawny Nauczyciel, Badacz, Świadek Chrystusa i Mistrz, z okazji Jubileuszu i z potrzeby serca wyrażam słowa najserdeczniejszych podziękowań, gratulacji i życzeń.

Za zaszczyt pocytuję sobie możliwość wyrażenia W. Szanownej Pani Profesor na okoliczność Jubileuszu najpierw wdzięczności i podziękowań za całokształt wkładu wnoszonego w dorobek Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, zarówno przez własne dokonania naukowe, jak nade wszystko przez osobistą postawę i niezastępowalną Obecność. Korzystam z okazji, aby do tych słów wdzięczności dołączyć także osobiste podziękowania za życzliwość, której mogłem doświadczać w okresie mojego prawie dwudziestoletniego okresu pełnienia funkcji administracyjnych w strukturach Wydziału Nauk Społecznych – dyrektora Instytutu Pedagogiki i prodziekana. Dziękuję zwłaszcza, że Dostojna Jubilatka Pani Profesor Dorota Kornas-Biela (wraz z Małżonkiem Szanownym Panem Profesorem Adamem i Rodziną) należała do grona tych Osób, na których pomoc i wsparcie oraz autentyczne zaangażowanie można było zawsze liczyć. Wyrażam wdzięczność i tradycyjne „Bóg zapłać!” za wszelkie inspirujące nasze środowisko dokonania naukowe, cenne przemyślenia i działalność dydaktyczną i wychowawczą, zespolone ze składanym na różne sposoby świadectwem życia chrześcijańskiego, przyjmowane z wielką wdzięcznością w środowisku Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej, jak również pracowników i studentów Instytutu Pedagogiki KUL w Lublinie.

W pracowitym i bardzo aktywnym życiu Dostojnej Jubilatki Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli doskonale spletają się docieklivość i solidność badacza oraz zaangażowana postać nauczyciela akademickiego z pasją Mistrza i Wychowawcy służącego prawdzie, a charyzmatyczne cechy i efekty tej działalności doprowadzały do powierzenia Pani Profesor szeregu zadań i ról społecznych, kulturalnych, naukowych i także

kościelnych – czego świadectwem są także liczne odznaczenia, włącznie z Papieskim Orderem Świętego Sylwestra.

Włączając się do Wspólnoty Osób – zwłaszcza Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL, Instytutu Pedagogiki i Wydziału Nauk Społecznych KUL – wśród których zrodziła się inicjatywa wyrażenia uznania i symbolicznej chwili wdzięczności dla Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli za Jej Obecność, wspaniałe świadectwo etosu pracownika naukowego i współpracownika ubogacającego naszą społeczność akademicką w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie, a także w ogóle społeczność katolicką i polską – z wielką radością przyjąłem inicjatywę utrwalenia tej chwili w postaci zapisu naszych myśli i uczuć w Jubileuszowej Księdze noszącej tytuł ogólny „Oblicza życia”.

Tytuł Księgi Jubileuszowej odczytuję jako odzwierciedlenie przestania życia i troski Dostojnej Jubilatki, gdyż jest on nie tylko kontynuacją wcześniej opublikowanych książek: „Oblicza dzieciństwa” (Lublin, 2001), „Oblicza ojcostwa” (Lublin, 2001) i „Oblicza macierzyństwa” (Lublin, 1999), ale także swoistym odzwierciedleniem czy zarysem Jej duchowej sylwetki. Taki tok myślowy podpowiada nam zresztą sama Pani Profesor Dorota Kornas-Biela, zapisując we „Wprowadzeniu” do książki „Oblicza macierzyństwa” takie m.in. słowa: „Oblicza macierzyństwa – tak sformułowany tytuł książki naprowadza czytelnika na szukanie wśród przedstawionych w niej treści, duchowej sylwetki kobiety jako matki, by przybliżyć się do zrozumienia tajemnicy jej ciała i serca” (1999, s. 10). I tak jak dążenie do „zrozumienia istoty macierzyństwa” zostało sformułowane w przywoływanym tekście, tak również możemy upatrywać w tytule Jubileuszowej Księgi „Oblicza życia” swoistej esencji życiowego przestania Dostojnej Jubilatki, która, jako Matka Rodziny, Matka, Babcia, Współpracownik na polu nauki i dydaktyki, wspaniała i ceniona Pracownik Akademicki, wpisuje się z nawiązką w powyżej przytoczone słowa. Każde z tych określeń zasługiwałoby na odrębne uwzględnienie, ale właśnie tytuł „Oblicza życia” zdaje się je zbierać i uwydatniać, gdyż: „Odsłaniając jego głębsze aspekty, różne mniej uchwytnie dla nas strony, zmierza do ukazania jego godności, znaczenia i piękna” (1999, s. 10).

Oprócz wyrazów wdzięczności z racji Jubileuszu wyrażamy także słowa gratulacji i życzeń. Dostojnej Jubilatce gratulujemy bogatego dorobku naukowego, który już przez tytuły kolejnych książek wyraźnie przedstawia wrażliwość i gotowość odważnego podejmowania najbardziej palących i podstawowych problemów, takich jak nade wszystko rodzina, macierzyństwo i ojcostwo w wychowaniu, dzieciństwo i poszanowanie wartości życia, zagrożona godność człowieka i wiele innych. Towarzyszyła temu dorobkowi owocna i skuteczna działalność dydaktyczna i wychowawcza zwłaszcza istotna w zakresie formowania umysłów i sumień zarówno duszpasterzy, jak

i wiernych zwłaszcza Archidiecezji Lubelskiej przez publikacje i słowo żywe oraz przykład – i to w całej naszej Ojczyźnie i w Kościele powszechnym. Skromność w postawie, prostolinijność, lojalność i prawdziwość wypowiedzianych słów, postawy i czynów, przez świadectwo Dostojnej Jubilatki przerażały się w nas i w tak wielu w zapomnianą dzisiaj moralną rzeczywistość cnoty wyrażającej się w świadectwie małżeńskiego i rodzinnego życia oraz urzeczywistniania najwyższych poziomów etosu pracownika naukowego.

Gratulując tych dokonań, składam od Wspólnoty Sekcji i Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN najserdeczniejsze życzenia na przyszłość. Życzę nade wszystko obfitych Bożych łask i inspiracji Ducha Świętego w dalszej postudze prawdzie, do której zachęcał nasze środowisko akademickie św. Jan Paweł II, a także jak najdłuższego życia w zdrowiu i w tej sile oraz energii działania, która charakteryzowała dotychczasową działalność Pani Profesor wśród nas.

Życzę pogody ducha sprzyjającej powstawaniu dalszych dokonań dla dobra nauki polskiej oraz dla chwały i sławy naszego środowiska. Jestem głęboko przekonany, że wiedza, doświadczenie i zdolności organizacyjne Dostojnej Jubilatki Pani Profesor Doroty Kornas-Biela przyczynią się do powstania dalszych osiągnięć. Wyrażam też nadzieję, że Pani Profesor będzie nadal wspomagała Sekcję i Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN jako Jego Współzałożycielka, Prawdziwy Przyjaciel, Mentor, Mistrz i Nauczyciel.

Wszelkiego dobra i obfitych Bożych łask!

Ad Multos Annos, Dostojna Pani Profesor Doroto – Droga Jubilatko!

Z wyrazami szacunku



ks. prof. dr hab. Marian Nowak

Przewodniczący Zespołu/Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN

1
Z życia
i działalności naukowej

Biografia naukowa

Pani Profesor Dorota Joanna Kornas-Biela urodziła się 5 sierpnia 1949 roku w Nowym Bytomiu (obecnie dzielnica Rudy Śląskiej). Jeszcze przed maturą ukończyła dwuletni Kurs Katechetyczny prowadzony przy Kurii w Katowicach, dający wówczas uprawnienia do nauczania katechezy dzieci szkolnych. Po maturze w roku 1967 w Żeńskim Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sawickiej w Rybniku zdała egzaminy wstępne i rozpoczęła studia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej, na specjalizacji filozoficzno-psychologicznej. Studia ukończyła w 1972 roku z wynikiem bardzo dobrym z wyróżnieniem (pierwszy tzw. granatowy dyplom) na podstawie pracy pt. *Uporządkowanie preferencyjne norm moralnych studentów kończących szkoły wyższe*, której promotorem był ks. prof. dr hab. Zdzisław Chlewiński.

Bezpośrednio po studiach Jubilatka rozpoczęła pracę w KUL w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rozwojowej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL jako asystent (1972). Już w trzy lata później awansowała na stanowisko starszego asystenta (1975). Prowadziła badania naukowe w zakresie pedagogiki osób z niepełnosprawnościami, zwłaszcza dzieci z dysfunkcją wzroku oraz dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Pod kierunkiem prof. dr hab. Zofii Sękowskiej pracowała także nad rozprawą doktorską pt. *Rozwój świadomości moralnej dzieci niewidomych i widzących w wieku szkolnym*, którą obroniła w roku 1982. Na stanowisko adiunkta Jubilatka została awansowana 1 lutego 1984 roku, rozpoczynając pracę w Instytucie Pedagogiki. Pracowała kolejno w Katedrze Pedagogiki i Dydaktyki Ogólnej oraz Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki, na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Sprawowała funkcje opiekuna roku (psychologii – od 1974 do 1983 i pedagogiki – od 1988 r.), opiekuna Koła Naukowego Pedagogów (1984–1995), kuratora Żeńskich Domów Akademickich (1984–1987), członka Senackiej Komisji ds. Młodzieży (od 1993–1997) i Międzyuczelnianej Komisji ds. Młodzieży (1994–1995).

Jako adiunkt przebywała kilkakrotnie na prestiżowych stypendiach i odbywała staże naukowe za granicą, m.in. w Department of Philosophy, Catholic University of Louvain

w Belgii (1979), w centrum Human Life International (Gaithersburg, Maryland, USA, 1992), w Center on Human Development, Division of Special Education and Rehabilitation (Eugene, Oregon, USA, 1983) oraz Loyola Catholic University (Chicago, 1997). Najważniejszym był roczny pobyt w ramach stypendium Fundacji Fulbrighta w Department of Population Sciences, Harvard School of Public Health, Boston oraz w Harvard Divinity School, Cambridge (realizowany projekt: Attitudes Towards Reproduction and Health Services: A Cross Cultural Study, 1991/1992). Na osobiste zaproszenie dr Wandy Franz, prezydenta National Right to Life Committee (NRLC), była obserwatorem z Polski na National Right to Life Convention (Chicago, 1994). Była również zapraszana do wygłoszenia wykładów okolicznościowych za granicą, np. w Institut für Anthropologie und Humangenetik der Universität Heidelberg (Niemcy, 1989), Center for Research on Women, Wellesley College (Wellesley, USA, 1991), Connecticut College (New London, USA, 1992), Oregon Research Institute (Eugene, USA, 1992), Louisiana Tech University (Ruston, USA, 1992), Brandeis University (Waltham/Boston, USA, 1992), Regis College (Weston, USA, 1992), Національний медичний університет імені Олександра Богомольця (Kijów, 1994), Instytut Rodziny, Filia Uniwersytetu Laterańskiego (Gródek Podolski, Ukraina, 2005). Zainteresowania badawcze Doroty Kornas-Bieli były i są wielowątkowe. Obejmowały na początku głównie szeroko zakrojone zagadnienia psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, szczególnie rozwoju moralnego dzieci z dysfunkcją wzroku, psychologii moralności (obecnie – inteligencji moralnej), trudności szkolnych w kontekście ich diagnozy i terapii oraz funkcjonowania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością, zwłaszcza na wczesnym etapie jego rozwoju. Były to w tamtym czasie nowatorskie zagadnienia w obszarze psychologii i pedagogiki w Polsce. Badania naukowe w zakresie niepełnosprawności Jubilatka łączyła zawsze z serdecznymi spotkaniami z osobami z niepełnosprawnością – była jedną z osób tworzących pierwsze wspólnoty „Wiara i Światło” w Lublinie, w których na wspólnych spotkaniach gromadziły się osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ich rodzice i przyjaciele. Współpracowała także z organizacjami i instytucjami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami, zwłaszcza w kontekście wprowadzania nowych metod terapii i rehabilitacji. Była główną organizatorką licznych przedsięwzięć seminaryjnych i konferencyjnych, w tym międzynarodowej konferencji *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (1985), która zgromadziła w Auli Stefana Kardynała Wyszyńskiego prawdziwe tłumy uczestników chcących posłuchać przełomowych wykładów (m.in. Jeana Vaniera) na temat roli i wartości osób z niepełnosprawnościami we współczesnym społeczeństwie. Ważnym rysem pracy naukowej Doroty Kornas-Bieli w obszarze niepełnosprawności jest także pogłębiona analiza i upowszechnianie nauczania Kościoła katolickiego, a zwłaszcza papieża Jana Pawła II odnośnie do sensu

cierpienia, niepełnosprawności i choroby, afirmacji życia zagrożonego ciężką chorobą lub niepełnosprawnością, podejmowanie zagadnień związanych z rolą pedagoga w niesieniu pomocy, wsparciem dla rodzin w sytuacjach trudnych (np. niepełnosprawności, po stracie bliskiej osoby) oraz funkcjonowaniem hospicjów perinatalnych.

Stopniowo, w odpowiedzi na rozwój badań naukowych dotyczących rozwoju dziecka przed urodzeniem, przebiegu ciąży i porodu oraz związane z tym społeczne potrzeby dotarcia do rzetelnej i aktualnej wiedzy w tym zakresie, Jubilatka zainicjowała i zaczęła rozwijać nowe pole badawcze – psychopedagogikę prenatalną. Wymagało to pogłębionej analizy prac z zakresu medycyny, psychologii i pedagogiki (głównie w języku angielskim), a zaowocowało szeregiem pionierskich prac podejmujących zagadnienia psychologii prokreacji, psychopedagogicznych aspektów ryzyka genetycznego i diagnostyki prenatalnej, psychopedagogiki prenatalnej, edukacji prenatalnej, psychologii i pedagogiki rodziny znajdującej się w sytuacjach trudnych, psychologii płciowości, wychowania seksualnego i prorodzinnego, kobiecości i męskości. Podobnie jak w przypadku badań nad niepełnosprawnością, także na tym polu działalność naukowa Jubilatki była połączona ściśle i intensywnie z działalnością edukacyjną i społeczną.

Z zakresu psychopedagogiki prokreacji Jubilatka zrealizowała grant Ministerstwa Edukacji Narodowej (1990–1991) nt. *Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i prenatalnego rozwoju dziecka* oraz prestiżowy pięcioletni grant rządowy kierowany przez Poradnię Genetyki Instytutu Matki i Dziecka, w ramach którego była odpowiedzialna za temat: *Opracowanie zasad pomocy psychopedagogicznej rodzinom ryzyka genetycznego* (1985–1990, nr CPBR 11.7.5). Dzięki włączeniu się w pracę projektową IMiDz podjęła jako pierwsza w Polsce badania nad psychologicznymi aspektami poradnictwa genetycznego, diagnostyki prenatalnej oraz funkcjonowania rodzin z dzieckiem chorym na mukowiscydozę. Wyniki tych badań prezentowała w 5 raportach oraz na międzynarodowych konferencjach. Opracowała program szkoleń specjalistów w tym zakresie. Dorota Kornas-Biela była i jest jedną z głównych promoterek wspierania integralnego rozwoju dziecka prenatalnego oraz promocji macierzyństwa i ojcostwa. Jej książki, np. *Rozwój psychofizyczny dziecka przed narodzeniem* (1988) czy *Wokół początku życia ludzkiego* (1993), to pierwsze w Polsce publikacje naukowe analizujące rozwój dziecka prenatalnego, które – wielokrotnie wznawiane i kopiowane – były dla niezliczonych osób zarówno źródłem wiedzy oraz inspiracji do działań naukowych i społecznych, jak i rozwoju osobistego i rodzinnego. Ks. bp prof. nadzw. KUL J. Szłaga w wywiadzie udzielonym w 1995 r. M. Burczyckiej-Woźniak wspominał o pracy Jubilatki nad wyprowadzeniem dziecka prenatalnego z „ciszy egzystencjalnej”: „Kiedy przed kilku laty pracowałem na KUL-u, miałem przyjemność wysłuchać wykładów profesor Bielowej, specjalizującej się w psychologii prenatalnej. KUL jest jedną z pierwszych uczelni na

świecie, która podjęła takie badania. [...] Profesor Bielowa ma już na tym polu bardzo konkretne osiągnięcia. (*Reportażu stamtąd nie będzie*, Poznań, 1995).

Działania na rzecz dziecka prenatalnego, promocji rodziny oraz osób z niepełnosprawnością Jubilatka podejmowała w rozlicznych miejscach: w jej dorobku znajduje się ponad 300 różnego typu wystąpień na konferencjach i posiedzeniach naukowych w kraju oraz ponad 100 wystąpień na konferencjach międzynarodowych, w tym również w języku angielskim w Polsce i poza granicami kraju (51). Wygłaszała referaty na prestiżowych konferencjach, m.in. 9th International Congress of Psychosomatic Obstetrics and Gynaecology w Amsterdamie (1989), International Congress "Family, Life and Health" na Uniwersytecie w Kownie (01–03.10.1992), Conference „Healing Vision X: Hope for the future: The resolution of abortion's aftermath” w Marquette University, Milwaukee (1996), International Congress of International Society of Prenatal and Perinatal Psychology w Bad Gastein (1986) i Cagliari (2000), European Symposium of University Professors w The Lateran University (2004, 2005), Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Universität Bielefeld (2012) oraz w Stolpen (2013), gdzie wystąpiła jako *keynote speaker*. Została również zaproszona do wygłoszenia referatów na innych prestiżowych konferencjach, np. w czasie The Fifth International Conference on Population and Development organizowanej przez ONZ w Kairze, w której uczestniczyła jako przedstawiciel organizacji pozarządowych w Polsce oraz KAI (Kair, 09–13.09.1994) oraz International Conference „Aid for Women's Health, which agenda is best? Reproductive rights – Evidence over ideology” zorganizowanej w Parlamencie Europejskim (Bruksela, 08.03.2006). Wygłosiła wiele wykładów plenarnych oraz przewodniczyła obradom i dyskusjom. Większość jej wykładów na konferencjach to wystąpienia zamawiane przez organizatorów. Była też członkiem komitetów naukowych kilkudziesięciu sympozjów i konferencji.

Profesor Dorota Kornas-Biela zainicjowała w 1984 r. powstanie Sekcji Psychologii Prenatalnej przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym. Następnie organizowała intensywne prace Sekcji jako jej wiceprzewodnicząca i przewodnicząca (1984–2000). Sekcja ta przyczyniła się do rozwoju i propagowania psychopedagogiki prenatalnej, m.in. dzięki cyklicznym konferencjom, publikacjom członków Sekcji oraz opracowywanym tzw. Stanowiskom Sekcji PTP przedkładanym do Sejmu i Senatu oraz mediom. Sekcja ta była jedynym na świecie organem narodowego towarzystwa psychologicznego, które było dedykowane obszarowi rozwoju człowieka przed urodzeniem oraz związanym z tym zagadnieniom prokreacji ludzkiej.

Praca naukowa na uniwersytecie związana jest nieodłącznie z dydaktyką akademicką, którą Profesor Dorota Kornas-Biela traktowała zawsze z prawdziwą pasją. Jubilatka prowadziła liczne zajęcia dydaktyczne, wysoko oceniane zarówno przez przełożonych,

jak i studentów. Początkowo dotyczyły one psychologii defektologicznej i rewalidacyjnej oraz rewalidacji parcjalnych deficytów rozwojowych i pedagogiki leczniczej (1984–1997), biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania (1982–1991), psychoprofilaktyki zdrowia oraz pedagogiki specjalnej ogólnej i różnych jej działów (od roku 1984 do chwili obecnej). Studenci zazwyczaj oceniali (i oceniają) Jej zajęcia jako „wymagające”, ale Profesor Dorota Kornas-Biela wymaga także od siebie – i jest zawsze perfekcyjnie przygotowana do zajęć dydaktycznych. Wiąże się to często z doskonaleniem własnych umiejętności, np. udziałem w jednym z pierwszych w Polsce Kursie Psychoterapii (1974), w rocznym Kursie Duszpasterstwa Rodzin, w szkoleniach z zakresu komunikacji interpersonalnej i higieny psychicznej oraz w innych warsztatach oraz szkoleniach z zakresu np. wczesnej interwencji, reedukacji trudności szkolnych, treningu interpersonalnego, komunikacji interpersonalnej, rehabilitacji małych dzieci z uszkodzeniami mózgu (prowadzonego przez Zofię Kułakowską), terapii NDT-SI, stymulacji integracji sensoryczno-motorycznej dzieci z FASD, terapii osób cierpiących z powodu przemocy i zaniedbania oraz strat prokreacyjnych (szkolenie prowadzone przez P. Ney’a, M. Peters, A. Winklera), wychowania seksualnego dzieci i młodzieży (szkolenia prowadzone m.in. przez W. Papis, T. Król, H. Klaus, H. i Ch. Joyeux, Sz. Grzelaka), metod aktywizujących w pracy z małymi grupami, i innych. Materiałami i kompetencjami nabytymi w czasie szkoleń Pani Profesor chętnie dzieli się ze studentami, którzy mają dzięki temu możliwość zapoznania się z najnowszymi, często nieznanymi w Polsce osiągnięciami w zakresie promocji zdrowia, diagnozy i terapii pedagogicznej. Wprowadzała ponadto innowacyjne jak na owe czasy pomoce do zajęć dydaktycznych, np. rzutnik ze slajdami, rzutnik folii, video i była jedną z pierwszych osób wykorzystujących prezentacje multimedialne.

W związku z intensywnymi pracami badawczymi w obszarze psychopedagogiki prenatalnej w latach 90. Profesor Dorota Kornas-Biela rozpoczęła prowadzenie zajęć dydaktycznych z zakresu psychologii i pedagogiki prenatalnej, edukacji prenatalnej, psychopedagogiki prokreacji, zagrożeń i wspomagania rozwoju dziecka przed urodzeniem, wsparcia rodziców po niepomyślnej diagnozie prenatalnej i pomocy w sytuacji zagrożeń niepełnosprawnością. Były to pierwsze w Polsce, innowacyjne zajęcia z tej tematyki dostępne dla studentów, prowadzone na bazie nowatorskich materiałów zgromadzonych w czasie badań naukowych w Polsce i za granicą. Prowadziła również przez szereg lat wykłady i konwersatoria z wychowania seksualnego i prorodzinnego oraz środków dydaktycznych wykorzystywanych w realizacji tego przedmiotu w szkole. Zajęcia dydaktyczne Jubilatka prowadziła także poza Instytutem Pedagogiki, np. w Filii KUL-u w Stalowej Woli, w ramach Podyplomowego Studium Poradnictwa i Psychoterapii KUL, Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny KUL, studiów

podyplomowych z przygotowania pedagogicznego, studiów podyplomowych z terapii pedagogicznej, studiów podyplomowych w zakresie surdopedagogiki oraz studiów podyplomowych w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W ramach studiów podyplomowych wykładała również psychologię kliniczną, psychopatologię rozwoju, psychologiczne podstawy procesów uczenia się. Pracę dydaktyczną podejmowała także w Akademii Medycznej w Lublinie, Podyplomowym Studium Wychowania Prorodzinnego na Uniwersytecie Opolskim oraz w ramach Studium Życia Rodzinnego diecezji katowickiej, bielsko-żywieckiej, przemyskiej, opolskiej, zielonogórsko-gorzowskiej, poznańskiej. Jest od kilkudziesięciu lat stałą wykładowczynią w Archidiecezjalnym Studium Życia Rodzinnego w Lublinie. Opracowywała również programy nauczania, np. dla studentów Wydziału Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu Akademii Medycznej w Lublinie z przedmiotu „Psychologia prokreacji i prenatalna” na studia licencjackie i magisterskie (w 2007 r. na zlecenie dr n. o zdr. Grażyny Iwanowicz-Palus) oraz dla przedmiotów; „Psychologia matki i dziecka” i „Pomoc psychologiczna w rodzinie w sytuacji diagnozy prenatalnej” na kierunku psychologia w Collegium Verum w Warszawie (2020).

Jubilatka intensywnie podejmowała działania dydaktyczne zwłaszcza w latach funkcjonowania Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny KUL (1994–2002). Zgromadziła w Studium kilkadziesiąt znakomych wykładowców (m.in. dr med. Wanda Półtawska, prof. dr hab. med. Włodzimierz Fijałkowski, o. lek. med. Karol Meissner OSB, a z KUL-u m.in. prof. dr hab. Teresa Kukołowicz, prof. dr hab. Maria Braun-Galkowska, ks. prof. dr hab. Tadeusz Styczeń SDS, ks. prof. dr hab. Janusz Nagórny, ks. prof. dr hab. Józef Wilk SDB, ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk SDB, ks. prof. dr hab. Andrzej Szostek MIC, s. prof. dr hab. Barbara Chyrowicz SSpS). Ambitne grono studentów (łącznie ponad 1000 osób) w poczuciu ważnej społecznej misji przygotowywało się do prowadzenia zajęć z zakresu wychowania do życia w rodzinie (w tym wychowania seksualnego) oraz budowania kultury życia człowieka – od momentu jego poczęcia. Prof. Dorota Kornas-Biela organizowała również z profesorami przyjeżdżającymi do Studium z wykładami audycje radiowe w Katolickim Radio Lublin oraz dodatkowe spotkania dla studentów i pracowników KUL-u, np. cykl warsztatów z mgr Teresą Król (metodykiem wychowania do życia w rodzinie), seminariów dyskusyjnych z o. K. Meissnerem oraz z prof. W. Fijałkowskim. Efektem współpracy naukowej podejmowanej w ramach działania Studium są szeroko znane publikacje wieloautorskie redagowane przez Jubilatkę: *Oblicza macierzyństwa*, *Oblicza ojcostwa*, *Oblicza dzieciństwa*, *Rodzina. Źródło życia i szkoła miłości*. Wykładów i prelekcji Doroty Kornas-Bieli dotyczących dziecka prenatalnego oraz psychologii prokreacyjnej w czasie zajęć na różnego rodzaju studiach podyplomowych, naradach, zjazdach i spotkaniach wysłuchało wiele tysięcy

osób, które niejednokrotnie dają świadectwo, w jak dużym stopniu przesłanie Jubilatki wpłynęło na ich życie osobiste, a także przygotowanie zawodowe jako doradców czy też nauczycieli przedmiotów przygotowujących dzieci i młodzież do życia małżeńskiego i rodzinnego.

W 2009 roku ukończyła pracę nad rozprawą habilitacyjną pt. *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Zarówno dorobek Jubilatki, jak i rozprawa – główne osiągnięcie habilitacyjne – zostały wysoko ocenione przez recenzentów. Kolokwium habilitacyjne odbyło się 15 kwietnia 2011 roku. W recenzjach podkreślano nowatorski charakter badań, który zaowocował nie tylko wprowadzeniem do dyskursu naukowego nowych pojęć, takich jak: *dziecko prenatalne, wychowanie prenatalne, prenatalne środowisko wychowawcze, wychowawcze środowisko łona, ekologia łona, kryzys ekologiczny w sferze prokreacji, dialog prenatalny, prenatalne macierzyństwo/ojcostwo/rodzicielstwo, dwupodmiotowość wychowania prenatalnego, przemoc prenatalna*, ale także zbudowaniem naukowych podstaw nowej subdyscypliny pedagogiki – pedagogiki prenatalnej. Autorka ukazała jednocześnie jej powiązania z innymi dyscyplinami naukowymi, jak też z subdyscyplinami pedagogiki. Bogaty dorobek Profesor z zakresu psychopedagogicznych aspektów diagnostyki prenatalnej stanowi egzemplifikację takiej współpracy pedagogiki prenatalnej z pedagogiką specjalną. Jak stwierdził prof. dr hab. Bogusław Śliwerski ta „praca habilitacyjna interdyscyplinarnie ujmująca problematykę jest o najwyższej staranności badawczej. Jest i będzie ponadczasowa w swej warstwie epistemologicznej i badawczej”, a dzień 15 kwietnia 2011 roku uznał za oficjalną datę powstania pedagogiki prenatalnej jako subdyscypliny pedagogiki.

Wkrótce po habilitacji, 1 grudnia 2011 roku, Dorota Kornas-Biela została zatrudniona na stanowisku profesora nadzwyczajnego KUL i pełniła kolejno funkcje kierownika Katedry Pedagogiki Rodziny (2011–2014) oraz kierownika Katedry Psychopedagogiki (2014–2020). Od kwietnia 2020 roku pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Pełniła również funkcje członka Wydziałowej Komisji ds. Jakości Kształcenia (2013–2019), Wydziałowej Komisji Rekrutacyjnej. Jest członkiem Komisji ds. grantów w dyscyplinie pedagogika oraz Rady Programowej Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej dla jednolitych studiów magisterskich.

Intensywne badania naukowe prowadzone zarówno samodzielnie, jak i w zespołach krajowych i międzynarodowych zaowocowały bogatym dorobkiem naukowym. W latach 1985–2020 Jubilatka opublikowała 7 książek autorskich, 8 monografii wieloautorskich, około 40 artykułów i rozdziałów w języku angielskim, ponad 240 artykułów, haseł i rozdziałów naukowych w języku polskim oraz 45 innych publikowanych tekstów (np. sprawozdania, recenzje, rozdziały w podręcznikach szkolnych oraz dla nauczycieli). W ostatnich dwóch latach (2019, 2020) otrzymała nagrody za najwyżej punktowaną

publikację. Jest jednym z najczęściej cytowanych pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki KUL (ponad 690 cytacji w bazie Google Scholar), a indeks Hirscha jej prac wynosi obecnie 10 i stale rośnie. Jak wskazują bazy internetowe, jej pozycje, zwłaszcza z zakresu psychopedagogiki prenatalnej, zdobyły kilka tysięcy czytelników.

Dorota Kornas-Biela jest promotorem siedmiu prac doktorskich, a kilka kolejnych rozpraw jest obecnie przygotowywanych pod jej kierunkiem. Pełniła także kilkakrotnie rolę recenzenta w postępowaniach o nadanie stopnia doktora i doktora habilitowanego. Pod jej kierunkiem studenci pedagogiki KUL przygotowali ponad 120 prac magisterskich (seminaria: pedagogika specjalna, pedagogika prenatalna i prokreacji, psychopedagogiczne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością), około 30 podyplomowych oraz kilkadziesiąt prac proseminaryjnych (proseminaria: pedagogika specjalna, psychopedagogika prokreacji, 1984–1996). Prace magisterskie Jej studentek corocznie zdobywają nagrody i wyróżnienia w Konkursie im. prof. Teresy Kukołowicz na najlepsze prace magisterskie. Była recenzentem wydawniczym artykułów i rozdziałów (ok. 50), wielu prac dyplomowych (od 2011 r. ponad 80), projektów doktorskich (7), grantów wydziałowych w dyscyplinie pedagogika (19), grantów dla NCN i MNiSW.

Profesor Dorota Kornas-Biela znana jest nie tylko w środowiskach uniwersyteckich. Od lat prowadzi bowiem intensywne działania popularyzujące badania naukowe w obszarze pedagogiki. Poza wspomnianymi powyżej pracami naukowymi Jubilatka opublikowała ponad 230 artykułów popularnonaukowych, wystąpiła w ponad 120 audycjach radiowych i około 50 telewizyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje jej udział w comiesięcznym programie telewizyjnym *Rodzina rodzinie* (I program TVP, w latach 1993–1995), w którym oprócz wypowiedzi służyła dwugodzinnym dyżurem telefonicznym po audycji, oraz prowadzenie comiesięcznego programu *Audycja rodzinna* w Katolickim Radio Lublin (1995). Nagrania jej niektórych wystąpień są dostępne na platformach internetowych oraz w materiałach audiowizualnych o charakterze edukacyjnym, jakimi były filmy rozprowadzane w setkach tysięcy egzemplarzy na kasetach lub płytach CD, m.in. przez Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka, Polską Federację Ruchów Obrony Życia, Fundację „Źródło” oraz HLI-Europa.

Dorota Kornas-Biela bardzo intensywnie włącza się w działania międzynarodowe podejmowane przez Instytut Pedagogiki KUL. Korzystając z programu Erasmus, brała udział w wyjazdach naukowo-dydaktycznych w Europie oraz w Izraelu (11 wyjazdów). Prowadziła wykłady na uczelniach zagranicznych, m.in. w Kymenlaakso University of Applied Sciences w Kotce (Finlandia), Universidad de Deusto w Bilbao oraz Universidad Católica Santa Teresa De Jesús De Ávila, w Ávila (Hiszpania), trzykrotnie w Katolicka Uniwerszita w Ružomberku (Słowacja), Katholische Hochschule NRW w Münster (Niemcy), Vives University w Brugge, Tielt i Torhout (Belgia), Università Degli Studi Di Bari w Bari

(Włochy) oraz w Gordon College of Education w Haifie (Izrael). Przeprowadziła również kwerendę biblioteczną (2011) oraz odbyła trzymiesięczny staż naukowy w Hochschule der Bundesagentur für Arbeit w Mannheim (nr: UDA-POKL.04.01.01-00-113/10-00, <http://www.hdba.de/hochschule/organisation/lehrende/profil-kornas-biela/>)

Profesor Dorota Kornas-Biela była wykonawcą w projekcie zagranicznym „Integrálna psychologická antropológia” (kierownik E. Naništová, Słowacja, 2012–2014), podwykonawcą w projektach europejskich realizowanych przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej: „+APL More flexible VET systems based on the assessment of prior learning. Transfer of Innovation Leonardo da Vinci” (2013) oraz „KODE-NQF Recognition and validation of non-formal and informal competencies in the context of National Qualification Frameworks Transfer of Innovation Leonardo da Vinci” (2013). Była promotorem rozprawy doktorskiej B. Wolska (2016) prowadzonej w ramach projektu „Najlepsze praktyki w strategicznej transformacji KUL” współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny Unii Europejskiej. Również doktorat O. Marka Szymańskiego (2021) był realizowany w ramach projektu zagranicznego – we współpracy z kilkoma ministerstwami w Ekwadorze (m.in. Ministerstwo Zdrowia, nr projektu: PD-04-23 DO1-01465-D). Prof. D. Kornas-Biela była również recenzentem i współwykonawcą projektów związanych ze studiami podyplomowymi realizowanych w KUL (od 2012 r.). W latach 2018–2019 była kierownikiem projektu badawczego współrealizowanego przez KUL z Gordon College of Education (Hajfa, Izrael), pt. „Odporność psychiczna i kapitał psychologiczny a sukces akademicki studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego”. Była ekspertem w wielu projektach, np. realizowanych przez Centrum Edukacji Nauczycieli LECHAA Consulting (2014, 2015) i ekspertem merytorycznym ds. ewaluacji i przebiegu konkursu z wiedzy nt. zdrowia prokreacyjnego (2017); w projekcie „#ZdrowiPłodni. A Ty znasz swój potencjał?” finansowanym ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020; w kilku projektach realizowanych przez Tato.Net., np. w zakresie diagnozy sytuacji ojca w życiu współczesnej rodziny w ramach zadania współfinansowanego ze środków Funduszu Sprawiedliwości (2017), w projekcie „Po pierwsze Rodzina!” dofinansowanego ze środków Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Demograficznej (2020). Bierze udział w realizacji grantów wydziałowych w dyscyplinie pedagogika jako kierownik (2019–2021) lub współwykonawca (2019–2020). Obecnie jest również zaangażowana w realizację projektu Promentors – Promoting Mentors Work in Education, w którym bierze udział kilka uczelni europejskich oraz 12 uczelni kształcących nauczycieli z Izraela. Jubilatka podejmuje wiele prac organizacyjnych, kiedy do Instytutu Pedagogiki KUL przyjeżdżają delegacje z zagranicy, poświęca wtedy wiele czasu zarówno na naukowe dyskusje, jak też zorganizowanie gościom pobytu na uczelni i w Lublinie. Jej szczerze zainteresowanie pracą naukową zagranicznych

współpracowników oraz serdeczność i pomoc są przez wielu zapamiętywane i doceniane, co znajduje także wyraz w tekstach zawartych w tym tomie.

W uznaniu za pracę naukowo-dydaktyczną i społeczną otrzymała kilkakrotnie Nagrody Rektora KUL (2005, 2011, 2019, 2020), Złoty Krzyż Zasługi za działalność na rzecz rodziny (2010), Medal Komisji Edukacji Narodowej (2011), Medal Złoty za Długoletnią Służbę (2012), Medal okolicznościowy z okazji 25. rocznicy działalności Human Life International w Polsce „Friends of Human Life” (2018) oraz odznaczenie papieskie Order św. Papieża Sylwestra (Dama dell’Ordine di San Silvestro Papa, 2017, wręczenie: 2018). Niezmiernie ważne są także liczne nieoficjalne wyrazy uznania i wdzięczności studentów i słuchaczy kierowane w stronę Pani Profesor, których często można być świadkiem podczas regularnej pracy na uczelni czy spotkań konferencyjnych i seminaryjnych. Pani Profesor dla wielu z nas jest Mentorem – przewodnikiem po meandrach pracy naukowej, ale także drogach i ścieżkach rozwoju osobistego. Poznanie, zgłębienie i docenienie pełnego OBLICZA ŻYCIA Profesor Doroty Kornas-Bieli pozostaje jednak ciągle przed nami.

Opracowała
Ewa Domagała-Zyśk

Dorobek naukowy, organizacyjny i edukacyjny

PUBLIKACJE

Książki

Książki autorskie

1. (1988). *Rozwój psychofizyczny dziecka przed narodzeniem* (np. Rybnik, 1988; Warszawa, 1991; Opole, 1993).
2. (1993). *Wokół początku życia ludzkiego*, Warszawa: Nasza Księgarnia; wyd. II zmienione, Warszawa: IW PAX, 2002. Wyd. III. Warszawa: IW PAX, 2004, s. 283.
3. (1996). *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*. Lublin: TN KUL, s. 233.
4. (1998). *Jak powstałem*. Gdańsk: Wyd. HLI-Europa. Przewodnik metodyczny zatwierdzony przez MEN jako pomoc naukowa nr 0534/1998.
5. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 552.
6. (2013). *Świadek Prawdy*. Włodzimierz Fijałkowski. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezjalne Gaudium, s. 458.
7. (2019). *Rozwój człowieka przed urodzeniem. Materiał dydaktyczny do modeli rozwoju człowieka przed urodzeniem*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

Książki pod redakcją

1. (1988). *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 149.
2. (1992). *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 165, (E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela).
3. (1999). *Oblicza macierzyństwa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 342.
4. (2000). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 520.
5. (2001). *Oblicza ojcostwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 623.
6. (2001). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 600.
7. (2006). *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Fundacja Cyryła i Metodego, s. 149 (kilka wznowień, np. 2011).
8. (2014). *Ojcostwo dzisiaj*. Lublin: Fundacja Cyryła i Metodego – Inicjatywa Tato. Net., s. 300.

Artykuły w czasopismach w języku obcym

1. (1985). **Polsk-psykolog: Foster diagnostiken upphor till konflikter.** *Kyrkpressen*, 36, s. 8.
2. (1990). **Coping strategies in CF families.** *Acta Universitatis Carolinae Medica*, 36 (1/2&3/4), s. 233–234.
3. (1992). **The Psychological Aspects of Prenatal Diagnosis.** *Population Research Institute Review*, 2(6), s. 1–4.
4. (1994). **Mother – Daughter Identification: Polish and Polish – American Mothers and Theirs Adult Daughters.** *Health Care for Women International*, 15, s. 181–195 (C.J. Boyd, Z. Zaleski, D. Kornas-Biela, E. Scamperle, B. Krajewska-Woškowiak, D. Henderson).
5. (1995). **Chronic Childhood Illness: Family Stress in Cystic Fibrosis.** *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 1 (3), s. 195–205.
6. (2008). **Der Wert der Fortpflanzung: soziale Konsequenzen des biologistischen Paradigmas.** Artykuł dwujęzyczny. W języku polskim: Wartość prokreacji: społeczne konsekwencje paradygmatu biologistycznego. *Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny*, 7, s. 233–271.
7. (2012). **Family in the context of prenatal psychology and education.** *Acta Psychologica Tyrnaviensia*, 15–16, s. 26–36.
8. (2013). **The Paradigm of Unity in Prenatal Education and Pedagogy.** *Journal for Perspectives of Economic, Political and Social Integration. Special edition: Psychology and Communion*, ed. Simonetta Magari, 19 (1–2), s. 193–206. DOI: 10.2478/V10241-012-0017-3.
9. (2016). **Preventing social exclusion of people with disabilities and their families.** *Rozprawy Społeczne*, 10 (1), s. 7–15, (D. Kornas-Biela, E. Domagała-Zyśk, E. Smółka).
10. (2017). **Jean Vanier and L'Arche as a witness of merciful love.** *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration. Journal for Mental Changes*, 23 (1-2), s. 195–208. DOI: 10.1515/pepsi-2017-0010.
11. (2017). **Selected psychosocial and psycholinguistic aspects of a consumptionist lifestyle** *Acta Psychologica Tyrnaviensia*, 21, s. 54–65 (D. Kornas-Biela, A. Biela-Wołończiej).
12. (2017). **The beginnings of prenatal psychology in Poland.** *Roczniki Pedagogiczne*, 9 (45), 3, s. 43–64, DOI: 10.18290/rped.2017.9.3-3.
13. (2019). **Chiara Lubich's "Resurrection of Rome". Reflections in Light of Special Psychopedagogy [„Zmartwychwstanie Rzymu” Chiary Lubich. Refleksja w świetle psychopedagogiki specjalnej].** *Paedagogia Christiana*, 1 (43), s. 123–143. DOI: 10.12775/PCh.2019.005.
14. (2019). **The Health Care Aide Position in Nursing Homes: A Comparative Survey of Nurses' and Aides' perceptions.** *International Journal of Nursing Studies*, 94, 98–106. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2019.03.007. (L. Zysberg, T. Band-Winterstein, I. Doron, K. Shulyaev, E.O. Siegel, D. Kornas-Biela, A. Zisberg).
15. (2020). **Faith conquers all? Demographic and psychological resources and their associations with academic performance among religious college students.** *British Journal of Religious Education*, 42 (4), s. 459–470. DOI: 10.1080/01416200.2020.1740168 (D. Kornas-Biela, K. Martynowska, L. Zysberg).

Artykuły w czasopismach w języku polskim

1. (1974). Uporządkowanie preferencyjne norm moralnych w hipotetycznych sytuacjach konfliktowych. *Przegląd Psychologiczny*, 18 (4): 473–488.
2. (1974). Preferencje norm moralnych u młodzieży kończącej studia wyższe. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 10 (5): 20–33.
3. (1974). Motywacja moralna młodzieży. Psychologiczne badania studentów. *Roczniki Filozoficzne*, 22 (4): 25–40.
4. (1975). Główne problemy rozwoju i wychowania moralnego dzieci niewidomych. *Summarium*, 4 (24): 90–96.
5. (1976). Uwagi o statusie metodologicznym psychologii rewalidacji. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 12 (1): 26–39.
6. (1976). Psychologiczno-pedagogiczne aspekty postaw moralnych współczesnej młodzieży. *Folia Societatis Scientiarum Lublinensis*, 18 (2): 127–133.
7. (1977). Z badań nad pojęciami moralnymi w psychologii polskiej. *Summarium*, 6 (26): 43–51.
8. (1977). Metodologiczne problemy psychologii moralności. *Summarium*, 6 (26): 224–233.
9. (1978). O niektórych czynnikach rozwoju moralnego dzieci niewidomych. *Roczniki Filozoficzne*, 26 (4): 163–176.
10. (1980). Świadomość istnienia norm moralnych. Badania rozwojowe niewidomych i widzących dzieci od 8 do 16 lat. *Summarium*, 9 (29): 215–219.
11. (1981). Z badań nad świadomością moralną dzieci niewidomych i widzących w wieku szkolnym. *Summarium*, 10 (30): 215–228.
12. (1981). Pochodzenie i zmienność norm moralnych w świadomości dzieci niewidomych i widzących. *Roczniki Filozoficzne*, 29 (4): 75–121.
13. (1983). Rozwój motywacji moralnej dzieci niewidomych w wieku szkolnym. *Roczniki Nauk Społecznych: Pedagogika*, 11 (2): 5–30.
14. (1983). Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego. *Roczniki Filozoficzne*, 31 (4): 55–85.
15. (1984). Struktura i funkcjonowanie świadomości moralnej. *Roczniki Nauk Społecznych*, 12 (2): 23–46.
16. (1984). Psychologiczno-pedagogiczne aspekty kształtowania sumienia dzieci i młodzieży niewidomej. *Ateneum Kapłańskie*, 103, 76 (1): 61–74.
17. (1984). Organizacja i tendencje szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych. *Summarium*, 13 (33): 101–114.
18. (1985). Funkcjonowanie świadomości moralnej w aspekcie rozwojowym (Przegląd literatury). *Roczniki Nauk Społecznych*, 13 (2): 19–39.
19. (1985–1986). Obraz siebie u rodziców z ryzykiem genetycznym. *Summarium*, 34–35: 221–228.
20. (1986). Rozwój psychiczny dziecka przed narodzeniem w ujęciu psychologii fizjologicznej. *Nowiny Psychologiczne*, 8–9: 18–43.
21. (1986). Terapia dzieci autystycznych. *Roczniki Nauk Społecznych*, 14 (2): 67–73.
22. (1987–1988). Wpływ genetycznej choroby dziecka na psychospołeczne funkcjonowanie rodziców. *Summarium*, 16–17 (36–37): 99–106.
23. (1991–1992). Psychospołeczne przyczyny zaniku naturalnego karmienia niemowląt. *Roczniki Nauk Społecznych*, 19–20 (2): 59–73. Przedruk: Psychospołeczne

- przyczyny zaniku naturalnego karmienia niemowląt. *Górnośląski Biuletyn Neonatologiczny*, 1993, 5: 10–21.
24. 25 (1988). **Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje sztucznego przerywania ciąży.** *Przegląd Psychologiczny*, 31 (2): 467–487.
 25. (1990). **Rola psychologa przy wydawaniu orzeczeń o dopuszczalności przerywania ciąży.** *Nowiny Psychologiczne*, 3–4 (68–69): 125–132.
 26. (1992). **Dźwiękowa stymulacja prenatalna i jej konsekwencje dla rozwoju dziecka.** *Annales Academiae Medicae Bydgosiensis*, 5 (Supl.: V Symposium Sekcji Psychosomatycznej Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego nt. *Psychosomatyczne uwarunkowania porodu*, Żnin, 5–6.06.1992): 129–133.
 27. (1993). **Pornografia a wychowanie do odpowiedzialnego rodzicielstwa.** *Zeszyty Dokumentacyjne Stowarzyszenia PAX „Z pomocą rodzinie”*.
 28. (1993). **Psychologiczne aspekty kryzysu ekologicznego w dziedzinie prokreacji.** *Ginekologia Polska*, Supl. *Symposium Ekologia Prokreacji Człowieka. Lublin, 18–19. Listopada 1993*: 168–171.
 29. (1993). **Zalety stosowania NPR.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, (4): 1,4,13.
 30. (1994). **Potrzeba wychowania seksualnego w rodzinie.** *Pielęgniarstwo 2000*, 5 (16): 5–16.
 31. (1994). **Obraz siebie rodziców ryzykiem genetycznym.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, 3: 15–16.
 32. (1994). **Postawy młodzieży akademickiej wobec prokreacji.** *Ateneum Kapłańskie*, 122, 86, (1, 509): 102–110.
 33. (1995). **Postawy nauczycieli wobec nauczania zagadnień prorodzinnych w szkole.** *Roczniki Nauk Społecznych, Pedagogika* 23 (2): 133–145 (D. Kornas-Biela, B. Kołodziej).
 34. (1996). **Psychologiczne przyczyny rodzicielstwa młodocianych.** *Roczniki Nauk Społecznych, Pedagogika*, 24 (2): 125–148.
 35. (1997). **Obraz ojca a obraz Boga u dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.** *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP Kraków. Prace Psychologiczne*, 6, 180: 51–57.
 36. (1997). **Psychospołeczne konsekwencje rozwoju usług w zakresie diagnostyki prenatalnej.** *Ginekologia Polska*, 68, 5b: 188–195.
 37. (1997). **Zadania rodziny i szkoły w wychowaniu do integralnego przeżywania ludzkiej płciowości.** *Folia Pomeraniae*, 2 (2): 75–87.
 38. (1998). **Historyczny kontekst rozwoju edukacji seksualnej i jej konsekwencje.** *Studia nad Rodziną*, 2 (1): 133–148.
 39. (1998). **Najmłodsze dziecko w rodzinie.** *Wiadomości, Opinie, Myśli. Biuletyn WOM*, Lublin, 21 (1): 4–6.
 40. (1998). **Psychologiczne konsekwencje swoistej formy przemocy w rodzinie.** *Pedagogika Rodziny*, 1: 119–139.
 41. (1999). **Pornografia zagrożeniem rodziny.** *Pedagogika Rodziny*, 2: 99–114.
 42. (2000). **Ekologia łona ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, 6 (42): 3–6.
 43. (2003). **Psychodynamiczny nurt w psychologii prenatalnej: wybrane problemy z obszaru prokreacji.** *Przegląd Psychologiczny*, 46 (2): 179–196.

44. (2003). **Podjęcie psychodynamiczne w psychologii prenatalnej.** *Czasopismo Psychologiczne*, 9 (2): 179–191.
45. (2004). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, cz. I, 2: 3–8.
46. (2004). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, cz. II, 3–4: 7–11.
47. (2004). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, cz. III, 5: 9–12.
48. (2004). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.** *Naturalne Planowanie Rodziny*, cz. IV, 6: 8–9.
49. (2005). **Rodzina w kontekście wychowania prenatalnego.** *Roczniki Teologiczne*, z. 10, *Nauki o Rodzinie*, 52: 35–53.
50. (2006). **Psychospołeczne aspekty stosowania środków wczesnoporonnych.** *Roczniki Psychologiczne*, 9 (1): 159–180.
51. (2006). **Męskość, ojcostwo – kryzys i wyzwanie.** *Cywilizacja*. Tom pt. *Mężczyzna – między ideałem a rzeczywistością, z okazji jubileuszu 85 rocznicy urodzin o. prof. M. Krąpca*, 17: 103–120.
52. (2006). **Psychologia prenatalna człowieka.** Slajdy prezentacji. *Medycyna Praktyczna. Materiały III Krajowej Konferencji Szkoleniowej Medycyny Praktycznej „Ginekologia i położnictwo 2006”*: 95–97.
53. (2006). **Psychologiczny kontekst efektywności naturalnego planowania rodziny.** *Paedagogia Christiana*, 2 (18): 185–203.
54. (2007). **Psychologia prenatalna człowieka.** *Medycyna Praktyczna. Ginekologia i Położnictwo*, 1 (47): 14–23.
55. (2008). **Niepomyślna diagnoza prenatalna: dylemat rodziców, wyzwanie dla profesjonalistów.** *Medycyna Praktyczna. Ginekologia i Położnictwo*, 4: 15–27
56. (2007). **Niepomyślna diagnoza prenatalna: dylemat rodziców, wyzwanie dla lekarzy.** Slajdy prezentacji. *Medycyna Praktyczna. Materiały Konferencji Szkoleniowej „Ginekologia i Położnictwo 2007”*: 205–208.
57. (2012). **Zaniedbania prenatalne.** *Kwartalnik Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (38): 24–33.
58. (2012). **Prawa dziecka a przemoc seksualna. Stanowisko Kościoła Katolickiego. Część I.** *Roczniki Pedagogiczne*, 4 (40), 3: 51–72.
59. (2013). **Prawa dziecka a przemoc seksualna: Stanowisko Kościoła katolickiego. Część II: przyczyny, profilaktyka działania naprawcze.** *Roczniki Pedagogiczne*, 5 (41), 3: 5–38.
60. (2013). **Wspomnienie o profesorze medycyny Włodzimierzu Fijałkowskim w dziesiątą rocznicę śmierci.** *Roczniki Pedagogiczne*, 5 (41) 3: 219–222.
61. (2014). **Wychowanie w szacunku do życia.** *Cywilizacja*, Tom pt. *Dramat życia w cywilizacji śmierci*, 49: 138–151.
62. (2016). **Niektóre zagrożenia osiągnięć medycyny dla początku życia człowieka (antykoncepcja i aborcja) w świetle encykliki Jana Pawła II *Evangelium vitae*.** *Warszawskie Studia Pastoralne*, 11, 1 (30): 105–132.
63. (2016). **Świętego Jana Pawła II wizja rodziny.** *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 49 (1): 41–57.

64. (2016). **Miłosierdzie w wychowaniu osób z niepełnosprawnością. Perspektywa pedagogiki chrześcijańskiej.** *Roczniki Pedagogiczne*, 8 (44), 3: 39–64. DOI: [http://dx.doi.org/10.18290/rped.2016.8\(44\).3-3](http://dx.doi.org/10.18290/rped.2016.8(44).3-3).
65. (2017). **Kształtowanie więzi rodziców z dzieckiem w perinatalnym okresie życia.** *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1 (29): 148–170.
66. (2016). **Miłosierdzie w wychowaniu osób z niepełnosprawnością. Perspektywa pedagogiki chrześcijańskiej.** *Roczniki Pedagogiczne*, 8 (44), 3: 39–64. DOI: [10.18290/rped.2016.8\(44\).3-3](http://dx.doi.org/10.18290/rped.2016.8(44).3-3).
67. (2016). **Miłosierdzie jako wartość wychowawcza. Perspektywa pedagogiki chrześcijańskiej.** *Rozprawy Społeczne*, 11 (1): 5–15.
68. (2017). **Narkomania – aspekty biologiczne i psychopedagogiczne.** *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (32): 312–332. (D. Kornas-Biela, S. Mirosław).
69. (2019). **Wychowanie przez codzienność życia w rodzinie w ujęciu profesor Teresy Kukołowicz.** *Family Forum*, 9: 211–231. DOI: <https://doi.org/10.25167/FF/1512>.
70. (2020). **Ojcostwo mężczyzn wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem. Część I.** *Roczniki Pedagogiczne*, 12 (48), 3: 143–171. DOI: <https://doi.org/10.18290/rped20123-8>.
71. (2020). **Ojcostwo w samoocenie mężczyzn wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem. Część II. Badania empiryczne.** *Roczniki Pedagogiczne*, 12 (48): 3, 173–190. (D. Kornas-Biela, K. Tupaj). DOI: [10.18290/rped20123-9](https://doi.org/10.18290/rped20123-9).
72. (2020). **Ocena opieki perinatalnej jako przedmiot badań kobiet po poronieniu.** *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 43 (3): 334–352. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v43i3.309>.

Rozdziały w książkach w języku obcym

1. (1988). **Self Image of Parents with High Genetic Risk.** W: A. Biela, Z. Uchnast (red.), *Problems with the Self in Psychology*, Lublin-Bielefeld: KUL & Universität Bielefeld, s. 158–165.
2. (1989). **Psychological Aspects of Genetic Counseling in Cystic Fibrosis Families.** W: E.H. Sikkens (red.), *Psychosocial Aspects of Genetic Counseling*, Groningen: Globe, s. 91–101.
3. (1991). **The Psychological Aspects of Prenatal Diagnosis.** W: D.J. Roy, J.L. Baudouin, M. Safjan, T. Dybowski (red.), *Medicine, Ethics and Law: Canadian and Polish Perspectives*, Montreal: Center for Bioethics, Clinical Research Institute of Montreal, s. 159–171.
4. (2003). **Dritti del bambino, violenza e sfruttamento sessuale.** W: *Lexicon. Termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche a cura del Pontificio consiglio per la famiglia*, Bologna: Edizioni Dehoniane Bologna, s. 209–225.
 - Wydanie w języku francuskim: **Enfants, droits de l'enfant et violence sexuelle.** W: *Conseil Pontifical pour la Famille* (red.), *Lexique des termes ambigus et controversés sur la vie, la famille et les questions éthiques*, Paris: Librairie Pierre TÉQUI, 2005, s. 359–376.
 - Wydanie w języku niemieckim: **Verletzung der Rechte des Kindes, Gewalt und sexuelle Ausbeutung.** W: H. Reis (oprac.), *Lexikon Familie. Mehrdeutige*

- und umstrittene Begriffe zu Familie, Leben und ethischen Fragen*, Paderborn-München-Wien-Zürich-Schöningh: Katholische Kirche, Päpstlicher Rat für die Familie, 2007/2013, s. 416–429.
5. (2005). **Psychodynamic approach to procreation failure**. W: N. Gozdek, M. Sygit (red.), *Health Promotion. Theoretical and Practical Aspects*, Lublin: Wydawnictwo WERSET, s. 187–194.
 6. (2006). **New trends in special education of the at risk children and special pedagogues training in Poland**. W: *Proceeding of the Symposium on Special pedagogy "State of the Art in practical Work, Research and Education"*. University of Verona, 5–7.05.2006. Verona: Libreria Editrice Universitaria, s. 349–358; w języku polskim tamże: **Nowe trendy w edukacji specjalnej dzieci ryzyka i nowe wyzwania pedagogiki specjalnej w Polsce**, s. 337–347 (E. Domagała-Zyśk, D. Kornas-Biela, B. Sidor).
 7. (2006). **Negative prenatal diagnosis: a drama for parents and challenge for professionals**. Poster zamieszczony na płycie CD jako załącznik do książki: *Proceeding of the Symposium on Special pedagogy "State of the Art in practical Work, Research and Education"*. University of Verona, 5–7.05.2006, Verona: Libreria Editrice Universitaria.
 8. (2007). **Women's Reproductive Health Need for Integral and Positive Approach**. W: K. Szymański (red.), *Aid for Women's Health, which agenda is best? Reproductive rights? Evidence before ideology*, Wrocław-Brussels: European Parliament, s. 19–41.
 - W języku francuskim: **La santé reproductive des femmes: le besoin d'une approche intégrale et positive**. W: K. Szymański (ed.), *Laide pour la santé des femmes. Quel ordre du jour est le meilleur ? Droits reproductifs: l'ideologie mise a l'épreuve par les faits*, Wrocław-Bruxelle: European Parliament, 2007, s. 19–44.
 - W języku polskim: **Zdrowie reprodukcyjne kobiet: potrzeba integralnego i pozytywnego podejścia**. W: A. Szymański (red.), *Europa – aborcja – prawa rodziców. Prawa reprodukcyjne – fakty nie ideologia. Pierwsza konferencja pro-life w Parlamencie Europejskim!* Wrocław-Bruksela: Parlament Europejski, 2007, s. 19–43.
 9. (2008). **Humanistický prístup k prenatalnemu obdobiu rozvoja človeka**. W: T. Bąk, M. Mráz, (red.), *Sociálne univerzum v pohľade humanitných vied*, Trnava: Filozofická fakulta TU, s. 72–83.
 10. (2010). **Professor Włodzimierz Fijałkowski, defender and servant of life**. W: *XI Congress of The European Federation of Catholic Medical Associations 'Natural Law and Statutory Law in Contemporary European medicine'*, Gdańsk, 11–14.08.2008, s. 122–126. W języku polskim: **Profesor Fijałkowski – sługa i obrońca życia**. *Publikacja Pokongresowa. XI The European Federation of Catholic Medical Associations 'Prawo naturalne i prawo stanowione we współczesnej medycynie europejskiej'*, s. 119–122.
 11. (2011) **Interdisciplinary care for families with a prenatal diagnosis of a lethal anomaly: social workers perspectives**. W: E. Domagała-Zyśk, M. Nowak (red.), *European Social Work – Identity, International Problems and Interventions*, Lublin: Gaudium, s. 326–340.
 12. (2011). **Teaching and learning in mutual relationships between disabled and non-disabled persons**. W: E. Domagała-Zyśk, M. Nowak (red.), *European Social*

- Work – Identity, International Problems and Interventions*, Lublin: Gaudium, s. 305–325 (E. Domagała-Zyśk, D. Kornas-Biela, B. Sidor, K. Uzar).
13. (2014). **Pre- and perinatal auditory experiences and their importance in the development of the child.** W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Developing language competence of people with hearing and speech disorders*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 7–26.
 14. (2014). **Prenatálna etnopsychológia ako prúd prenatalnej psychológie.** W: E. Naništová (red.), *Dimenzionálna perspektíva v psychológii*, Bratislava: Slovenský inštitút logoterapie SILOE, s. 89–111.
 15. (2014). **Жизнь до рождения: медико-социальные проблемы Жизнь человека – дар Божий.** W: М.А. Можейко (red.), *Биоэтические проблемы современности в свете христианского вероучения. Сборник докладов XIX Международных Кирилло-Методиевских чтений (24 мая 2013 г.)*, Минск: Ковчег, s. 59–68.
 16. (2016). **Affirmation of Life or Eugenic Abortion after an Unfavourable Prenatal Diagnosis?** W: E. Naništová (red.), *Povedať životu áno...*, Bratislava: SILOE, s. 59–74.
 17. (2016). **Jean Vanier and L'Arche as a witness of merciful love.** W: J. Azevedo (red.), *Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaines*, Paris: Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l'Éducation (ACISE-FIUC), s. 226–232.
 18. (2017). **Mental health as a resilience factor of birth.** W: S. Hildebrandt, J. Schacht, H. Blazy, W. Bott (red.), *Bindung und Geburt im Transgenerationalen Kontext: Geburt als Resilienzfaktor Seelischer Gesundheit – Seelische Gesundheit als Resilienzfaktor der Geburt*, Heidelberg: Mattes Verlag, s. 26–56.
 19. (2018). **Moral Intelligence in Job Analysis.** W: A. Biela (red.), *European Questionnaire for Job Analysis (EQJA). Theoretical and Methodological Bases*, Series: Polish Studies in Economics, Berlin: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 157–171 (D. Kornas-Biela, M. Schwarz, A. Biela-Wołośńciej). DOI: <https://doi.org/10.3726/b11542>.
 20. (2020). **Spirituality and Faith: Will they turn out to be major factors in future education?** W: L. Zysberg, N. Schwabsky (red.), *The Next Big Think In Education*. Seria: Education in a Competitive and Globalizing World, New York: Nova Science Publishers, Inc., s. 275–306.

Abstrakty w materiałach konferencyjnych w języku obcym (niektóre)

1. (1988). **The origin and changeability of moral norms in the consciousness of blind children and children with sight.** *Abstract Book of Third European Conference on Developmental Psychology*, Budapest, Hungary, 15–19.06.1988, s. 280.
2. (1989). **Attitudes of parents with high genetic risk towards prenatal diagnosis and abortion.** *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynaecology*, 10 (Suppl. 1), s. 117.
3. (1989). **Coping strategies in CF families.** *Abstracts Book of 16th Annual Meeting of the European Working Group for Cystic Fibrosis*, Prague, 06–09.06.1989, s. 204.
4. (1994). **Psychosocial aspects of natural family planning.** *Proceedings of VI World Congress, International Federation for Family Life Promotion*, Lublin 16–24.09.1994, s. VIII–4.

5. (1994). **Psychosocial aspects of NFP. VI World Congress of International Federation for Family Life Promotion**, KUL, Lublin, 16–24. 09.1994, s. VIII-4.
6. (1994). **Representation of the father and mother and the representation of God in mentally retarded children. Streszczenia International Conference Children, Adolescents and the Challenges of Contemporary Life – Psychological Approach**, Kraków, Pedagogical University, 18–20.05.1994, s. 173–174.
7. (1995). **Prenatal stage of child development: Some methodological reflections. VII European Conference on Developmental Psychology**, Kraków, 23–26.08.1995, s. 227.
8. (2004). **Psychologia prenatalna wobec aborcji**. W: *Materiały z Międzynarodowej Konferencji: Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia*, Warszawa, s. 63–65.
9. (2004). **Social consequences of the biologic paradigm towards procreation. I Międzynarodowe Forum Promocji Zdrowia „Edukacja zdrowotna, profilaktyka, lokalna polityka zdrowotna”**, Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin, 08–11.12.2004, s. 187.
10. (2006). **New trends in special education of the at risk children and new challenges in special pedagogues’ training in Poland**. W: *Proceeding of the Symposium on Special pedagogy “State of the Art in practical Work, Research and Education”*. University of Verona, 5–7.05.2006. Verona: Libreria Editrice Universitaria, Abstract No. 24, s. 535–536 (E. Domagała-Zyśk, D. Kornas-Biela, B. Sidor).
11. (2008). **Interdisciplinary care for families with a prenatal diagnosis of an anomaly. XI Congress of European Federation of Catholic Medical Associations: “Natural law and statutory law in contemporary European medicine”**, Gdańsk, 11–14.09.2008, s. 34.

Rozdziały w książkach w języku polskim

1. (1988). **Międzykulturowe badania porównawcze identyfikacji matek i ich dorosłych córek**. W: K. Pospiszyl (red.), *Rodzina jako system interakcji*, Lublin: UMCS, s. 128–136 (C.J. Boyd, B. Krajewska, D. Kornas-Biela).
2. (1988). **Wczesna pomoc psychopedagogiczna rodzinie dziecka z upośledzeniem umysłowym**. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 61–77.
3. (1988). **Zachowania medyczne rodziców dzieci przewlekle i nieuleczalnie chorych**. W: K. Pospiszyl (red.), *Rodzina jako system interakcji*, Lublin: UMCS, s. 112–118.
4. (1988, wyd. II rozsz. 1991). **Z zagadnień psychologii prenatalnej**. W: J.W. Gałkowski, J. Gula (red.), *W imieniu dziecka poczętego*, Rzym-Lublin: Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej w Rzymie & Katolicki Uniwersytet Lubelski, s. 25–51.
5. (1989). **Świadomość moralna a usprawnianie kompetencji społecznej dzieci nieświadomych. Zalecenia wychowawcze**. W: S. Kowalik, J. Kwiek, B. Szychowiak (red.), *Optymalizacja interakcji w procesie usprawniania osób z dysfunkcjami fizycznymi i psychicznymi*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 191–196.
6. (1991). **Rozwój dziecka nie narodzonego**. W: M. Kallas (red.), *W obronie poczętego*, Pelplin: Wydawnictwo Diecezjalne Pelplin, s. 16–44.
7. (1992). (red.). **Problemy psychologii prenatalnej**. W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 237–309.

8. (1992). **Kształtowanie się przywiązania matki i dziecka w prenatalnym okresie jego rozwoju.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Problemy psychologii prenatalnej*, W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 249–259.
9. (1992). **Kierunki badań w psychologii prenatalnej. Sprawozdanie z Kongresu Międzynarodowego Towarzystwa Psychologii Prenatalnej, 18–21.09.1986, Bad Gastein, Austria.** W: D. Kornas-Biela (red.) *Problemy psychologii prenatalnej*, W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 239–244.
10. (1992). **Postawy lekarzy wobec diagnostyki prenatalnej i przerywania ciąży.** W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 99–108. (D. Kornas-Biela, E. Jarosik, A. Faińska).
11. (1992). **Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Problemy psychologii prenatalnej*, W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 811–815.
12. (1993). **Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka.** W: S. Grabias (przew. kom. red.), *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin: UMCS, s. 143–158.
13. (1993). **Obraz siebie i poczucie wsparcia społecznego u rodziców oczekujących narodzenia dziecka.** W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, Lublin: RW KUL, s. 91–98.
14. (1993). **Potrzeby rodziców po śmierci dziecka w okresie okołoporodowym.** W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 61–75.
15. (1993). **Przeżycia związane z diagnostyką prenatalną a postawy wobec niej w literaturze przedmiotu.** W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 27–35.
16. (1993). **Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka.** W: *Wychowanie do życia w rodzinie. Materiały z Konferencji dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych*, Lublin: Lubelski Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, s. 25–42.
17. (1996). **Diagnostyka prenatalna.** W: E. Burzyk (red.), *Odpowiedzialni za życie i miłość*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Diecezjalne, s. 59–75, 79–80, 82, 87. Wyd. II, Bielsko-Biała: WD Kurii Diecezjalnej Bielsko-Żywieckiej, s. 56–75, 78–80, 82, 87.
18. (1995). **Formy terapii w ramach turnusu rehabilitacyjnego.** W: M. Grodzka (red.), *Płacz bez łez*, Gdańsk: Wydawnictwo Medyczne MakMed, s. 247–254.
19. (1995). **Kontakt rodziców z dzieckiem przed urodzeniem.** W: *Materiały z Międzynarodowej Konferencji: „Najlepszy start dla twojego dziecka”, Jachranka, 13–15.10.1995*, Warszawa: Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, s. 53–60.
20. (1995). **Psychologia prenatalna a psychologia rozwojowa. Kilka uwag metodologicznych.** W: A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.), *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 337–357.
21. (1995). **Retrospektywny obraz własnej sytuacji życiowej rodziców i ich stosunku do dziecka z upośledzeniem umysłowym.** W: M. Chodkowska (red.), *Dziecko*

- niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 61–69.
22. (1995). **Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży**. W: B. Chazan (red.), *Rodzina i prokreacja*, Warszawa: IMiDZ, s. 37–52.
 23. (1995, 1997, 1998). **Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy**. W: B. Rocławski (red.), *Opieka logopedyczna od poczęcia*, Gdańsk: Glottispol, s. 13–23.
 24. (1996). **Aborcja i eutanazja – dramat współczesnej cywilizacji**. W: A. Biela, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.) *Eutanazja a opieka paliatywna. Aspekty etyczne, religijne, psychologiczne i prawne*, Lublin: KUL, AM, s. 163–172.
 25. (1996). **Sekcja Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego**. W: G. Witaszek, R. Podpora (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie*, Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL, s. 213–216.
 26. (1997). **Edukacja seksualna w szkole wyzwaniem dla współczesnej rodziny**. W: P. Kryczka (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 231–252.
 27. (1997). **Psychogenne uwarunkowania rozwoju człowieka w okresie prenatalnym a dziecięce porażenie mózgowe**. W: H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkowska (oprac.), *Mózgowe porażenie dziecięce. Problemy mowy – Diagnostowanie i postępowanie usprawniające*, Warszawa: Wydawnictwo DiG, s. 86–99.
 28. (1998). **„Zespół ocalenia” jako konsekwencja przemocy wobec dzieci**. W: J. Papież, A. Plukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 150–162.
 29. (1998). **Macierzyństwo we współczesnej cywilizacji a nauczanie Jana Pawła II**. W: J. Augustyn (red.), *Macierzyństwo*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 65–79.
 30. (1998). **Rodzinne uwarunkowania aktywności seksualnej nastolatków**. W: H. Cudak (red.), *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo WSP, s. 230–247.
 31. (1999). **Czym jest naturalne planowanie rodziny**. W: J. Nagórny, K. Jeżyna (red.), *Człowiek – miłość – rodzina. Humanae Vitae po 30 latach*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 161–180.
 32. (1999). **Macierzyństwo w nauczaniu Jana Pawła II**. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 13–40.
 33. (1999). **Niespełnione macierzyństwo: psychologiczna sytuacja matek po poronieniu**. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 179–200.
 34. (1999). **Posłannictwo osób niepełnosprawnych w nauczaniu Jana Pawła II**. W: *Materiały z Kongresu Osób Niepełnosprawnych Diecezji Legnickiej*, Legnica: Wydawnictwo Edytor, s. 23–39.
 35. (1999). **Tragiczne macierzyństwo: psychospołeczny kontekst dzieciobójstwa**. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 317–335.
 36. (1999). **Wpływ pornografii na rozwój osobowości człowieka**. W: *Pornografia – Zagrożenie dla rodziny i społeczeństwa*, Warszawa: Dział Ekspertyz. Biuro Informacji i Dokumentacji Senackiej Kancelarii Senatu, s. 12–30.
 37. (1999). **Zagrożenia rozwoju dziecka w pierwszej fazie jego życia**. W: B. Balcerzak-Paradowska (red.), *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*, Warszawa: IPSS, s. 158–177.

38. (1999). **Zdobywane macierzyństwo: doświadczenia matek związane ze wspomaganą prokreacją.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 213–240.
39. (2000). **Ekologia łona ekologią świata: o nowy paradygmat w ekologii.** W: J.M. Dołęga, J.W. Czarotowski (red.), *Ekologia rodziny ludzkiej*, Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, s. 99–116. Przedruk w: *Naturalne Planowanie Rodziny*, cz. (1), 2000, 6 (42): 3–6.
40. (2000). **Niepełnosprawność w rodzinie: nauczanie Jana Pawła II.** W: H. Gałązka (red.), *Materiały z Konferencji „Rodzice dzieci niepełnosprawnych w polskim systemie oświaty i w krajach Unii Europejskiej, Łomża 13–15.09.2000”*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, s. 48–68.
41. (2000). **Poszedł z nimi i wrócił do Nazaretu. Rodzina szansą III tysiąclecia.** W: R. Ryszka. (red.), *Polska rodzina na progu Trzeciego Tysiąclecia*, Lublin: Norbertinum, s. 47–60.
42. (2000). **Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców.** W: *Międzynarodowy Kongres o Godność Ojcostwa*, Gdańsk: Human Life International-Europa, s. 235–250.
43. (2000). **Psychospołeczne aspekty homoseksualizmu.** W: *Wyzwolenie w Chrystusie jako zasada działań pastoralnych wobec osób o orientacji homoseksualnej. Materiały z Drugiej Konferencji Międzynarodowej Lublin – Dąbrowica, 20-22 października 2000*, Krościenko: Instytut im. Ks. F. Blachnickiego, s. 116–118.
44. (2001). **Doświadczenia rodziców – użytkowników wspomaganą prokreacji.** W: H. Cudak (red.), *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, s. 324–342.
45. (2001). **Kochać dziecko i towarzyszyć mu od początku.** W: *Międzynarodowy Kongres „O godność dziecka”*, Gdańsk: HLI-Europa, s. 285–296.
46. (2001). **Małoletnie ojcostwo: problem i wezwanie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 323–353.
47. (2001). **Osoba niepełnosprawna, chora, cierpiąca: nauczanie Jana Pawła II.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 357–384.
48. (2001). **Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka: doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 459–477.
49. (2001). **Rodzina w opinii młodego pokolenia Polaków.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 109–134.
50. (2001). **Współczesny kryzys ojcostwa.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 171–192.
51. (2001). **Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 225–252.
52. (2002). **Zapewnić dziecku dobry początek.** W: R. Krupa (red.), *Urzeczeni – narzeczeni – małżonkowie*, Lublin: Polihymnia, s. 29–35.
53. (2003). **Nowy paradygmat w psychologii prenatalnej. Psychologia prenatalna jako nauka.** W: *Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Położnych „Zdrowie kobiety naszą troską. Pielęgnacja, promocja zdrowia*,

- profilaktyka i edukacja zdrowotna w opiece nad kobietą w każdym okresie jej życia*”, Krosno: Hedom, s. 23–26.
54. (2003). **Rodzice wobec wczesnej straty dziecka – zadania personelu**. W: *Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Polskiego Towarzystwa Położnych „Zdrowie kobiety naszą troską. Pielęgnacja, promocja zdrowia, profilaktyka i edukacja zdrowotna w opiece nad kobietą w każdym okresie jej życia*”, Krosno: Hedom, s. 49–52.
 55. (2003). **Wielki uczyony, lekarz, świadek wierny i odważny**. W: *Włodzimierz Fijałkowski. Szkoła rodzenia w programie prokreacji ekologicznej. Laudacja z okazji wręczenia nagrody im. Ks. I. Radziszewskiego*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 19–38.
 56. (2004). **Najmłodsze dziecko w rodzinie**. W: G. Soszyńska (red.), *Rodzina. Myśl i działanie*, Lublin: Polihymnia, s. 47–59.
 57. (2005). **Edukacja prenatalna we współczesnym dyskursie humanistycznym**. W: J. Gnitecki (red.), *Pedagogika jako formacja intelektualna refleksji we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 129–148.
 58. (2005). **Ku dojrzałemu przeżywaniu ludzkiej płciowości**, W: J. Nagórny, M. Pokrywka (red.), *Płciowość ludzka w kontekście miłości. Przesłanie moralne Kościoła*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 119–164.
 59. (2005). **Młodość i starość: wspólne oblicze. Na podstawie „Listu Ojca świętego Jana Pawła II do osób w podeszłym wieku”**. W: M. Nowak, C. Kalita (red.), *Pedagogiczna inspiracja w nauczaniu Jana Pawła II*, Biała Podlaska: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, s. 83–92.
 60. (2005). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny**. W: M. Troszyński (red.), *Naturalne planowanie rodziny. Podręcznik dla nauczycieli naturalnego planowania rodziny*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny, s. 115–130. Wznowienie: 2006, wyd. II, s. 1115-130; 2009 wyd. III poprawione i uzupełnione: s. 125–143.
 61. (2006). **Jakość życia w kontekście diagnostyki prenatalnej**. W: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, s. 87–104.
 62. (2006). **Niepełnosprawność w rodzinie – czym jest, co znaczy, trudne początki**. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina. Bezcenny dar i zadanie*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 638–683.
 63. (2006). **Psychologia i pedagogika wobec statusu dziecka prenatalnego**. W: T. Biesaga (red.), *Bioetyka personalistyczna*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, s. 291–315.
 64. (2006). **Rodzina w procesie prokreacji**. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina. Bezcenny dar i zadanie*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 481–539.
 65. (2006). **Współdziałanie mężczyzny i kobiety w Kościele i w świecie w ujęciu Listu Kongregacji Nauki Wiary do biskupów Kościoła Katolickiego**. W: K. Jeżyna, T. Zadykowicz (red.), *Miłość, wierność, uczciwość małżeńska. Przesłanie moralne Kościoła*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 165–176.
 66. (2007). **„Magiczne dzieci” produktem wspomaganej prokreacji: podejście psychodynamiczne**. W: G. Chojnacka-Szawłowska, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Kliniczne i sądowno penitencjarne aspekty funkcjonowania człowieka*, Gdańsk: Impuls, s. 67–71.

67. (2007). **Chrześcijańskie wychowanie prenatalne odpowiedzią na dar.** W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 453–470.
68. (2007). **Kulturowo-społeczne przyczyny kryzysu ojcostwa.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego, s. 35–49.
69. (2007). **Pedagogiczne inspiracje Ruchu Focolari. W kierunku pedagogiki jedności.** W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 106–126 (L. Abignente, D. Kornas-Biela, M. Kozubek).
70. (2007). **Szkoła rodzenia szkołą rodzicielstwa.** W: D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 245–264.
71. (2008). **Psychologiczny kontekst naturalnego planowania rodziny.** W: W. Wiczorek, E. Flader, R. Krupa, J. Płońska, A. Zaremba (red.), *Naturalne planowanie rodziny w ujęciu wybranych dyscyplin naukowych*, Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium”, s. 251–269.
72. (2008). **Zdrowa rodzina kolebką powołań.** W: W. Depo, M. Gmyz, T. Guz, Z. Pałubka (red.), *Rodzina kolebką powołań*, Lublin: Polihymnia, s. 55–84.
73. (2009). **Osiągnięcia psychologii prenatalnej szansą dla rodziny.** W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Warszawa: Difin, s. 195–215.
74. (2009). **Powierzyć dziecko kobiecie – przedwieczny zamysł Ojca.** W: T. Paszkowska (red.), *Mulieris Dignitatem: promieniowanie kobiecości*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 61–80.
75. (2009). **Psychologia prenatalna wobec aborcji.** W: B. Chazan, W. Simon (red.), *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia*, Wrocław: Wydawnictwo Wektory, s. 109–131.
76. (2009). **Psychologiczny kontekst podejmowania decyzji w sytuacji niepomyślnej diagnozy prenatalnej.** W: K.A. Kłosiński, A. Biela (red.), *Człowiek i jego decyzje*, T. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL, 343–360.
77. (2009). **Problemy pomocy psychologicznej w sytuacji niepomyślnej diagnozy prenatalnej.** W: A. Bogucka-Kocka, J. Kocki (red.), *Wybrane problemy diagnostyki i rozwoju dziecka niepełnosprawnego*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Wydawnictwo Polihymnia, s. 30–44.
78. (2009). **Więź rodziców z dzieckiem prenatalnym.** *Materiały Międzynarodowego Symposium „Poprawa jakości porodu i opieki poporodowej”*, Wrocław, 25.09.2009. Wrocław: Fundacja Kobieta i Natura, s. 8–10.
79. (2009). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.** W: M. Troczyński (red.), *Rozpoznawanie płodności*. Poznań: Bonami, s. 125–143.
80. (2010). **Niepełnoletnie rodzicielstwo – wyzwanie dla pedagogiki społecznej.** W: J. Stala (red.), *Socjalizacja – wyzwanie współczesności*, Tarnów: Wydawnictwo „Biblos”, s. 365–402.
81. (2010). **Prenatalny okres życia człowieka wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej.** W: J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 509–520.

82. (2010). „**To, co najważniejsze, skrywa się przed wzrokiem**”. W: E. Gąsior (red.), *Inni, podobni, tacy sami. Świadczenia rodziców i wychowawców dzieci niepełnosprawnych*, Lublin: Norbertinum, s. 13–22.
83. (2010). **W szkole maluczkich**. W: E. Gąsior (red.), *Inni, podobni, tacy sami. Świadczenia rodziców i wychowawców dzieci niepełnosprawnych*, Lublin: Norbertinum, s. 95–110.
84. (2010). **Modele podejścia do autyzmu**. W: A. Kiciński (red.), *Człowiek i autyzm. Autyzm i Lubelszczyzna*, Lublin: Wydawnictwo Gaudium, s. 15–39.
85. (2010). **Bliźnięta i wieloraczki w pre- i perinatalnym okresie rozwoju**. W: T. Rostowska, B. Pastwa-Wojciechowska (red.), *Rozwój bliźniąt w ciągu życia. Aspekty biopsychologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 65–99.
86. (2010). **Celebrować codzienność w małżeństwie**. W: M. Wyźlic, A. Czaja (red.), *W trosce o owocowanie sakramentu małżeństwa*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 187–190, 192–194, 196–197, 201–205, 211, 216–219, 224–225.
87. (2011). **Dobro moralne i dobro psychiczne w sytuacji prenatalnie zdiagnozowanej letalnej choroby dziecka**. W: B. Dobrowolska, A. Pilewska-Kozak, I. Wrońska (red.), *Bioetyka i praktyka medyczna. Wybrane zagadnienia*, Lublin: Uniwersytet Medyczny w Lublinie, s. 141–163.
88. (2011). **Psychologiczny kontekst rodzenia w domu**. W: M.Z. Stepulak, A. Irzmańska-Hudziak, J. Płońska (red.), *Dlaczego rodzić w domu? Poród domowy w perspektywie interdyscyplinarnej*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 177–188.
89. (2011). **Psychopedagogiczne aspekty niedożywienia dzieci w prenatalnym okresie rozwoju**. W: Cz. Kępski (red.), *Głodne dzieci w Polsce*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 53–73.
90. (2012). **Kiedy seks prowadzi do szczęścia**. W: J. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę. Księga Jubileuszowa dedykowana prof. M. Braun-Gałkowskiej*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 441–459.
91. (2012). **Wielowymiarowość przestrzeni refleksyjnej i edukacyjnej pedagogiki prenatalnej i specjalnej**. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Różnorodność koncepcji, wielość przestrzeni aktualnym wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 161–184.
92. (2012). **Eugeniczny wymiar diagnostyki preimplantacyjnej jako wyraz dystansu społecznego wobec osób niepełnosprawnych**. W: M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej, T.I. Przyczyny-Konsekwencje-Przeciwdziałanie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 17–39.
93. (2012). **Znaczenie ojcostwa dla dzieci w rodzinie**. W: *List do taty. Materiały z Konferencji zorganizowanej przez Senacką Komisję Rodziny i Polityki Społecznej przy współpracy z Tato.Net. – Fundacją im. św. Cyryla i Metodego, 23.09.2011*, Warszawa: Kancelaria Senatu, s. 68–70.
94. (2012). **Zdrowotne aspekty życia rodzinnego w okresie prekonceptyjnym oraz w okresie prenatalnego rozwoju dziecka**. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, s. 306–328.
95. (2012). **Afirmacja życia w kontekście jego zagrożeń po niepomyślnej diagnozie prenatalnej**. W: J. Stala (red.), *Życie i śmierć. Wyzwania działalności charytatywnej*, Tarnów, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia, s. 171–188.

96. (2012). **Hospicjum perinatalne jako forma afirmacji życia.** W: J. Stala (red.), *Życie i śmierć. Wyzwania działalności charytatywnej*, Tarnów: Wydawnictwo Polihymnia, s. 201–216.
97. (2012). **Przekraczanie barier edukacyjnych w ujęciu pedagogiki niepełnosprawności Jeana Vaniera: inspiracje biograficzne.** W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Kraków: Impuls, s. 379–401.
98. (2013). **Rodzinność w życiu i w pismach bł. Elżbiety od Trójcy Świętej.** W: J. Gogola (red.), *XV Dni Duchowości 10–11 Maja 2012*, Seria Wydawnicza „Karmel Żywy”, Kraków: Karmelitański Instytut Duchowości, s. 61–101.
99. (2013). **Promotor duchowej adopcji dziecka poczętego – Zdzisław Arkuszyński (1922–2013).** W: M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur (red.), *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 471–495.
100. (2013). **Rodzina nieustającym opiekunem, ale i wyczerpującym się potencjałem. Potrzeba wsparcia.** W: *Osoby niepełnosprawne równoprawnymi obywatelami Wspólnoty Europejskiej – otworzmy przed nimi życie*, Zamość/Sitaniec: Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
101. (2014). **Ojciec w prenatalnym okresie życia dziecka.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo dzisiaj*, Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, s. 155–170.
102. (2014). **Rodzinny charakter wspólnot L’Arche.** W: T. Sakowicz, K. Gąsior, M. Wilk (red.), *Trud i siła współczesnej rodziny*, Kielce: Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UJK, Kielce, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, s. 471–491.
103. (2014). **Cierpienie rodziny z osobą z niepełnosprawnością.** W: J. Kossewska (red.), *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*, Kraków: Wydawnictwo JAK, s. 125–145.
104. (2014). **Prawdziwa wielkość ubrana w prostotę.** W: E. Zasępa, T. Gałkowski (red.), *Oblicza psychologii klinicznej. Pamięci Profesora Janusza Kostrzewskiego*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 32–35.
105. (2014). **Psychomedyczne aspekty doświadczeń prokreacyjnych kobiet chorych na epilepsję.** W: E. Zasępa, T. Gałkowski (red.), *Oblicza psychologii klinicznej. Pamięci Profesora Janusza Kostrzewskiego*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 135–156 (D. Kornas-Biela, V. Najda).
106. (2014). **Transmisja międzypokoleniowa poznawczego aspektu postaw wobec macierzyństwa matek oraz ich dorosłych córek.** W: T. Sakowicz, K. Gąsior (red.), *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Kielce: Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, s. 503–521 (D. Kornas-Biela, M. Draguła).
107. (2015). **Poród jako wieloaspektowe doświadczenie.** W: M. Ryś (red.), *Dylematy dotyczące ludzkiej płodności*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Papieża Jana Pawła II, s. 165–190 (D. Kornas-Biela, N. Surma).
108. (2015). **Niektóre zagrożenia osiągnięć biologii i medycyny dla początku życia człowieka w świetle encykliki Jana Pawła II *Evangelium vitae* (kryteria początku życia człowieka, koncepcja preembrionu, in vitro i eksperymenty**

- medyczne), W: M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś (red.), *Wartość życia a wychowanie*. W XX rocznicę encykliki Jana Pawła II *Evangelium vitae*, Lublin: Episteme, s. 343–359.
109. (2015). **Docenić macierzyństwo**. W: M. Ryś, Z. Struzik (red.), *Miłość i życie. Małżeństwo i rodzina w budowaniu cywilizacji miłości*, Warszawa: Instytut Papieża Jana Pawła II. s. 37–57. Wydanie poprawione: M. Ryś (red.), *Miłość i rodzina w budowaniu cywilizacji miłości*. Warszawa; Instytut Papieża Jana Pawła II, s. 19–39.
 110. (2015). **Postawy społeczne wobec małżeństwa i macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnością**. W: W. Janocha, K. Zielińska-Król (red.), *Kobiecość a niepełnosprawność*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 18–48.
 111. (2015). **Transmisja międzypokoleniowa poznawczego komponentu postaw wobec prokreacji w relacjach ojciec-syn**. W: D. Opozda, M.L. Opiela, D. Bis, E. Świdrak (red.), *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 197–224 (B. Miernik, D. Kornas-Biela).
 112. (2016). **Inteligencja moralna a wymagania współczesnego rynku pracy**. W: B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukła (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*. Częstochowa: Akademia im. J. Długosza w Częstochowie, s. 95–110.
 113. (2016). **Psychiczne i duchowe wymiary człowieka jako przedmiot badań psychologii**. W: F.W. Wawro, A. Łuczyński, L. Pietruszka (red.), *Osoba – Środowisko – Transcendencja. Księga Jubileuszowa dedykowana o. prof. dr hab. Romanowi Oktawianowi Jusiakowi OFM*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 61–72 (D. Kornas-Biela, A. Biela).
 114. (2016). **Rola ojca we wspomaganiu rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem**. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.), *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 306–320.
 115. (2017). **Żałoba po niepomyślnej diagnozie prenatalnej jako stracie dziecka zdrowego**. W: D. Opozda, M. Parzyszek (red.), *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby*, Lublin: Katedra Pedagogiki Rodziny, KUL, Wydawnictwo Episteme, s. 205–2015.
 116. (2017). **Prenatalne macierzyństwo**. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, Seria Psychologia i Pedagogika, nr 263, s. 41–52.
 117. (2017). **Niepłodność jako sytuacja trudna dla małżonków**. W: D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 171–181 (D. Kornas-Biela, E. Nizio).
 118. (2018). **Niepomyślna diagnoza prenatalna wyzwaniem dla rodziców, personelu medycznego oraz społeczeństwa**. W: Władysław Sinkiewicz, Rafał Grabowski (red.), *Wyzwania i zagrożenia bioetyczne XXI*, Bydgoszcz: Bydgoska Izba Lekarska, Komisja Bioetyczna, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, s. 149–180.
 119. (2019). **Relacje rodziców z dzieckiem prenatalnym**. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych*, Warszawa: Difin SA, s. 28–55.
 120. (2020). **Kształtowanie inteligencji moralnej dzieci jako zadanie wychowawcze rodziców**. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Seria Psychologia nr 18, s. 99–117.

121. (2020). **Psychologiczne aspekty funkcjonowania rodziny i roli ojca w czasie pandemii Covid-19. Wstępne doniesienia z badań.** Raport z ramach projektu *Wzmacniamy rodziny, wzmacniając ojców* dofinansowany ze środków Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Demograficznej. W: *Raport o ojcostwie „STATO’20*. Lublin: Inicjatywa Tato.Net. Online: https://sklep.tato.net/konfpliki/2020_psychologiczne_aspekty_ojcostwa.pdf, s. 13.
122. (2021). **Noszenie masek ochronnych jako doświadczenie psychiczne.** W: J. Paluchowski, L. Bakiera (red.). *Psychospołeczny obraz pierwszej fali pandemii COVID-19 w Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM (D. Kornas-Biela, K. Martynowska, A. Biela-Wołośńcej).

Rozdziały w ogólnopolskich podręcznikach akademickich

1. (2000, 2004 wyd. III). **Okres prenatalny.** W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: PWN, s. 17–46 (wyd. III: 15–46, kilka wydań i dodruków).
2. (2010). **Pedagogika prenatalna.** W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Tom 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 149–173.
3. (2011). **Okres prenatalny.** W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 147–171 (5 dodruk w 2017 r.).

Wprowadzenia do książek

1. (1988). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.). *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 7–14.
2. (1992). **Wprowadzenie.** W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 7–13.
3. (1992). **Wprowadzenie: Problemy psychologii prenatalnej.** W: A. Biela, Cz. Walesa (red.) *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 237–238.
4. (1999). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 9–11.
5. (2001). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 7–12.
6. (2001). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 9–10.
7. (2001). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 9–10.
8. (2007). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego, s. 7–10.
9. (2014). **Wprowadzenie.** W: D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo dzisiaj*. Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego –Inicjatywa Tato.Net, s. 6–14.

Hasła encyklopedyczne artykułowe

1. (1979). **Defektologia**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 3, Lublin: TN KUL, s. 1088–1089.
2. (1983). **Dziecko: Wychowanie i kształcenie**. *Encyklopedia Katolicka*, T. 4. Lublin: TN KUL, s. 534–551.
3. (1983). **Egocentryzm**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 4, Lublin: TN KUL, s. 702–703.
4. (1983). **Egoizm**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 4, Lublin: TN KUL, s. 703–705.
5. (1983). **Egotyzm**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 4, Lublin: TN KUL, s. 705–706.
6. (1983). **L'Epée**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 4, Lublin: TN KUL, s. 1018.
7. (1989). **Głuchy**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 5, Lublin: TN KUL, s. 1153–1155.
8. (1993). **Grzegorzewska Maria**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 6, Lublin: TN KUL, s. 356.
9. (2004). **Pornografia**. W: K. Ostrowska (red.), *Słownik pojęć – Wychowanie do życia w rodzinie*, Kraków: Rubikon, s. 157–159.
10. (2004). **Psychologia prenatalna**. W: K. Ostrowska (red.), *Słownik pojęć – Wychowanie do życia w rodzinie*, Kraków: Rubikon, s. 100–101.
11. (2005). **Diagnostyka prenatalna**. W: A. Muszala (red.), *Encyklopedia Bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, s. 98–105; wyd. II., 2007, s. 119–128.
12. (2005). **Poradnictwo genetyczne**. W: A. Muszala (red.), *Encyklopedia Bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, s. 355–360; wyd. II., 2007, s. 442–449.
13. (2007). **Pedagogika a seksualność**. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Verbinum, s. 512–518.
14. (2007). **Pedagogika prenatalna**. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Verbinum, s. 556–561.
15. (2007). **Psychologia prenatalna**. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Verbinum, s. 654–659.
16. (2011). **Poczęcie**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 15, Lublin: TN KUL, s. 123–124.
17. (2011). **Prenatalna pedagogika**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 16, Lublin: TN KUL, s. 366–368.
18. (2011). **Prokreacja. 2. Aspekt psychologiczny**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 16, Lublin: TN KUL, s. 469–470.
19. (2011). **Psychologia prenatalna**. *Encyklopedia Katolicka*, Tom 16, Lublin: TN KUL, s. 852–853.
20. (2015). **Inteligencja moralna**. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy, teorie badania, perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Nomos, s. 261–267. (D. Kornas-Biela, A. Biela, J. Sobek)
21. (2016). **Czystość**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 221–232.
22. (2016). **Pełnia istnienia**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 758–762.
23. (2016). **Poszanowanie życia**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 818–823.
24. (2016). **Rozwój człowieka**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 981–990.

25. (2016). **Seksualność**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 1031–1044.
26. (2016). **Umiarowanie**. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, s. 1205–1214.
27. (2018). **Kornas-Biela Dorota Joanna**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom I, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 546–547.
28. (2018). **Fijałkowski Włodzimierz**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom I, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 223–224.
29. (2018). **Chlewiński Zdzisław**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom I, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 99–100.
30. (2018). **Frankl Victor Emil**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom I, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 234–235.
31. (2018). **Grzywak-Kaczyńska Maria**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom I, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 299–300.
32. **Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny**. W: A. Dębiński, E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia 100-lecia KUL*, Tom II, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 52–53.

Opublikowane recenzje książek

1. (1974). **J. Pawlica, Konflikty moralne. Problematyka teoretyczna i praktyczna**. *Zeszyty Naukowe UJ*. 1972. *Roczniki Filozoficzne*, 20 (4): 174–175.
2. (1995). **Podręcznik demoralizacji**. *Ethos*, 30–31 (2/3): 357–362.
3. (2012). **A. Derdziuk, „Mądrość spotkania: kierownictwo duchowe bł. Jana Pawła II wobec Wandy Półtawskiej”**. Częstochowa, 2011. *Teologia i Moralność*, 12, 230–233.
4. (2015). **Birgit Marx i Heide Funk (red.), Inklusion und Jugendsozialarbeit. Anforderung zur Reflexion von Ausgrenzungsprozessen und zur Neubestimmung des sozialpolitischen Auftrags**. Paderborn/Freiburg, IN VIA Verlag, 2014, s. 280. *Roczniki Pedagogiczne*, 7 (43), 3, 115–120. DOI: 10.18290/rped.2015.7(43).3-6.
5. (2015). **Ewa Domagała-Zyśk, Dorota Bis, Alina Rynio (red.), Social and Educational Support in Lifelong Human Development**, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012. *Roczniki Pedagogiczne*, 7 (43), 3, 128–131. DOI: 10.18290/rped.2015.7(43).3-9.
6. (2015). **Andrzej Cudo, Natalia Kopeć, Konrad Sawicki (red.), Rodzina wobec wyzwań współczesności**, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013, ss. 216. *Roczniki Pedagogiczne*, 7 (43), 3, 123–127. DOI: 10.18290/rped.2015.7(43).3-8.
7. (2015). **Recenzja książki pt. „Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II”**. Autor: Anastazja Sorkowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2014. *Rozprawy Społeczne*, 4 (9), 104–105.
8. (2016). **Marta Komorowska-Pudło, Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodzieży wobec seksualności**, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2015, ss. 422. *Warszawskie Studia Pastoralne*, 11, 1 (30), 297–306.
9. (2016). **Annette Textor (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik**. Współpr. Daniela Niestrad, Benjamin Filitz, Jessica Matis, Aukje Rütting, Hannah Zingler. *Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1 (31), 119–124.

10. (2019). Recenzja książki Arkadiusza Wąsińskiego pt. *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018, s. 385, *Roczniki Pedagogiczne*, 11 (47), 3), 191-196. DOI: 10.18290/rped.2019.11.3-11.

Sprawozdania

1. (1977). Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. **Diagnoza psychologiczna w poradnictwie i rehabilitacji**. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 13 (1): 90–97 (D. Kornas-Biela, M. Zarówna-Panasiuk).
2. (1976). **Problemy diagnozy psychologicznej dla celów rehabilitacji**. *Summarium*, 5 (25): 104–108 (D. Kornas-Biela, M. Zarówna-Panasiuk).
3. (1979). **Edukacja warunkiem osiągnięcia pokoju**. *Summarium*, 8 (28): 89–95.
4. (1979). **Grupy Refleksji Teologicznej**. *Summarium*, 8 (28): 139–141.
5. (1979). **Psychologiczno-pedagogiczne aspekty wychowania dla pokoju**. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 4: 89–96.
6. (1980). **Ryzyko wolności**. Sprawozdanie z I Międzynarodowego Kongresu Opieki Duszpasterskiej i Poradnictwa w Edynburgu (1979). *Roczniki Nauk Społecznych*, 8: 285–288 (D. Kornas-Biela, A. Biela).
7. (1982–1983). **Międzynarodowy Kongres Psychologii Pastoralnej w San Francisco (10–17 sierpnia 1983)**. *Summarium*, 11–12: 323–328 (A. Biela, Z. Chlewiński, D. Kornas-Biela).
8. (1984). **Międzynarodowy Ekumeniczny Ruch Poradnictwa Religijno-Psychologicznego (Refleksje w związku z Kongresem w San Francisco: 10–17.08.1983)**. *Roczniki Nauk Społecznych*, 12 (1): 254-263 (A. Biela, Z. Chlewiński, D. Kornas-Biela).
9. (1984). **Ekumeniczny Ruch Poradnictwa Religijno-Psychologicznego**. *Zeszyty Naukowe KUL*, 27 (1): 49–53 (A. Biela, Z. Chlewiński, D. Kornas-Biela).
10. (1990). **IX Międzynarodowy Kongres Ginekologii i Położnictwa Psychosomatycznego – Amsterdam, Maj 28–31, 1989**. *Ginekologia Polska*, 61 (7): 375–377.
11. (1995). „Śmierć starła się z życiem”. Echa Konferencji Kairskiej. *Ethos*, 1: 266–278.
12. (2004). **Uniwersytety w Europie na rzecz rodziny**. *Przegląd Uniwersytecki*, 16 (6): 8–9.
13. (2005). **Family in Europe. Foundation – Experiences – Perspectives. European Symposium of University Professors**. Rzym, 24–27 czerwca, 2004 rok. *Roczniki Teologiczne*, 52 (10): 225–232.
14. (2006). **E per scuola una città. Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji nt. „Wspólnota jako wychowawca”**. (Convegno internazionale sull’Educazione, Castelgandolfo, 31.03 – 2.04. 2006). *Paedagogika Christiana*, 2 (18): 207–213.
15. (2007). „50 lat w służbie ludzkości”. **Sprawozdanie z Volontarifest, Budapeszt, 14–16.09.2006**. *Roczniki Nauk Społecznych*, 35 (2): 183–187.
16. (2014). **Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Miłość, małżeństwo, rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży”**, Lublin, 8 kwietnia 2014. *Roczniki Pedagogiczne*, 6 (42), 3, 147-151. (D. Kornas-Biela, R. Krupa).

17. (2016). **International Interdisciplinary Congress “Conflict, Dialogue and Culture of Unity”**, Lublin, KUL, 3–4. czerwca 2016 r. *Roczniki Pedagogiczne*, 8 (44), 4: 145–147. DOI: 10.18290/rped.2016.8(44).4-15.

Opublikowane narzędzia badawcze

(D. Kornas-Biela, *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*. Lublin: 1996. TN KUL)

1. Kwestionariusz *Percepcji ryzyka genetycznego*
2. Kwestionariusz *Postawy wobec diagnostyki prenatalnej*
3. Kwestionariusz *Diagnostyka prenatalna*
4. Kwestionariusz *Rezygnacja z diagnostyki prenatalnej*
5. Kwestionariusz *Pierwsza informacja*

Rozdziały o problematyce pozanaukowej w książkach

1. (2003). **Piękno życia**. W: A.M. Wierzbicki (red.), *Wokół „Tryptyku rzymskiego” Jana Pawła II*, Lublin, Seria Biblioteki „Etosu” 7. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 230–239.
2. (2005). **Jestem prenatalnym dzieckiem nieba**. W: T. Paszkowska (red.), *Lumen Christi tantum in Ecclesia. Księga pamiątkowa w 70. rocznicę urodzin o. prof. dr hab. Antoniego Jozafata Nowaka OFM*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 457–472.
3. (2007). **Śmierć – narodziny z Boga i dla Boga**. W: K. Mielcarek, i in. (red.), *Dar i tajemnica śmierci. Materiały z XXXVIII Tygodnia Eklezjologicznego „Dar i tajemnica śmierci: Nie cały umieram, to co we mnie niezniszczalne trwa”*, KUL, 3–5.04.2006. Seria: W trosce o Kościół, T. VII, Lublin: Polihymnia, s. 165–177.
4. (2008). **Pokój Tobie, Przyjacielu!** W: A. Derdziuk (red.), *Świadek nadziei*. Ks. prof. Janusz Nagórny twórca i nauczyciel teologii moralnej, Lublin: Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu, s. 145–154.
5. (2008). **A więc, do zobaczenia Krysiu w niebie**. W: *Warto żyć dla innych. Wspomnienia o Krystynie Trocewicz oraz Jej wiersze*, Lublin: Stowarzyszenie Rodzin Katolickich przy parafii Miłosierdzia Bożego w Lublinie, s. 17–22.
6. (2012). **Ewangeliczna modlitwa rodzinna**. W: M.T. Kozubek (red.), *Jaka rodzina, takie społeczeństwo. Wspólnototwórczy wymiar wychowania integralnego*, Katowice: Księgarnia św. Jacka, s. 297–304.
7. (2013). **Człowiek nauki i „Solidarności”**. W: M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur (red.), *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 745–749 (D. Kornas-Biela, A. Biela).
8. (2016). **„Niewiaścę dzielną któż znajdzie”?** W: *Album pamiątkowy dla Pani Profesor Kazimierzy Krakowiak. W podziękowaniu za umiejętne usta i ręce, które potrafią wyrażać miłość i przekazywać prawdę...*, Lublin: Wydawnictwo Czelej. s. 104–107.

Przedmowy, posłowania, blurby do książek

1. (1997). **Przedmowa do książki:** M. Krupa, *Jesteś całym moim światem*, Warszawa: Res Publica Press, s. 7–10.
2. (2004). **Blurb do książki:** A.E. Jarkowska, *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*, Tychy: Maternus Media.
3. (2008). **Blurb do książki:** I. Chołuj, *Urodzić razem i naturalnie. Informator i poradnik porodowy dla rodziców i położnych*. Mszczonów: Fundacja Źródła Życia.
4. (2015). **Blurb o książce:** I. Paulewicz, *Ciiichooo... miłość się rodzi*, Wydawnictwo autorskie Paulewicz.
5. (2020). **Kształt miłości. Posłowie do II wydania książki:** S.L. Witkowska, FSK, *Ciemność i cisza przewycięzone. Historia głuchoniewidomej Krystyny Hryszkiewicz*. Szczecinek: Siostry Franciszki Służebnice Krzyża, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, s. 121–126.
6. (2020). **Blurb do książki:** R. Kleszcz-Szczyrba, „Witraże w ciemności”, czyli o przedwczesnej śmierci dziecka. *Książka niosąca światło*, Katowice: Księgarnia św. Jacka.

Rozdziały w podręcznikach szkolnych

1. (1994). **Zalety stosowania metod naturalnego planowania rodziny.** W: M. Kwiek, I. Nowak (red.), *Dorastanie do miłości propozycje działań wychowawczych dla uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych*, Wrocław: Oficyna Współczesna, s. 165–168.
2. (1997). **Dynamika rozwoju dziecka przed urodzeniem.** W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie*. Część I. Warszawa: CPPP MEN, s. 167–182.
3. (1999). **Rozwój dziecka przed urodzeniem.** W: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, s. 223–241.
4. (2002). **Rozwój dziecka w łonie matki.** W: T. Król, M. Ryś (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków: Rubikon, s. 143–147. (Podręcznik dopuszczony do użytku szkolnego, nr 270/01).

Publikacje w materiałach edukacyjnych dla nauczycieli, rodziców

1. (1999). **Jak rozwija się twoje dziecko.** W: B. Chazan (red.), *Dziewięć miesięcy – troski i radości. Poradnik dla przyszłych matek*, Poznań: Wydawnictwo Present-Service, s. 36–42.
2. (2001). **Klimat domu rodzinnego.** W: *Konkurs szkolny o rodzinie „Mieć taki dom...”*. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Zielona Góra: Ogólnopolskie Stowarzyszenie Nauczycieli „Warsztaty w Drodze”, s. 32–36.
3. (2004). **Powstaje nowe życie.** W: *Wokół narodzin. Poradnik dla rodziców*, Luboń: Present-Service S.A., s. 8, 10-11 (wydawany 4 razy do roku w 100 tys. egzemplarzy,

- rozdawany w szpitalach, szkołach rodzenia i gabinetach ginekologicznych w Polsce). Różne wersje w kolejnych wydaniach, np. *Powstaje nowe życie*. W: *Wokół narodzin. Poradnik dla rodziców*, Luboń: Fundacja Rodzić po Ludzku i Present-Service, s. 8-10, 11.
4. (2005, wyd. 2). *Ciąża – I trymestr* (s. 4), *Ciąża – II trymestr* (s. 7), *Ciąża – III trymestr* (s. 11). W: *Wokół narodzin. Poradnik dla rodziców*. Poznań: Fundacja Rodzić po Ludzku i Present-Service.
 5. (2017). **Zadania rodziców w okresie prekoncepcyjnym i w czasie rozwoju prenatalnego dziecka**. Materiał edukacyjny w formie nagrania na płycie CD 4 webinarów (12 godz.) przeprowadzonych w ramach realizacji zadania publicznego „Organizacja konferencji i spotkań edukacyjnych popularyzujących wiedzę na temat zdrowia prokreacyjnego – edukacja młodzieży w szkołach” / w zakresie punktu NPZ.CO6_2_3_b_2017/, Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020. Płyta CD została dołączona do poradnika metodycznego „W stronę dojrzałości”, pod red. B. Charczuk, R. Krupa, W. Kowalski, A. Strzałkowska, Wydawca: Lechaa Consulting.
 6. (2017). **Rozwój psychofizyczny dziecka od poczęcia do narodzin**. Materiał na zamówienie Lechaa Consulting w ramach realizacji zadania publicznego „Organizacja konferencji i spotkań edukacyjnych popularyzujących wiedzę na temat zdrowia prokreacyjnego – edukacja młodzieży w szkołach” / w zakresie punktu NPZ.CO6_2_3_b_2017/, Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020. Tekst autorski został dołączony do poradnika metodycznego „W stronę dojrzałości”, pod red. B. Charczuk, R. Krupa, W. Kowalski, A. Strzałkowska, Wydawca: Lechaa Consulting, 2017.

Artykuły popularno-naukowe i popularne

1. 1977). *Gość Niedzielny*, nr 11.
2. (1978). **Nie ma kaleki, jest człowiek**, *Gość Niedzielny*, 3: 4.
3. (1979). **Ekumenizm potrzebą życia (I Międzynarodowy Kongres Poradnictwa Duszpasterskiego)**, *Gość Niedzielny*, 45: 5.
4. (1979). **Prawo do życia i szacunku**, *Gość Niedzielny*, 4: 1, 7.
5. (1979). **Wizyta Ojca w Polsce – wspomnienia i refleksje**, *Życie i Myśl*, 12 (306): 31-34.
6. (1981). **Linia obrony chorego**, *Gość Niedzielny*, 14: 5, 7.
7. (1981). **Żywy pomnik**, *Gość Niedzielny*, 36: 7.
8. (1981). **Niepełnosprawni na Tygodniu Eklezjologicznym**, *Gość Niedzielny*, 47: 8.
9. (1983). **Wychowanie do odpowiedzialnego rodzicielstwa**, *Gość Niedzielny*, 30: 3.
10. (1983). **Dlaczego nie chcą urodzić**, *Gość Niedzielny*, 22: 5, 7.
11. (1983). **Przyszedłem, aby życie miały**, *Gość Niedzielny*, 32 (10): 4.
12. (1983). **Gdy dziecka nie ma...**, *Gość Niedzielny*, 46: 5.
13. (1984). **Rozwój dziecka nienarodzonego**. *Obecność*, 4: 71-91.
14. (1984). **„Cokolwiek uczyniliście”**. Lahna i Donald z Eugene (1), *Gość Niedzielny*, 28: 5-6.
15. (1984). **„Cokolwiek uczyniliście”**. Sandra i jej dzieci (2), *Gość Niedzielny*, 29: 5.
16. (1984). **„Cokolwiek uczyniliście”**. Szesańście szczęść (3), *Gość Niedzielny*, 30: 5.
17. (1985). **„Cokolwiek uczyniliście”**. Tak się zaczęło (4), *Gość Niedzielny*, 1: 5.

18. (1985). „Cokolwiek uczyniliście”. Dlaczego właśnie te dzieci (5), *Gość Niedzielny*, 18: 1, 5.
19. (1985). „Cokolwiek uczyniliście”. W każdym z nich jest Pan (6), *Gość Niedzielny*, 29.09.1985, 62 (39): 3, 7.
20. (1985). O prawo do życia dzieci nie narodzonych, *Gość Niedzielny*, 10: 3.
21. (1987) Rozwój psychofizyczny dziecka przed urodzeniem, *Chrześcijanin w Świecie. Zeszyty Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych*, XIX, 162 (3): 52–66.
22. (1987). Rozwój psychofizyczny dziecka przed urodzeniem, *Sprawy Rodziny*, 9: 23–38.
23. (1988). Mój kochany płód, *Zwierciadło*, 28: 2–3.
24. (1989). Nie starcza im tej miłości. Z Dorotą Kornas-Biela rozmawia Marian Piłka. *Słowo Narodowe*, 3–4: 12–16.
25. (1990). Aby nie zakopać talentów, *Przegląd Uniwersytecki*, II, 6 (8): 4.
26. (1990). Rozpoznać człowieka w nienarodzonej, *Przegląd Uniwersytecki*, 5 (7): 12.
27. (1990). Między poczęciem a porodem. Psychologia prenatalna – nowa dziedzina nauki, *Dziennik Lubelski*, 15.10: 6.
28. (1990). Stanowisko Sekcji Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w sprawie roli psychologa w opiece nad dzieckiem przed narodzeniem i matka w ciąży, *Niedziela*, 37: 5. Przedruk w: *Ład*, 1990, 35: 6.
29. (1990). Aktualne nurty badań w psychologii prenatalnej, *Powiernik Rodzin*, 4.
30. (1990). O życiu przed narodzeniem, *Powiernik Rodzin*, 6 (18): 1–3.
31. (1990). Poznawanie życia dzieci nienarodzonych, *Powiernik Rodzin*, 9: 6–7.
32. (1991). Ślady aborcji w psychice kobiety, *Słowo Powszechne*, 22.2.1991: 1, 6.
33. (1991). Przystosowanie do rodzicielstwa, *Powiernik Rodzin*, 2.
34. (1991). W obliczu ryzyka urodzenia się dziecka niepełnosprawnego, *Powiernik Rodzin*, III, 3 (27): 7–9.
35. (1991). Rodzicielstwo a personel medyczny, *Powiernik Rodzin*, 5.
36. (1991). Stymulacja prenatalna, *Twoje Dziecko*, 3: 21–22.
37. (1991). Jeszcze Cię nie widzę a już z tobą rozmawiam, *Twoje Dziecko*, 4 (91): 29.
38. (1991). Śpiewanie dziecku, *Twoje Dziecko*, 5 (475).
39. (1991). Chce mu się żyć, skoro jest kochane, *Twoje Dziecko*, 6.
40. (1991). Rodzice i dzieci przed narodzeniem, *Twoje Dziecko*, 7: 31–32.
41. (1991). Kiedy dzieci mają dzieci, *Twoje Dziecko*, 11: 12–13.
42. (1991). Opinia, *Trzeźwymi Bądźcie*, 9–10: 15–16.
43. (1992). Pierwsze więzi, *Twoje Dziecko – Zanim się urodzi*, Warszawa, Res Publica: 13–20.
44. (1992). Kiedy rodzi się ojciec, *Twoje Dziecko – Zanim się urodzi*, Warszawa, Res Publica: 21–27.
45. (1992). W trosce o najsłabszych, *Pomost*, 11 (34): 11. Przedruk: *Głos dla Życia*, 1992, 3 (5): 11.
46. (1992). Nienarodzone dziecko w rodzinie, *Głos dla Życia*, 2 (4): 6.
47. (1992). Dziecko też człowiek, *Głos dla Życia*, 4 (6): 6.
48. (1992). Pierwszy dom człowieka, *Gość Niedzielny*, 44: 11.
49. (1992). Żyjemy w kulturze śmierci, *Gość Niedzielny*, 45: 1, 7.
50. (1993). Wady wrodzone u płodu i noworodka – relacja z Ogólnopolskiego Sympozjum, *Powiernik Rodzin*, V, 1 (49): 22–23.

51. (1993). Z psychologii życia płodowego, *Powiernik Rodzin*, V, 2 (50): 2–3.
52. (1993). Zaangażowanie ojca w okresie oczekiwania na urodzenie dziecka, *Powiernik Rodzin*, V, 6 (54): 16–17.
53. (1993). Zagubiony ojciec, *Powiernik Rodzin*, V, 8 (56): 8–9.
54. (1993). Psychologia prenatalna, *Pomost*, 4 (39): 19.
55. (1993). Cierpienia psychiczne po aborcji, *Pomost*, 4 (39): 19.
56. (1993). Zawile ścieżki prokreacji, *Głos dla Życia*, 2 (8): 11.
57. (1993). Wokół początków życia ludzkiego, *Głos dla Życia*, 2 (8): 5.
58. (1993). Sprawozdanie z XXVIII Zjazdu Naukowego PTP, Symposium „Psychologia Prenatalna”, *Głos dla Życia*, 3 (9): 4.
59. (1993). Po poronieniu, *Twoje Dziecko*, 8: 48.
60. (1993). Po poronieniu, *Twoje Dziecko*, 10: 46–47.
61. (1993). Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka, *Euro-Life. Human Life International-Europa Newsletter*, 1: 2.
62. (1993). Cierpienia psychiczne kobiet po aborcji są faktem medycznym, *Głos dla Życia*, 1 (7): 8.
63. (1993). Wychowanie do odpowiedzialnego rodzicielstwa, *Pomost*, 5 (40): 20–21.
64. (1994). Nasza miłość, nasz dom, *Powiernik Rodzin*, VI, 1 (61): 3–7.
65. (1994). Co myślą studenci o antykoncepcji, *Powiernik Rodzin*, VI, 3 (63): 27.
66. (1994). Kocham mojego męża, *Powiernik Rodzin*, VI, 4 (64): 9.
67. (1994). Kontakty seksualne małżonków w czasie oczekiwania na urodzenie dziecka, *Powiernik Rodzin*, VI, 5 (64): 12–13.
68. (1994). Tak niewiele potrzeba, *Powiernik Rodzin*, VI, 6 (64): 13–14.
69. (1994). Skazani na AIDS?, *Gość Niedzielny*, 15: 11.
70. (1994). Seksoholizm a AIDS, *Gość Niedzielny*, 17: 27.
71. (1994). Kochać czy unikać, *Gość Niedzielny*, 25: 11.
72. (1994). Prosto z Kairu, *Gość Niedzielny*, 39: 12.
73. (1994). Edukacja seksualna w szkole, *Wychowawca*, 10: 7–8.
74. (1994). W czasie podróży dzieci się nudzą, *Powiernik Rodzin*, VI, 9 (69): 25.
75. (1994). Syn, *Powiernik Rodzin*, VI, 12 (72): 7–8.
76. (1994). Jaka pogoda dla rodziny, *Nowe Miasto*, 5: 14–15.
77. (1994). Być rodzicem, Biuletyn Informacyjny Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Ośrodek Rehabilitacyjny w Jarosławiu, nr 1.
78. (1995). Żyją wśród nas. Społeczne wymiary kalectwa, Cz. 1, *Pomost*, 2: 16–17.
79. (1995). Być jak inni. Społeczne wymiary kalectwa, Cz. II, *Pomost*, 3: 10–11.
80. (1995). Seks radosny, *Powiernik Rodzin*, 3: 34–35.
81. (1995). Mogą żyć pełnią życia, *Powiernik Rodzin*, 5: 10–11.
82. (1995). Feministyczny obłąd, *Niedziela*, 21: 3, 12.
83. (1995). Psychologiczne problemy kalectwa, *Pomost*, 5 (64): 6, 23.
84. (1995). Wychowanie nie tylko seksualne, *Królowa Apostołów*, 9: 6–7.
85. (1995). To zależy od ciebie, *Powiernik Rodzin*, 7: 32–34.
86. (1995). Smutne świętowanie, *Nowe Miasto*, 5: 9–10.
87. (1995). W Ameryce zawrzało, *Niedziela*, 12.11.1995, 46: 19.
88. (1995). Bandana..., *Powiernik Rodzin*, 7: 32–34.
89. (1995). Kanibalizm w Chinach, *Miłujcie się*, 21 (11–12): 13–15.
90. (1995). Medycyna w służbie ... śmierci? *Głos dla Życia*, 4 (95), s. 9.

91. (1996). Ekologia prokreacji. *Przegląd Uniwersytecki*, 2: 16–17.
92. (1996). Rola kobiety we współczesnym świecie w świetle katolickiej nauki społecznej, *Rodzina Radia Maryja*, 1: 13–14.
93. (1996). Klimat życia rodzinnego, *Ku Świętej Rodzinie*, 1II, 1(2), marzec: 8.
94. (1996). 5 artykułów pod pseudonimem w pismach, *Niedziela, Ku Świętej Rodzinie*.
95. (1997). Panie, wyrwij z mego serca cierni, *Niedziela*, 10: 19.
96. (1997). Bądźcie czujni, *Niedziela*, 11: 9.
97. (1997). Fragmenty wywiadu nt. Takie będą Rzeczpospolite..., *Nowe Miasto*, 2: 8–13.
98. (1997). Pierwsze więzi, *Twoje Dziecko*, 8: 12, 14.
99. (1997). Wychowanie do życia w rodzinie, *Niedziela. Wydanie Lubelskie*, 37: 1–2.
100. (1997). Powakacyjne refleksje, *Ku Świętej Rodzinie*, 3: 4, 7, 10.
101. (1997). Podstawy programowe. Uwagi ogólne do części „Edukacja zdrowotna” – w tym wychowanie seksualne, *Wychowawca*, 9: 22–25.
102. (1998). Psychologiczne aspekty kryzysu ekologicznego w dziedzinie prokreacji, *Naturalne Planowanie Rodziny*, 5, 14–15.
103. (1998). Melomani przed urodzeniem, *Twoje Dziecko*. 2: 12–13.
104. (1998). Istota czująca, *Dziecko*, 5: 14–15.
105. (1998). Popatrz, jak sse, *Dziecko*, 6: 16–17.
106. (1998). Czuwam i śpię, *Dziecko*, 7: 14–15.
107. (1998). Silna więź, *Dziecko*, 8: 14–15.
108. (1998). Pamiętam to z brzucha, *Dziecko*, 9: 14–15.
109. (1998). Kim jestem?, *Dziecko*, 10: 16–17.
110. (1998). Rodzę się, *Dziecko*, 11: 16–17.
111. (1998). Oto jestem, *Niedziela*, 33: 24.
112. (1998). Skąd się biorą dzieci, *Gość Niedzielny*, 36: 17.
113. (1999). Psychospołeczne konsekwencje aborcji dla personelu medycznego, *Służba Życiu. Zeszyty Problemowe*, 1999, 4: 18–19.
114. (1999). Psychospołeczne konsekwencje aborcji u ojców, *Głos dla Życia*, 6 (41), 16–19.
115. (1999). Rozwój człowieka od poczęcia do narodzin, *Służba Życiu. Zeszyty Problemowe*, 6: 8–19.
116. (2000). Wypowiedź, *Twoje Dziecko*.
117. (2000). Rozmowa bez słów. Czy matka może nawiązać kontakt ze swoim nie-narodzonym dzieckiem?, *Twoje Dziecko*, 9: 8, 9.
118. (2000). Pornografia krzywdą wyrządzaną rodzinie, *Służba Życiu. Zeszyty Problemowe*, 1–2: 4–10.
119. (2000). Dar życia, *Rodzina Radia Maryja*, 12: 10–11.
120. (2000). Rozwój człowieka od poczęcia do narodzin, *Nasz Dziennik*, cz. (1), 24.07: 12.
121. (2000). Rozwój człowieka od poczęcia do narodzin, *Nasz Dziennik*, cz. (2), 31.07: 11.
122. (2000). Rozwój człowieka od poczęcia do narodzin, *Nasz Dziennik*, cz. (3), 7.08: 11.
123. (2000). Rozwój człowieka od poczęcia do narodzin, *Nasz Dziennik*, cz. (4), 28.08: 12–13.

124. (2001). **Kochać dziecko i towarzyszyć mu od poczęcia**, *Głos dla Życia*, 4 (51): 12–15.
125. (2001). **Klimat domu rodzinnego – świętowanie**, *Materiały MEN*.
126. (2001). **Rodzice jako wychowawcy**, *Fundamenty Rodziny*, 3 (37): 4–5.
127. (2002). **Modelka – dobry wybór?**, *Internetowe pismo Ogólniak*.
128. (2002). **Pornografia elementem destrukcji rodziny**, *Głos dla Życia*, 18/19: 24–25.
129. (2002). **Wczesna pomoc psychopedagogiczna rodzinie dziecka z upośledzeniem umysłowym**, *Światło i Cienie*, 4 (34).
130. (2002). **Jestem od poczęcia. Pamiętnik dziecka w pierwszej fazie życia**, *Niedziela*, 24: 12.
131. (2003). **Jestem od poczęcia**, *Gość Niedzielny*, 1: 32.
132. (2003). **W kosmicznej kapsule**, *Dziecko*, 4: 14–16.
133. (2003). **Mały ssak**, *Dziecko*, 5: 12–14.
134. (2003). **We wspólnym rytmie**, *Dziecko*, 6: 14–15.
135. (2003). **W półmroku**, *Dziecko*, 7: 11–12.
136. (2003). **Już niedługo**, *Dziecko*, 8: 66–68.
137. (2003). **Jedyny taki ktoś**, *Dziecko*, 9: 68–70.
138. (2003). **Naznaczeni zabijaniem**, *Nasz Dziennik*, 05-06.07.2003, 155: 20.
139. (2003). **Zespół poaborcyjny**, *Nasz Dziennik*, 16.07.2003, 164: 11.
140. (2003). **Psychologiczne następstwa tzw. aborcji dla kobiety**, *Nasz Dziennik*, 23.07.2003, 170 (1666): 9.
141. (2003). **Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców, Cz.1**, *Nasz Dziennik*,
142. (2003). **Psychologiczne konsekwencje aborcji u ojców, Cz. II**, *Nasz Dziennik*, 18.08.2003, 10.
143. (2004). **Wychowanie prenatalne**, *Strona internetowa RM*, 23.03.2004.
144. (2004). **Każde dziecko darem**, *Rodzina Radia Maryja*, 6.
145. (2004). **Odkrywać duchową sylwetkę kobiety**, *List do Pani*, 5: 10.
146. (2004). **Wielkoduszne otwarcie się na życie**, Wywiad – prow. Beata Andrzejewska, *Nasz Dziennik*, 6.07.2004, 156 (1955): 12.
147. (2004). **„Legislacyjny skandal”. Decyzja Europejskiego Trybunału Praw Człowieka odmawiającej poczętym dzieciom prawa do życia**, *Nasz Dziennik*, 09.07.2004, 159: 1.
148. (2004). **Pod sercem matki**, Wywiad – prow. Maria Rutkowska, *Nasz Dziennik*, 24–25.07.2004: 14.
149. (2004). **Prymitywizm organizatorów**, Wywiad – prow. Robert Popielewicz, *Nasz Dziennik*, 30.07.2004, 177: 3.
150. (2005). **Człowiek od poczęcia**, *Nasz Dziennik*, 17.02.2005, 40 (2145): 8–9.
151. (2005). **Czas uświęcony**, *Nasz Dziennik*, 25–26.05.2005: 16.
152. (2005). **Mit o nieszkodliwości środków wczesnoporonnych i ich antykoncepcyjnym działaniu: kontekst psychospołeczny**, *Służba Życiu, Zeszyty Problemowe*, 1: 15–19.
153. (2005). **Relacje społeczne i braterstwo. Nowa propozycja dla nauk społecznych przedstawiona na I Międzynarodowym Kongresie Socjologii, promowanym przez Social – One Rzeczywistość Ruchu Focolari, Castelgandolfo**, 11–13.02.2005, *Nowe Miasto*, 2 (68): 14–16 (D. Kornas-Biela, Adam Biela).
154. (2005). **Dziecko prenatalne czuje ból...** *Nasz Dziennik*.

155. (2005). Dziecko prenatalne czuje i reaguje, Wywiad – prow. J. Tomczak, *Nasz Dziennik*, 2.12.2005: 5.
156. (2006). Upaństwowione dzieciństwo, *Nasz Dziennik*, 03.01.2006: 6.
157. (2006). Niszczący wpływ pornografii, *Wychowawca*, 5 (161): 12–15.
158. (2006). Pornografia krzywdą wyrządzaną rodzinie, *Służba Życiu, Zeszyty Problemowe*, 1: 4–7 (zmodyfikowany przedruk z 2000, nr 1–2).
159. (2006). Prawda o antykoncepcji, Wywiad – prow. I. Świerdzewska, *Idziemy*, 17.12.2006, 51 (67): 14–17.
160. (2007). Antykoncepcja, NPR, psychologia, *Nasz Dziennik*, 25.09.2007: 12–13.
161. (2007). By odejście nie bolało, *Nasz Dziennik*, 24–25.11.2007, 275: 16.
162. (2008). Antagonizm płci – bezdroża in vitro, *Nasz Dziennik. Dodatek „Rodzina”*, 23.01.2008.
163. (2008). Mama, tata i ja, *Mały Przewodnik Katolicki*, 9: 15.
164. (2008). Jak ziarenko grochu – pierwszy miesiąc życia dziecka, *Mały Przewodnik Katolicki*, 10: 15.
165. (2008). Ucho jak u mamy – drugi miesiąc życia dziecka, *Mały Przewodnik Katolicki*, 11: 15.
166. (2008). Mój statek kosmiczny – trzeci miesiąc życia dziecka, *Mały Przewodnik Katolicki*, 12: 15.
167. (2009). Niezwykła fotografia – czwarty miesiąc życia dziecka, *Mały Przewodnik Katolicki*, 1: 15.
168. (2009). Hallo, hallo. Słyszycie mnie?, *Mały Przewodnik Katolicki*, 2: 15.
169. (2009). Jak wiewiórka, *Mały Przewodnik Katolicki*, 3: 15.
170. (2009). Mój grubasku, *Mały Przewodnik Katolicki*, 4: 15.
171. (2009). Tak jest, kapitanie!, *Mały Przewodnik Katolicki*, 5: 15.
172. (2009). Czas na mnie!, *Mały Przewodnik Katolicki*, 6: 15.
173. (2009). Przedwieczny zamysł Ojca, Cz. I, *List do Pani*, 10 (178): 11.
174. (2009). Przedwieczny zamysł Ojca, Cz. II, *List do Pani*, 11 (179): 10.
175. (2010). Powierzenie matki i dziecka ojcu. Dwurodzicielstwo, *List do Pani*, 2 (181): 9.
176. (2010). Macierzyństwo „wedle Ducha”, *List do Pani*, 3 (182): 11.
177. (2010). Powierzenie kobiecie dziecka powierzeniem i ojca, *List do Pani*, 6 (185): 11.
178. (2011). Skutki edukacji seksualnej, *Wychowawca*, 5 (221), s. 5–9.
179. (2012). Człowiek, o którym nie da się zapomnieć, *W Naszej Rodzinie*, 2 (25): 33–35.
180. (2012). Moja pamięć serca, Wywiad – prow. Paweł Piwowarczyk, *Przewodnik Katolicki*, 02.12.2012, 48: 17.
181. (2012). Zapewnić dziecku dobry początek. *Nowe Miasto*.
182. (2013). Koszmar w fabryce śmierci, Wywiad – prow. B. Falkowska, *Nasz Dziennik*, 23.04.2013.
183. (2013). Włodzimierz Fijałkowski. Świadek Prawdy, *Nowe Miasto*, 3 (116), 20: 17–19.
184. (2013). Profesor Włodzimierz Fijałkowski, lekarz, świadek wiary, Świadkowie wiary w Kościele łódzkim. Czytanka majowe, Czytanka 27, Łódź, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie: 59–60.

185. (2013). **Porozmawiajmy o szczęśliwym domu**, Cz. 1, *List do Pani*, 9 (217): 10–11.
186. (2013). **Porozmawiajmy o szczęśliwym domu**, Cz. 2, *List do Pani*, 10 (218): 10–12.
187. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 1, *List do Pani*, 2 (221): 10–11.
188. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 2, *List do Pani*, 3 (222): 8–9.
189. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 3, *List do Pani*, 4 (223): 8–9.
190. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 4, *List do Pani*, 5 (224): 10–11.
191. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 5, *List do Pani*, 6 (225): 7.
192. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 6, *List do Pani*, 7/8 (226): 9.
193. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 7, *List do Pani*, 9 (227): 9.
194. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 8, *List do Pani*, 10 (228): 8.
195. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 9, *List do Pani*, 11 (229): 8–9.
196. (2014). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 10, *List do Pani*, 12/1 (230): 12–13.
197. (2015). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 11, *List do Pani*, 2 (231): 10–11.
198. (2015). **Wpatrzne w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety**, Cz. 12, *List do Pani*, 3 (232): 7.
199. (2015). **Edukacja czy deprawacja?** *Wychowawca*, 5 (267): 24–27, 138–151.
200. (2015). **Fałszywy obraz kobiecości i męskości**. *ChiT, Chrystus i Ty*, Kraków: Wydawnictwo Św. Stanisława BM: 8–9.
201. (2015). **Inteligencja moralna życiową koniecznością**, *List do Pani*, 11 (239): 13.
202. (2016). **Dziecko prenatalne – „katechumenem”**, *List do Pani*, 4 (243): 9.
203. (2016). **Mit o nieszkodliwości pornografii**, *Wychowawca*, 6 (279): 28–29.
204. (2016). **Panie wędruj z nami**, *List do Pani*, 07/08: 9.
205. (2016). **Włodzimierz Fijałkowski, ecologo della procreazione**, *Città Nuova*, Rzym, 2: 46–49.
206. (2017). **Profesor Włodzimierz Fijałkowski – świadek wiary i prawdy o człowieku**, *List do Pani*, 07/08 (256): 30–31.
207. (2017). **Jestem prenatalną babcią**, *List do Pani*, 07/08 (256): 10.
208. (2017). **Żyć pełnią życia**, *List do Pani*, 9.
209. (2017). **Teresce Małenkiej**, *List do Pani*, 10.
210. (2017). **Wywiad – prow. E. Jakubowska**, *Idziemy*, 14.09.2017.
211. (2017). **Włodzimierz Fijałkowski, Życie i Płodność**, 23.10.2017.
212. (2018). **Zniewoleni pornografią. O fałszywym obrazie męskości i kobiecości kreowanym przez pornografię** Wywiad – J. Tęcza-Ćwierz, *Drogi Extra do Bierzmo-*
wania, 1: 2–3.
213. (2018). **Żyć pełnią życia**, *List do Pani*, 3 (262): 12.

214. (2018). *Wypowiedź. Nasz Dziennik*, 27.03.2018.
215. (2018). *Ewangeliczna modlitwa rodzinna. List do Pani*, 9 (267), s. 5.
216. (2018). *Tajemnica kobiecej tożsamości (1). List do Pani*, 10 (268): 12–13.
217. (2018). *Tajemnica kobiecej tożsamości (2). List do Pani*, 11 (269): 10–11.
218. (2019). *Wychowanie przez codzienność w rodzinie, List do Pani*, 3 (272): 10–11.
219. (2019). *Najlepsze u mamy jest to, że ją mamy, List do Pani*, 5 (274): 10–11.
220. (2019). *Najlepsze u taty jest to, że go mamy. Wywiad z M. Wilczek. List do Pani*, 6 (275), 8–11.
221. (2019). *Rozmyślenia na rowerze, List do Pani*, 07/08 (276), 13–15.
222. (2019). *Obraz matki w przysłowiax jako mądrości narodów, List do Pani*, 9 (277), 10–11.
223. (2019). *Jean Vanier i jego inspiracje dla rozwoju badań nad niepełnosprawnością na KUL, Przegląd Uniwersytecki*, 31, 4–5 (180–181): 38–39. (E. Domagała-Zyśk, D. Kornas-Biela).
224. (2019/2020). *Czas na międzypokoleniową transmisję, List do Pani*, 12/01(280): 14–15.
225. (2019). *Przeszedł przez życie, dobrze czyniąc, Przegląd Uniwersytecki KUL*, 31, 6 (182): 52–53. (A. Biela, D. Kornas-Biela).
226. (2020). *Nadzieja służy życiu, List do Pani*, 2 (281): 14–15,
227. (2020). *Modlitwa matki do Matki, List do Pani*, 10 (289): 5.
228. (2020). *Jakież to piękne, że życie po prostu jest..., List do Pani*, 12/01 (291): 15.
229. (2021). *Przyjaciel kobiet. O profesorze Włodzimierzu Fijałkowskim, List do Pani*, 3 (293): 26–28.

AKTYWNOŚĆ KONFERENCYJNA

Czynny udział w konferencjach, zjazdach, sympozjach

Konferencje międzynarodowe za granicą, referaty wygłoszone w języku obcym

- (1985). **Pain and power between handicapped and nonhandicapped people.** Workshop: European Conference on *Pain and Power in Pastoral Care and Counseling*. Turku, Finlandia, 31.07.–07.08.1985.
- (1986). **Prenatal Psychology: Research and Practice in Lublin.** VIII International Congress of the International Society for Prenatal Psychology and Medicine, Bad Gastein, Austria, 21–28.09.1986.
- (1988). **Psychosocial aspects of genetic counseling in cystic fibrosis families.** First European Meeting on *Psychosocial Aspects of Genetic Counseling*, Groningen, Holandia, 08–10.11.1988.
- (1988). **The origin and changeability of moral norms in the consciousness of blind children and children with sight.** Poster. Third European Conference on Developmental Psychology, International Society for the Study of Behavioral Development, Hungarian Psychological Association, Eötvös University of Budapest, Budapeszt, Węgry, 15–19.06.1988.

5. (1989). **Some techniques helping the parents to cope with problems in pregnancy.** Symposium on *The chance of life. New vision for pregnancy, birth and early life.* Amsterdam, Holandia, 01–04.06.1989.
6. (1989). **Attitudes of parents with high genetic risk towards prenatal diagnosis and abortion.** 9th International Congress of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology on *Women's Health in the 1990's*, Amsterdam, Holandia, 28–31.05.1989.
7. (1989). **Parents' adaptation to cystic fibrosis.** *The 16th Annual Meeting of the European Working Group for Cystic Fibrosis*, Praga, Czechosłowacja, 06–09.06.1989.
8. (1989). **Psychosocial aspects of prenatal diagnosis in cystic fibrosis families.** *The 16th Annual Meeting of the European Working Group for Cystic Fibrosis*, Praga, Czechosłowacja, 06–09.06.1989.
9. (1989). **Coping strategies in CF families.** Poster. *The 16th Annual Meeting of the European Working Group for Cystic Fibrosis*, Praga, Czechosłowacja, 06–09.06.1989.
10. (1992). **Psychomotor development of the unborn child.** International Congress on *Family, Life, Health*, Kowno, Litwa, 01–03.10.1992. Referat zamawiany.
11. (1996). **Abortion in Poland.** Conference on *Healing Vision X: Hope for the future: The resolution of abortion's aftermath*, The National Office of Post-Abortion Reconciliation and Healing, Marquette University, Milwaukee, USA, 22–24.6.1996 (representing Poland). Referat zamawiany.
12. (2000). **Methodological status of prenatal psychology.** XIII International Congress of International Society of Prenatal and Perinatal Psychology on *Prenatal Psychology: Methodology in Research*, Cagliari, Sardinia, Włochy, 22–24.06.2000.
13. (2004). **Family in the context of prenatal education.** II European Symposium of University Professors on *Family in Europe. Foundation – Experiences – Perspectives*. Lateran University, Rzym, Włochy, 24–27.06.2004.
14. (2005). **Work and protection of human life at the prenatal stage.** III European Symposium of University Professors on *Ora et labora*, Lateran University, Rzym, Włochy, 30.06.–3.07.2005.
15. (2006). **Reproductive Health: old and new paradigm.** Międzynarodowa konferencja nt. „*Prawa reprodukcyjne – fakty, nie ideologia!*”, „*Aid for Women's Health, which agenda is best? Reproductive rights – Evidence over ideology*”, zorganizowana przez UEN Group, Care for Europe, Materncare and New Women for Europe, Bruksela, Parlament Europejski, Belgia, 08.03.2006. Referat zamawiany.
16. (2006). **Negative prenatal diagnosis: a drama for parents and challenge for professionals.** Poster: International Symposium of Special Pedagogy: „*State of the Art in practical Work, Research and Education*”. University of Verona, Werona, Włochy, 5–7.05.2006
17. (2006). **New trends in special education of the at risk children and special educators' training.** Referat plenarny. International Symposium of Special Pedagogy: *State of the Art in practical Work, Research and Education*. University of Verona, 5–7.05.2006, Werona, Włochy (D. Kornas-Biela, E. Domagała-Zyśk, B. Sidor).
18. (2006). **The dimensions of social corporate responsibility.** IV European Symposium of University Professors *The firm and the fulfillment of a new humanism*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Rzym, Włochy, 22–25.06.2006 (A. Biela, D. Kornas-Biela).
19. (2007). **Risk and challenge of greater availability of services related to prenatal diagnosis.** Poster: Międzynarodowy Kongres *Comunicazione e Ralazionalita' in*

- Medicina: Nuove prospettive per l'agire medico* organizowany przez Associazione MDC – Medicina Dialogo Comunione” i Università Cattolica del Sacro Cuore, Rzym, Włochy, 16–17.02.2007.
20. (2012). **Reciprocity and the gift of self between parents and their prenatal child.** Materiały per conferenze: 3^o Congresso Internazionale Psicologia e *Comunione Prospettive di ricerca e d'intervento in psicologia: identità, reciprocità e dono.* Centro Mariapoli Internazionale, Castel Gandolfo, Włochy, 4–6.05.2012.
 21. (2013). **The development of prenatal psychology in Poland,** 48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Universität Bielefeld, Bielefeld, Niemcy, 23–27.09.2012.
 22. (2013). **Future challenges of social care in Poland.** International Week at Jylypy campus. Kymenlaakso University of Applied Sciences, Social and Health Care, Kotka, Finlandia, 22.04.–26.04.2013.
 23. (2013). **Prenatal diagnostics as an educational challenge: How to present the information on prenatal diagnosis in conditions which are emotionally difficult.** International Week at Jylypy Campus. Kymenlaakso University of Applied Sciences, Social and Health Care, Kotka, Finlandia, 22.04.–26.04.2013.
 24. (2013). **Жизнь до рождения: медико-социальные проблемы.** XIX Международные Кирилло-Мефодиевские Чтения „Жизнь человека – дар Божий. Биоэтические проблемы современности в свете христианского вероучения” Государственное учреждение образования «Институт Теологии Имени Святых Мефодия И Кирилла» БГУ, Мінск, Białoruś, 22–24.05.2013. Referat zamawiany.
 25. (2013). **Современные угрозы и вызовы для христианской семейной жизни.** Kruglyj stol: „Žizn w systemie moralnych impieratiwowow cowremiennosti”, 23.05.2013. XIX Международные Кирилло-Мефодиевские Чтения „Жизнь человека – дар Божий. Биоэтические проблемы современности в свете христианского вероучения” Государственное учреждение образования «Институт Теологии Имени Святых Мефодия И Кирилла» БГУ, Мінск, Białoruś, 22–24.05.2013. Referat zamawiany.
 26. (2014). **Psicologico aspetto del progetto Alegria de Vivir in Ecuador.** Konferencja z okazji rocznicy Fundazione Italiana (Pisa) „Gioia di Vivere dei Bambini in Ecuador” nt. *Psicologico e sociale aspetto del progetto Alegria de Vivir in Ecuador,* Piza, Włochy, 20.09.2014. Referat zamawiany.
 27. (2014). **Activation of older people as the form of counteraction the social exclusion.** International Conference on *Social Exclusion and Social Participation in Contemporary Europe,* Vytautas Magnus University, Kowno, Litwa, 21.11.2014. (D. Kornas-Biela, A. Lenzion, E. Świdrak, K. Uzar-Szcześniak).
 28. (2014). **Forms of support for people with disabilities and their families preventing social exclusion.** International Conference on *Social Exclusion and Social Participation in Contemporary Europe,* Vytautas Magnus University, Kowno, Litwa, 21.11.2014. (D. Kornas-Biela, E. Domagała-Zyśk, E. Smółka).
 29. (2015). **Challenges of persons with mental disorders in poor regions of Ecuador: Pilot project of social inclusion based on the model of prof. F. Basaglia.** Poster on: 12th World Congress for Psychosocial Rehabilitation, WAPR, „Beyond the Tradition, Create New Paradigm of Care”, Organizator: World Association for Psychosocial Rehabilitation, Seoul, Korea, 02.–05.11.2015. (M. Szymański, D. Kornas-Biela).

30. (2015). **Moralische Intelligenz, Berufsinteressen und Berufskompetenzen**“ (Moral intelligence, professional interests and professional skills). Seminar *Aktuelle Fragen im Themenfeld Beratung und Integration – Überfachliche Kompetenzen, Berufsinteressen und Entscheidungsverhalten von Schülern beim Übergang von Schule in Beruf/Studium*, Hochschule Der Bundesagentur Für Arbeit, Mannheim, Niemcy, 02.–06.11.2015. Referat zamawiany.
31. (2016). **Misericordia y ayuda a las personas con discapacidades** (Mercy in care and education of persons with a disability). III Conferencia Internacional de Inclusion Social de las personas con discapacidad: *Salud Mental Comunitaria en Ecuador*, World Association for Psychosocial Rehabilitation, PUCE SD Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, Senescyt, Obispo de Santo Domingo, Santo Domingo De Los Tsáchilas, Ekwador, 13–14.10. 2016. Referat zamawiany.
32. (2016). **Mental Health as a resilience factor of birth**. Keynote speaker. 28th International Conference of ISPPM on *Bonding/Attachment and Birth in the Transgenerational Context*. International Society for Pre- and Perinatal Psychology and Medicine, Stolpen, Niemcy, 21–23.10.2016. Referat zamawiany.
33. (2017). **The development of pre- and perinatal psychology in Poland**. Międzynarodowa Konferencja pt. *25 rokov Katedry psychológie na obnovennej Trnavskej univerzite (1992–2017)*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, Trnawa, Słowacja, 26.10.2017. Referat zamawiany.
34. (2020). **Paradygmat jedności w pedagogice prenatalnej**. Międzynarodowe Sympozjum z okazji 20-lecia nadania Chiarze Lubich doktoratu honoris causa z pedagogiki w dn. 10.11.2000 r. przez Catholic University of America, Washington, DC (CUA), Educazione e Unita oraz New Humanity for a United World (<http://umanitanuova.org/en>). Online, 21.11.2020 r.
35. (2021). **Religiosity as a coping resource during the COVID-19 crisis among Catholic University students**. International Scientific Conference on *Integral Education in the Digital Age*, Association of Catholic Institutes of Education (ACISE, FIUC), Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugalia (online), 08–10.04.2021. (D. Kornas-Biela, K. Martynowska, L. Zysberg).

Konferencje międzynarodowe organizowane w Polsce – udział w języku obcym

1. (1987). **Psychoethical aspects of prenatal diagnosis (Results)**. British-Polish Workshop on *Advances in Genetic Techniques*, Radziejowice, 10–15.05.1987. Referat zamawiany.
2. (1988). **Self-concept of parents with genetic risk**. Symposium *Problems with the Self in Psychology*, Kazimierz, 04–07.05.1988.
3. (1991). **New Tendencies in Attitudes towards Procreation in Poland**. International Conference on *Mental Changes and Social Integration Perspectives in Europe*, Lublin, 13–15.03.1991. Referat zamawiany.
4. (1992). **Ecological orientation in human reproduction**. International Conference on *Mental Changes and Social Integration in East European Countries*, KUL, Lublin, 17–20.11.1992. Referat zamawiany.
5. (1994). **Representation of the father and mother and the representation of God in mentally retarded children**. International Conference *Children, Adolescents*

- and the Challenges of Contemporary Life – Psychological Approach*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, 18–20.05.1994.
6. (1994). **Psychosocial aspects of NFP**. VI World Congress of International Federation for Family Life Promotion, KUL, Lublin, 16–24. 09.1994.
 7. (1994). **Psychosexual aspects and characteristics of NFP users**. VI World Congress of International Federation for Family Life Promotion, KUL, Lublin, 16–24.09.1994.
 8. (1995). **Chronic childhood illness: Family stress in cystic fibrosis**. Poster. International Conference *Current Trends in Polish Developmental Psychology*, Kraków, 28.01.1995.
 9. (1995). **Prenatal stage of child development: Some methodological reflections**. Special Events during VII European Conference on Developmental Psychology, Kraków, 23–27.08.1995.
 10. (2008). **Professor Włodzimierz Fijałkowski a defender and servant of life**. Plakat. XI Congress of European Federation of Catholic Medical Associations nt. *Natural law and statutory law in contemporary European medicine*, Gdańsk, 11–14.09.2008. Zamawiany.
 11. (2008). **Teenage pregnancy – psychosocial aspects**. Panel discussion: *European picture of social work problems*. 18.11.2008 w ramach LLP Erasmus Intensive Program *Making Civil Society Work and Fighting Social Exclusion*. Autumn Seminars – Spring Academy. Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, 12–22.11.2008. Referat zamawiany.
 12. (2009). **Prenatal Diagnostics as an Educational Challenge: How to Present the Information on Prenatal Diagnosis – Educating in Conditions Which Are Emotionally Difficult**. International Symposium on *Scholarship of Teaching and Learning*, Lublin, 18–19.03.2009, KUL/Purdue University, USA.
 13. (2009). **Teaching and learning in mutual relationships of the disabled and non-disabled persons**. International Symposium on *Scholarship of Teaching and Learning*, Lublin, 18–19.03.2009, KUL/Purdue University, USA (E. Domagała-Zyśk, D. Kornas-Biela, B. Sidor, K. Uzar).
 14. (2013). **Developing informal and non-formal competencies in disabled persons**. Multiplier Conference *KODE-NQF Recognition and Validation of non-formal and informal competencies in the context of national qualification frameworks*, Collegium Maius, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, 14.05.2013.
 15. (2016). **Jean Vanier and L'Arche as witness of merciful love**. *Justice et miséricorde. Dans l'éducation et l'école contemporaines* (Justice and Mercy In Contemporary Education and Schools), XXVIIIe Colloque De L'association Catholique Internationale Des Institutions De Sciences De L'éducation (ACISE-FIUC), Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Association of Catholic Institutes of Education, Akademia Ignatianum, Kraków, 30.03–1.04.2016.
 16. (2016). **Unity between the mother and the child before it is born as a model of unity in the social relationships**. International Interdisciplinary Congress *Conflict, dialogue and culture unity* on the occasion of the 20th anniversary of the conferral of an Honorary Doctorate in Social Sciences on Chiara Lubich at the John Paul II Catholic University of Lublin (Poland). KUL, Lublin, 03–04.06.2016.

Konferencje międzynarodowe organizowane w Polsce w języku polskim

1. (1985). **Wczesna pomoc psychopedagogiczna rodzinie dziecka z upośledzeniem umysłowym.** Międzynarodowa Konferencja *Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie*, KUL, Lublin, 18–20.02.1985.
2. (1993). **Chairman of the plenary session.** International Congress *Quality of Birth-Quality of Life*, organized by UNICEF, UNDP, WHO, NCF, Warszawa, 13–15.05.1993.
3. (1993). **Keynote speaker on: Between conception and birth – new stage in the life of a family.** International Congress *Quality of Birth – Quality of Life*, organized by UNICEF, UNDP, WHO, NCF, Warszawa, 13–15.05.1993. Referat zamawiany.
4. (1993). **Self Image and sense of social support in pregnant women.** International Congress *Quality of Birth – Quality of Life*, organized by UNICEF, UNDP, WHO, NCF, Warszawa, 13–15.05.1993. Referat zamawiany.
5. (1993). **Psychological problems of women after abortion.** International Conference *Love-Life and the Family*. Human Life International, Gdynia, 28–30.10.1993. Referat zamawiany.
6. (1994). **Formation and transmission of moral norms in family.** XVIII International Family Congress, Warszawa, 14–17.04.1994. Referat zamawiany.
7. (1994). **Together in love.** Moderator of plenary session. XVIII International Family Congress, Warszawa, 16.04.1994.
8. (1994). **The family as the creator and consumer of culture.** XVIII International Family Congress, Warszawa, 16.04.1994. Referat zamawiany.
9. (1994). **Sex education as a challenge for modern family.** XII Polnisch-Oesterreichisches Soziologen-Symposion *The Family in a Changing Society*, KUL, Lublin, 06–09.06.1994. Referat zamawiany.
10. (1995). **Kontakt rodziców z dzieckiem przed urodzeniem.** Międzynarodowa Konferencja *Najlepszy start dla twojego dziecka*, Jachranka, 13–15.10.1995. Referat zamawiany.
11. (1997). **Pomoc rodzicom w nawiązaniu głębokiej więzi ze swoim dzieckiem. Zagadnienia psychologii prenatalnej w szkole rodzenia.** Warsztat, Międzynarodowa Konferencja *Rodzicielstwo bez porażek*, Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, Jachranka, 18–20.04.1997. Udział zamawiany.
12. (1997). **Postępowanie w przypadku niepowodzeń położniczych. Pomoc rodzicom w obliczu choroby lub śmierci dziecka.** Warsztat, Międzynarodowa Konferencja *Rodzicielstwo bez porażek*, Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, Jachranka, 18–20.04.1997 (D. Kornas-Biela, M. Barańska, M. Neugebauer). Udział zamawiany.
13. (1999). **Psychospołeczne konsekwencje aborcji u ojców.** Międzynarodowa Konferencja HLI *O godność ojcostwa*, Warszawa, 05–07.11.1999. Wykład zamawiany.
14. (1999). **Psychospołeczne aspekty homoseksualizmu.** Międzynarodowa Konferencja *Wyzwolenie w Chrystusie jako zasada działań pastoralnych wobec osób o orientacji homoseksualnej*. Lublin–Dąbrowica, 22–24.10.1999. Referat zamawiany.
15. (2000). **Nauczanie Ojca Św. na temat osób niepełnosprawnych.** Międzynarodowa Konferencja Oświatowych Placówek Integracyjnych *Rodzice dzieci niepełnosprawnych w zreformowanym systemie oświaty w polskiej szkole i krajach Unii Europejskiej*, Łomża, 13–15.09.2000. Referat zamawiany.

16. (2001). **Kochać dziecko i towarzyszyć mu od poczęcia**, Międzynarodowy Kongres *O godność dziecka*, HLI-Europa, Warszawa, 18–20.05.2001. Referat zamawiany.
17. (2001). **Zapomniane oblicza młodości**. Sesja Naukowa *Oblicza młodości*, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 6.10.2001.
18. (2004). **Rodzina Kamieniem węgielnym cywilizowanego społeczeństwa – moderowanie sesji**. XXI Międzynarodowy Kongres Rodziny, 23–25.04.2004.
19. (2004). **Psychologia prenatalna wobec aborcji**. Międzynarodowa konferencja *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia*, Organizator: Komitet Nauk Demograficznych PAN, Rzecznik Praw Dziecka, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, 20–22.06.2004. Referat zamawiany.
20. (2004). **Medyczne konsekwencje aborcji** (moderowanie sesji z Etsuo Yoshino). Międzynarodowa konferencja *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia*. Organizator: Komitet Nauk Demograficznych PAN, Rzecznika Praw Dziecka, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, 20–22.06.2004.
21. (2004). **Social consequences of the biologic paradigm towards procreation**. I Międzynarodowe Forum Promocji Zdrowia „Edukacja zdrowotna, profilaktyka, lokalna polityka zdrowotna”, Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin, 08–11.12.2004. Referat zamawiany.
22. (2004). **Psychogenne uwarunkowania niepowodzeń prokreacyjnych**. Sesja Panelowa *Prokreacja i rozwój człowieka* (10.12.2004). I Międzynarodowe Forum Promocji Zdrowia, Lublin, 8–11.12.2004. Referat zamawiany.
23. (2005). **Diagnostyka prenatalna – i co dalej? – psychospołeczny problem naszych czasów**. VIII Międzynarodowa Konferencja *Czas dla rodziców: Twoje dziecko ma zespół Downa* – lekarze i personel medyczny wobec dramatu matki rodzącej niepełnosprawne dziecko: sytuacja w Polsce i w krajach Wschodniej Europy (w ramach Programu Wschód-Wschód), Warszawa, 12–13.05.2005. Referat zamawiany.
24. (2006). **Chrześcijańska wartość wychowania prenatalnego**. Międzynarodowa Konferencja *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 15.11.2006.
25. (2006). **Pedagogiczne inspiracje ruchu focolari: w kierunku pedagogii jedności**. Międzynarodowa Konferencja *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*. Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 15.11.2006 (z: D. Kornas-Biela, L. Albigente, M. Kozubek). Referat zamawiany.
26. (2007). **Diagnostyka prenatalna: aspekty psychologiczne**. Międzynarodowa Konferencja MaterCare Polska *O poszanowanie dla macierzyństwa i ludzkiego życia w praktyce położniczo-ginekologicznej*, Warszawa, 10–13.10.2007 (21 punktów edukacyjnych dla lekarzy). Referat zamawiany.
27. (2008). **Interdisciplinary care for families with a prenatal diagnosis of an anomaly**. XI Congress of European Federation of Catholic Medical Associations on *Natural law and statutory law in contemporary European medicine*. Gdańsk, 11–14.09.2008. Referat zamawiany.
28. (2009). **Więź rodziców z dzieckiem prenatalnym**. Międzynarodowe Sympozjum *Poprawa jakości porodu i opieki poporodowej*, Fundacja „Kobieta i Natura”, Wrocław, 25.09.2009. Referat zamawiany.

29. (2009). **Psychologiczny kontekst podejmowania decyzji w sytuacji niepomysłnej diagnozy prenatalnej.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Człowiek i jego decyzje”, KUL, Lublin, 16–17.11.2009.
30. (2010). **Dobro moralne i dobro psychiczne w sytuacji prenatalnie zdiagnozowanej letalnej choroby dziecka.** Sesja *Bioetyka początku ludzkiego życia*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Bioetyka w praktyce medycznej*, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa, Lublin, 05–06.02.2010. Referat zamawiany.
31. (2010). **Teologia ciała – ekologia miłości.** VIII Zjazd Gnieźnieński *Rodzina nadzieją Europy*, Gniezno, 12–14.03.2010. Referat zamawiany.
32. (2010). **Jak rozmawiać o metodach naturalnego planowania rodziny.** Trzygodzinny warsztat, VIII Zjazd Gnieźnieński *Rodzina nadzieją Europy*, Gniezno, 12–14.03.2010. (D. Kornas-Biela, E. Ślezień-Kuczapska). Udział zamawiany.
33. (2010). **Godzenie ról rodzinnych i zawodowych kobiet i mężczyzn. Wsparcie systemowe instytucji rynku pracy.** Międzynarodowa Konferencja „Polska dla Rodziny – Rodzina dla Polski”, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej we współpracy z CRZL oraz Związkiem Dużych Rodzin „Trzy Plus”, Sejm RP, Warszawa, 09–10.03.2010. Referat zamawiany.
34. (2010). **Poród domowy a poród szpitalny – spojrzenie psychologa i pedagoga.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Poród domowy jako alternatywa porodu szpitalnego*, Instytut Nauk o Rodzinie KUL, Szkoła Rodzenia przy Kościele Garnizonowym, Lublin, 19.04.2010. Referat zamawiany.
35. (2010). **Psychologiczne korzyści rodzenia w domu.** Międzynarodowe Sympozjum Naukowe *Dlaczego rodzić w domu? Poród domowy w perspektywie interdyscyplinarnej*, Uniwersytet Medyczny i Instytut Nauk o Rodzinie KUL JP II, Lublin, 26.10.2010. Referat zamawiany.
36. (2011). **Eugeniczny wymiar diagnostyki preimplantacyjnej jako wyraz dystansu społecznego wobec osób niepełnosprawnych.** Międzynarodowa Konferencja *Pedagogiczne dyskursy wokół problemów dystansu społecznego*, Zakład Socjopedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii, UMCS, Lublin, 07–08.04.2011.
37. (2012). **Personalistyczna wizja osoby z niepełnosprawnością.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Odpowiedzialność wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Szkoła Wyższa im. B. Jańskiego, Wydział Zamiejscowy w Chełmie, Chełm, 27.04.2012. Referat zamawiany.
38. (2012). **TAK dla Życia.** Trzeci Ogólnoeuropejski Kongres *Razem dla Europy 2012*, Projekt Liderów 60 ruchów i wspólnot chrześcijańskich, Wrocław/Bruksela, 12.05.2012. Referat zamawiany.
39. (2012). **Rodzinny charakter wspólnot Arka w koncepcji J. Vanier.** XX Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Trud i siła współczesnej rodziny*, z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny, w ramach X Świętokrzyskich Dni Profilaktyki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, 15.05.2012.
40. (2012). **Pre- i perinatalne doświadczenia słuchowe – ich znaczenie w rozwoju dziecka.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*. Katedra Pedagogiki Specjalnej i Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących, KUL, Lublin, 25–27.10.2012. Referat zamawiany.

41. (2012). **Prenatalne hospicjum jako forma pomocy rodzinie po niepomyślnej diagnozie prenatalnej.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Pedagogika integracyjna z pomocą człowiekowi*, Instytut Pedagogiki, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska, 22.11.2012.
42. (2013). **Znaczenie rodziny w rozwoju dziecka w okresie prenatalnym.** Międzynarodowy Kongres Rodziny *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, Towarzystwo „Fides et Ratio”, UKSW, Warszawa, 15–17.03.2013. Referat zamawiany.
43. (2013). **Wartość dziecka poczętego podstawą sprawiedliwości społecznej.** XXI Międzynarodowa Konferencja Naukowa z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny, w ramach XI Świętokrzyskich Dni Profilaktyki *Wartości w rodzinie i społeczeństwie*, Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Zespół Ds. Rodziny i Przeciwdziałania Uzależnieniom przy Wojewodzie Świętokrzyskim, Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Kielcach, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Wydział Edukacji, Kultury i Ochrony Zdrowia Urzędu Miasta Kielce, Kuratorium Oświaty w Kielcach, Kielce, 15.05.2013.
44. (2013). **Cierpienie rodziny z osobą z niepełnosprawnością.** Wykład plenarny. Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Spektrum autyzmu – spektrum metod. Nauka i praktyka*, Organizator: Stowarzyszenie „Przyszłość”, Krajowe Towarzystwo Autyzmu, oddz. w Krakowie, Zespół Szkół Specjalnych Nr 13 dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem w Krakowie, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków, 06.–07.12.2013. Referat zamawiany.
45. (2014). **Gender. W pułapce różnic międzypłciowych.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Rodzina wobec Gender*, Instytut Nauk o Rodzinie KUL, Katedra Psychopedagogiki Rodziny, KUL, Civitas Christiana, Ruch Światło-Życie Diecezji Lubelskiej, KUL, Lublin, 27.05.2014.
46. (2014). **Religijny kontekst oczekiwania na urodzenie dziecka.** II Międzynarodowa Konferencja Psychologii Religii i Duchowości, I Zjazd Polskiego Towarzystwa Psychologii Religii i Duchowości, Lublin, 03–04.06.2014.
47. (2015). **Docenić macierzyństwo.** Międzynarodowy Kongres Rodziny *Miłość i Życie. Małżeństwo i rodzina w budowaniu cywilizacji miłości*, UKSW, Warszawa, 20–22.03.2015. Referat zamawiany.
48. (2015). **Transmisja międzypokoleniowa poznawczego komponentu postaw wobec prokreacji w relacjach ojciec – syn.** Międzynarodowy Kongres *Obudzić (nie)odkryty potencjał rodziny. Rodzina pyta i odpowiada*, Instytut Pedagogiki KUL, KUL, Lublin, 23–24.09.2015. (D. Kornas-Biela, B. Miernik).
49. (2016). **Inteligencja moralna a wymagania poradnictwa zawodowego oraz współczesnego rynku pracy.** IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Doradztwo zawodowe w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Hochschule Der Bundesagentur Für Arbeit, Mannheim, Niemcy, Nieznanice k/ Częstochowy, 19–20.05.2016.
50. (2016). **Prężność psychiczna rodziców a radzenie sobie z niepełnosprawnością intelektualną ich dzieci.** III Międzynarodowa Konferencja Interdyscyplinarna *Zdrowie i odporność psychiczna*, Organizator: Zakład Psychologii Rozwoju i Zdrowia Instytutu Psychologii Stosowanej UJ, Kraków, 23–24.09.2016 (D. Kornas-Biela, E. Kręcisz-Plis).

51. (2017). **Doświadczanie Zmartwychwstanie Rzymu – Perspektywa pedagogiczna.** Międzynarodowe Sympozjum Interdyscyplinarne *Doświadczenie „Zmartwychwstania Rzymu”. Perspektywa filozoficzno-społeczna wobec współczesnego kryzysu kultury.* Simposio Interdisciplinare Internazionale „Prospettiva filosofico-sociale di fronte alla crisi contemporanea della cultura”, Fundacja Mariapoli i Scuola Abbà, Movimento dei Focolari, Wilga-Trzcianka 82, k. Warszawy, 14.06.2017–18.06.2017.
52. (2018). **Przygotowanie dziecka w wieku wczesnoszkolnym na urodzenie rodzeństwa.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Polska pedagogika wczesnoszkolna: teoria – badania – praktyka. Wiodące kierunki i szkoły naukowe.* Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 11–12.12. 2018.
53. (2019). **Pomoc psychopedagogiczna rodzicom po uzyskaniu niepomyślnego wyniku prenatalnej diagnozy stanu zdrowia dziecka.** Międzynarodowy Kongres *Nauka w służbie Życiu*, Polskie Stowarzyszenie Lekarzy Polskich, MaterCare International, Rzeszów, 21–23.06.2019. Referat zamawiany.
54. (2019). **Interdyscyplinarne inspiracje rozwoju pedagogiki prenatalnej wobec wyzwań współczesności.** Lublin, Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN *Między uniwersalnością a oryginalnością w polskiej myśli pedagogicznej.* Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 22–23.10.2019.
55. (2019). **Odporność psychiczna, religijność a sukces akademicki studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego,** Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN *Między uniwersalnością a oryginalnością w polskiej myśli pedagogicznej.* Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 22–23.09.2019. (K. Martynowska, D. Kornas-Biela).

Konferencje ogólnopolskie i lokalne

1. (1982). **Psychopedagogiczny aspekt kształtowania sumienia dzieci i młodzieży niewidomej.** Sesja Naukowa Pedagogiczna *Kształtowanie sumienia w wychowaniu dzieci i młodzieży niewidomej*, Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla dzieci Niewidomych, Łaski k. Warszawy, 29.08.1982. Wykład zamawiany.
2. (1984). **Zagadnienia psychologii prenatalnej.** Sesja Naukowa *Homo nasciturus*, Instytut Jana Pawła II, KUL, Lublin, 08.12.1984. Wykład zamawiany.
3. (1985). **Życie psychiczne człowieka przed narodzeniem.** Sesja Naukowa Koła Studentów Filozofii Przyrody *W obronie nienarodzonych*, Lublin, KUL, 25–27.04.1985. Wykład zamawiany.
4. (1985). **Referat** (13.09.1985). VI Krajowe Sympozjum Psychologii Defektologicznej, Poznań, VI 12.09–14.09.1985.
5. (1985). **Prenatalny rozwój a mowa dziecka.** II Ogólnopolska Konferencja Logopedyczna, Gdańsk, 15.09.1985. Wykład zamawiany.
6. (1986). **Kierunki badań w psychologii prenatalnej.** I Konferencja Naukowo-Szkoleniowa Psychologów Regionu Lubelskiego, PTP i Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 20–21.11.1986.
7. (1986). **Kształtowanie się więzi matki z dzieckiem w okresie prenatalnym.** I Konferencja Naukowo-Szkoleniowa Psychologów Regionu Lubelskiego, Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 20–21.11.1986.

8. (1986). **Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego.** I Konferencja Naukowo-Szkoleniowa Psychologów Regionu Lubelskiego, Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 20–21.11.1986.
9. (1987). **Prenatalne uwarunkowania mowy.** III Ogólnopolska Konferencja Logopedyczna *Zaburzenia mowy, czytania i pisanania*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 13–17.09.1987.
10. (1987). **Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje przerywania ciąży.** I Sympozjum Koła Prawników KUL *W obronie poczętego życia*, Lublin, 04.1984. Wykład zamawiany.
11. (1987). **Wzajemna komunikacja matki i dziecka.** XXVI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Szczecin, 9–12.1987.
12. (1987). **Sytuacja psychologiczna kobiet z ryzykiem urodzenia dziecka obciążonego chorobą wrodzoną.** XXVI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Szczecin, 09.12.1987 (D. Kornas-Biela, M. Grempla, K. Mączka, E. Węsierska).
13. (1987). **Psychologiczne aspekty przerywania ciąży.** XXVI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Szczecin, 09–12.1987 (D. Kornas-Biela, B. Chazan, J. Wapińska).
14. (1987). **Badania psychologiczne w poradnictwie genetycznym.** Sympozjum *Poradnictwo genetyczne w upośledzeniu umysłowym*, Polski Zespół do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym przy TPD, Warszawa, 30.11.1987. Wykład zamawiany.
15. (1987). **Zachowania medyczne rodziców dzieci przewlekle i nieuleczalnie chorych.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Rodzina jako system interakcji*, UMCS i KUL, Lublin, 19–20.11.1987 (z: J.C. Boyd, B. Krajewska).
16. (1987). **Międzykulturowe badania identyfikacji matek i ich dorastających córek.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Rodzina jako system interakcji*, UMCS i KUL, Lublin, 19–20.11.1987.
17. (1988). **Diagnostyka prenatalna w ujęciu psychologicznym.** Zjazd Ruchu „SOS” *Zagrożenia polskiej rodziny*, Niepokalanów, 16–17.04.1988. Wykład zamawiany.
18. (1988). **Aktualne problemy i nurty badań w psychologii prenatalnej.** V Konferencja Naukowa Pediatryczna *Promocja zdrowia w kresie pre- i perinatalnym*, Włocławek, 18–19.03.1988. Wykład zamawiany.
19. (1988). **Psychologiczne aspekty karmienia piersią, kształtowanie się więzi matka-dziecko w okresie prenatalnym.** V Konferencja Naukowa Pediatryczna *Promocja zdrowia w okresie pre- i perinatalnym*, Włocławek, 18–19.03.1988. Wykład zamawiany.
20. (1989). **Sytuacja psychologiczna małżonków poddających się sztucznemu zapłodnieniu.** Sympozjum Naukowe *U początków życia ludzkiego*, Kazimierz Biskupi, 12–13.12.1989. Wykład zamawiany.
21. (1989). **Problemy kobiet w poradniach genetycznych.** Sesja Naukowa Komisji ds. Rodziny Episkopatu Polski, Częstochowa, 24–25.11.1989. Wykład zamawiany.
22. (1990). **Obraz siebie i poczucie wsparcia społecznego u kobiet oczekujących urodzenia dziecka.** XXVII Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Łódź, 12.–15.09. 1990.

23. (1990). **Psychologiczne czynniki rozwoju dziecka w okresie przed- i okołoporodowym.** XXVII Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Łódź, 12–15.09.1990.
24. (1990). **Przeżycia małżonków poddających się sztuczemu zapłodnieniu.** Sesja Naukowa *Niektóre tendencje teoretyczno-badawcze w polskiej psychologii prenatalnej*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 24.03.1990.
25. (1990). **Psychologiczne problemy rodziców niepłodnych – sztuczne zapłodnienie.** Kongres Ruchu „SOS”, Częstochowa, 30.09.–03.10.1990. Wykład zamawiany.
26. (1991). **Rola ojca w procesie podejmowania decyzji o przerwaniu ciąży.** Sesja Naukowa *Psychologiczne aspekty ciąży kryzysowej*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 23.03.1991.
27. (1992). **Motywy i konsekwencje stosowania naturalnego planowania rodziny.** Sesja Naukowa *Kryzys ekologiczny a zdrowie rodziny*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 30.05.1992.
28. (1992). **Dźwiękowa stymulacja prenatalna i jej konsekwencje dla rozwoju dziecka.** V Sympozjum Sekcji Psychosomatycznej Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego *Psychosomatyczne uwarunkowania porodu*, Żnin, 05–06.06.1992.
29. (1992). **Aktualne zagadnienia psychologii prenatalnej.** V Sympozjum Sekcji Psychosomatycznej Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego *Psychosomatyczne uwarunkowania porodu*, Żnin, 05–06.06.1992.
30. (1992). **Pomoc Dziecku Poczętemu i Rodzinie.** Zjazd Polskiej Federacji Ruchów Obrony Życia, Łódź, 28.11.1992. Wykład zamawiany.
31. (1993). **Przeżycia rodziców i personelu medycznego związane z poronieniem samoistnym.** Konferencja Naukowa *Ciąża i poród w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 22.01.1993. Wykład zamawiany.
32. (1993). **Znaczenie obecności ojca przy porodzie.** Konferencja Naukowa *Ciąża i poród w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 22.01.1993. Wykład zamawiany.
33. (1993). **Wpływ NPR na więź z dzieckiem w kontekście zdrowia rodziny.** Konferencja Naukowa *Rekomendacja planowania rodziny w świetle dokumentów i działalności Światowej Organizacji zdrowia i ich realizacja w Polsce*, Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej, Warszawa, 28–29.06.1993. Wykład zamawiany.
34. (1993). **Psychogenne podłoże komplikacji ciążywo-porodowych.** Sesja Naukowa *Psychologiczne aspekty komplikacji w czasie porodu*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 13.03.1993.
35. (1993). **Diagnostyka prenatalna – szansa czy pułapka.** Sesja Naukowa *Zawiłe ścieżki prokreacji*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, KUL, Lublin, 25.05.1993.
36. (1993). **Osiągnięcia rozwoju psychofizycznego dziecka przed urodzeniem.** Sesja Naukowa *Wokół początków życia ludzkiego*, Wydział Filozofii Chrześcijańskiej ATK, Warszawa, 28.04.1993. Wykład zamawiany.
37. (1993). **Psychologiczne aspekty NPR.** Konferencja Naukowa *Promocja naturalnego planowania rodziny*. Polskie Towarzystwo Pielęgniarskie i Zespół Szkół Medycznych, Włocławek, 07.10.1993. Wykład zamawiany.
38. (1993). **Psychologiczne przyczyny trudności w stosowaniu naturalnego planowania rodziny.** Sesja Naukowa, Krajowy Zjazd Diecezjalnych Instruktoerek Rodzin, Lublin, 03.06.1993. Wykład zamawiany.

39. (1993). **Pomoc w kryzysie po stresie urazowym na przykładzie zespołu poaborcyjnego**. Instytut Psychologii KUL, Wojewódzki Zespół Pomocy Społecznej, Centrum Ekonomii Działania Społecznego, Lublin, 15–17.12.1993. Wykład zamawiany.
40. (1993). **Aktualne problemy związane z rozwojem diagnostyki prenatalnej**. Sesja Naukowa *Odpowiedzialni za życie i miłość* z okazji XXV-lecia Encykliki Humane Vitae, Bielsko-Biała, 09.10.1993. Wykład zamawiany.
41. (1993). **Postawy studentów wobec prokreacji**. XXVIII Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Opole, 08–12.09.1993.
42. (1993). **Metody interwencji po diagnozie wady wrodzonej u dziecka w prenatalnym okresie jego rozwoju**. XXVIII Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Opole, 08–12.09.1993.
43. (1993). **Retrospektywny obraz własnych postaw rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego umysłowo**. Konferencja Naukowa *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Instytut Pedagogiki, UMCS, Lublin, 04.–06.03.1993.
44. (1993). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny**. Sympozjum Naukowe *XXV rocznica ogłoszenia encykliki Humane Vitae*, Śląskie Seminarium Duchowne, Katowice, 24–25–09.1993. Wykład zamawiany.
45. (1993). **Postawy wobec prokreacji**. Konferencja Naukowa *Człowiek wobec siebie, człowiek wobec innych*, WOM, Katowice, 27.11.1993. Wykład zamawiany.
46. (1993). **Edukacja seksualna czy wychowanie człowieka**. Konferencja *Wychowanie do życia w rodzinie*, Lubelski Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, Lublin, 27.11.1993 i 11.12.1993. Wykład zamawiany.
47. (1993). **Psychologiczne aspekty kryzysu ekologicznego w dziedzinie prokreacji**. Sympozjum *Ekologia prokreacji człowieka*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe i Komisja Ekologii Komitetu Rozwoju Człowieka PAN, Lublin, 18–18.11.1993. Wykład zamawiany.
48. (1994). **Przygotowanie do życia w rodzinie**. IV Dni Rodziny *Pracując dla rodziny, pracujemy dla przyszłości*, Instytut Pedagogiki i Instytut Teologii Pastoralnej KUL, Lublin, 18–20.10.1994. Wykład zamawiany.
49. (1994). **Z zagadnień psychologii rodziny w okresie ciąży**. Konferencja *Rodzina i prokreacja*, IMiDz i Sekcja Demografii Medycznej Komitetu Nauk Demograficznych PAN, Popowo, 08–9.12.1994. Wykład zamawiany.
50. (1994). **Sekcja Prenatalna PTP z pomocą w wychowaniu młodzieży do założenia rodziny**. Duszpasterskie Wykłady Akademickie dla Duchowieństwa i Świeckich *Wychowanie do życia w rodzinie. Drogi i bezdroża*, KUL, Lublin, 29–30.08.1994. Wykład zamawiany.
51. (1994). **Postawy nauczycieli wobec nauczania zagadnień prorodzinnych w szkole**. Konferencja Naukowa *Wychowanie prorodzinne w szkole*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP i Polska Federacja Ruchów Obrony Życia, Warszawa, 11.06.1994. (D. Kornas-Biela, B. Kołodziej). Wykład zamawiany.
52. (1994). **Wychowanie prorodzinne w szkole polskiej na tle współczesnych trendów edukacyjnych**. Konferencja Naukowa *Wychowanie prorodzinne w szkole*, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP i Polska Federacja Ruchów Obrony Życia, Warszawa, 11.06.1994. Wykład zamawiany.
53. (1994) **Obraz ojca i matki a obraz Boga u dzieci z obniżoną sprawnością umysłową**. Konferencja Naukowa *Dzieci i młodzież a problemy współczesnego*

- życia – perspektywa psychologiczna*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kraków, 18–20.05.1994.
54. (1994). **Dialog z dzieckiem w pierwszej fazie życia wewnątrzłonowego**. Konferencja Naukowa *Promocja naturalnego porodu*, Polskie Towarzystwo Pielęgniarskie i Zespół Szkół Medycznych, Włocławek, 26.05.1994. Wykład zamawiany.
 55. (1994). **9 miesięcy razem – w przeżyciach kobiet**. Konferencja Naukowa *Promocja naturalnego porodu*, Polskie Towarzystwo Pielęgniarskie i Zespół Szkół Medycznych, Włocławek, 26.05.1994. Wykład zamawiany.
 56. (1994). **Psychologiczne konsekwencje straty dziecka**. Konferencja Naukowa *Promocja naturalnego porodu*, Polskie Towarzystwo Pielęgniarskie i Zespół Szkół Medycznych, Włocławek, 26.05.1994. Wykład zamawiany.
 57. (1994). **Rodzina w świetle dokumentu konferencji nt. „Ludność i Rozwój” w Kairze**. Sympozjum *Problemy współczesnej rodziny*, Międzywydziałowe Podypłomowe Studium Rodziny i Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, KUL, Lublin, 23–24.09.1994.
 58. (1994). **Problemy wychowania seksualnego – rola szkoły i rodziców**. Konferencja Naukowa dla nauczycieli i pedagogów regionu, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Przemyśl, 09–10.09.1994. Wykład zamawiany.
 59. (1995). **Wpływ feministycznej wizji kobiety na kondycję rodziny**. Seminarium Naukowe *Rodzina w społeczności lokalnej*, Wydział Pomocy Społecznej Urzędu Miasta w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała, 16.12.1995. Wykład zamawiany.
 60. (1995). **Umacnianie rodziny warunkiem pozytywnej integracji społeczności lokalnej**. Seminarium Naukowe *Rodzina w społeczności lokalnej*, Wydział Pomocy Społecznej Urzędu Miasta w Bielsku-Białej, Bielsko Biała, 16.12.1995. Wykład zamawiany.
 61. (1995). **Rodzina w okresie przemian systemowych – wybrane aspekty**. Sympozjum Naukowe *Rodzina w okresie przemian systemowych*, Warszawa, 21–22.10.1995. Wykład zamawiany.
 62. (1995). **Ekologia pierwszego środowiska życia człowieka**. V Forum *Ekologiczne Wychowanie ku przyszłości*, KUL i Lubelska Fundacja Ochrony Środowiska Naturalnego, KUL, Lublin, 22–23.04.1995. Wykład zamawiany.
 63. (1995). **W harmonii ze swoim dzieckiem: sprzyjanie rozwojowi dziecka w okresie prenatalnym**. V Forum *Ekologiczne Wychowanie ku przyszłości*, KUL i Lubelska Fundacja Ochrony Środowiska Naturalnego, Lublin, 22–23.04.1995. Wykład zamawiany.
 64. (1995). **Stany behawioralne płodu jako przedmiot badań psychologii prenatalnej**. IV Ogólnopolska Konferencja Psychologów Rozwojowych, Prądocin k/Bydgoszczy, 11–14.05.1995.
 65. (1996). **Aborcja w przeżyciach ojca**. XXIX Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Gdańsk, 12–15.09.1996.
 66. (1996). **Aborcja w relacjach mężczyzn – doniesienie z badań**. XXIX Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Gdańsk, 12–15.09.1996 (D. Kornas-Biela, R. Krupa).
 67. (1996). **Przeżycia kobiet związane z cesarskim cięciem**. XXIX Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Gdańsk, 12–15.09.1996 (D. Kornas-Biela, B. Mik).

68. (1996). **Przewidywane skutki zmiany ustawy dotyczącej prawa do urodzenia się. Spojrzenie psychologa.** XIV Dni Praw Człowieka, Instytut Socjologii KUL, Lublin, 10–12.12.1996. Wykład zamawiany.
69. (1996). **Wychowanie prorodzinne w domu i szkole.** Konferencja *Współczesne problemy w wychowaniu prorodzinnym*, KUL, Lublin, 09.1996.
70. (1996). **Ekologia pierwszego środowiska życia człowieka.** Sympozjum *Naukowe Ekologia prokreacji a zdrowie rodziny*, Stalowa Wola, 01.03.1996. Wykład zamawiany.
71. (1996). **Wartość życia ludzkiego.** Konferencja Naukowa *Promocja zdrowej rodziny*, Sejmik Samorządowy w Bielsku- Białej, Bielsko-Biała, 09.05.1996. Wykład zamawiany.
72. (1996). **O przemocy w rodzinie z perspektywy psychologii prokreacyjnej.** Ogólnopolskie Sympozjum *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Łowicz, 20–21.05.1996. Wykład zamawiany.
73. (1996). **Macierzyństwo wartością i celem życia kobiety.** Seminarium *Rodzina drogą i szansą dla Polski*, Komisja ds. Rodziny Rady Miejskiej w Tarnowie, Tarnów, 24.05.1996. Wykład zamawiany.
74. (1996). **Dziecko darem dla małżonków.** Tydzień Kultury Biblijnej, Nisko, 28.05.1996. Wykład zamawiany.
75. (1996). **Psychospołeczne konsekwencje rozwoju usług w zakresie diagnostyki prenatalnej.** III Sympozjum *Ekologia Prokreacji Człowieka*, Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin, 22–23.11.1996. Wykład zamawiany.
76. (1997). **Edukacja seksualna w szkole – zagrożenia i szanse.** Konferencja *Wychowanie dzisiaj – zagrożenia i szanse*, Lublin, 19.04.1997.
77. (1997). **Osobowościowo-rodzinne uwarunkowania rodzicielstwa młodocianych.** VI Ogólnopolska Konferencja Psychologów Rozwojowych, *Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii*, Wrocław, 27–30.04. 1997.
78. (1997). **Wychowanie prorodzinne w szkole – współpraca z rodziną.** Konferencja *Wychowanie prorodzinne w szkole*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, 30.04.1997.
79. (1997). **Zadania rodziny i szkoły w wychowaniu do integralnego przeżywania płciowości.** Sesja Naukowa *Płciowość człowieka w kontekście wychowania osoby ludzkiej*. Instytut Teologiczny Diecezji Pelplińskiej, Punkt Konsultacyjny ATK, Tczew, 19.05.1997. Wykład zamawiany.
80. (1997). **Program wychowania seksualnego w szkole.** Konferencja Naukowa *Katolicka myśl wychowawcza wobec wyzwań współczesności*, Instytut Pedagogiki UMK, Toruń, 23.05.1997.
81. (1997). **Podstawowe założenia wychowania seksualnego.** Konferencja Naukowa *Katolicka myśl wychowawcza wobec wyzwań współczesności*, Instytut Pedagogiki UMK, Toruń, 23.05.1997.
82. (1997). **Rodzinne uwarunkowania aktywności seksualnej młodzieży.** II Ogólnopolskie Sympozjum *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Wydział Zamiejscowy WSP w Kielcach, Piotrków Trybunalski, 19–20.05.1997.
83. (1997). **Psychologiczne aspekty porodu przez cesarskie cięcie.** *XXVI Kongres Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego*, Mikołajki, 04–07.06. 1997 (Dorota Koronas-Biela, B. Mik).

84. (1997). **Psychogenne uwarunkowania rozwoju dziecka w okresie pre- i perinatalnym.** Konferencja Naukowa *Mózgowe porażenie dziecięce. Problemy mowy.* Sekcja Logopedyczna TKJ, UW, CZDz, WSPS, PTP, Warszawa, 31.05.–03.06.1997. Wykład zamawiany.
85. (1997). **Najlepszy start dla twojego dziecka – okres prenatalny i niemowlęcy.** Symposium *Współdziałanie rodziców i dzieci w rodzinie katolickiej,* Akcja Katolicka Archidiecezji Lubelski, Lublin, 14.06.1997. Wykład zamawiany.
86. (1997). **Dialog matki i ojca z dzieckiem w fazie prenatalnej, Rodzicielstwo od poczęcia.** Ogólnopolska Konferencja *Jak wspierać rodzicielstwo od poczęcia,* HLI-Europa, Stowarzyszenie Lekarzy Katolickich, SNRiK, Ośrodek „Z pomocą rodzinie” i TOR, Szczecin, 12–13.09.1997. Wykład zamawiany.
87. (1997). **Pomoc rodzicom w sytuacji śmierci dziecka.** Warsztat. Ogólnopolska Konferencja *Jak wspierać rodzicielstwo od poczęcia,* Szczecin, 12–13.09.1997. Wykład zamawiany.
88. (1997). **Rodzicielstwo od poczęcia.** Sesja Naukowa *Rodzina szkołą życia i miłości,* Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny, KUL, Lublin, 27.09.1997.
89. (1997). **Kompetencje dziecka poczętego w świetle psychologii prenatalnej.** Sesja Naukowa z okazji jubileuszu prof. W. Fijałkowskiego, Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, Civitas Christiana i Fundacja „Głos dla Życia”, Poznań, 22–23.10.1997. Wykład zamawiany.
90. (1997). **Rodzina i macierzyństwo we współczesnej cywilizacji a nauczanie Jana Pawła II.** Sesja naukowa *Macierzyństwo dzisiaj.* Centrum Duchowości Księżych Jezuitów, Częstochowa, 13–16.11.1997. Wykład zamawiany.
91. (1997). **Historia i skutki tzw. edukacji seksualnej.** Sesja Naukowa *Zadania rodziny, szkoły i Kościoła w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia w małżeństwie i rodzinie,* Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa, 22–23.11.1997. Wykład zamawiany.
92. (1997). **„Zespół ocalenia” jako konsekwencja przemocy wobec dzieci.** Konferencja Naukowa *Przemoc dzieci i młodzieży wobec innych jako wymiar polskiej transformacji ustrojowej,* Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 17.11.1997.
93. (1998). **Rodzina – przyszłość bez nadziei?** Forum Młodzieży Lubelszczyzny *Nadzieja 21,* Lublin, 01–05.04.1998. Wykład zamawiany.
94. (1998). **Wpływ pornografii na rozwój osobowości człowieka.** Konferencja *Rozwiązania prawne problemu pornografii w nowym Kodeksie karnym a ochrona rodziny i społeczeństwa przed jej wpływem,* Obrady plenarne Komisji Rodziny i Polityki Społecznej Senatu RP, Warszawa, 05.05.1998. Wykład zamawiany.
95. (1998). **Pornografia zagrożeniem rodziny polskiej,** III Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Rodzina Polska u progu XXI wieku,* Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Piotrków Trybunalski, 11–12.05.1998.
96. (1998). **Zagadnienia etyczne w perinatologii.** Konferencja Okrągłego Stołu, II Kongres Polskiego Towarzystwa Medycyny Perinatalnej, Katowice, 10–12.09.1998. Wykład zamawiany.
97. (1998). **Zagrożenia rodziny.** V Forum Młodych Diecezji Zamojsko-Lubaczowskiej, Biłgoraj, 11.–13.09.1998. Wykład zamawiany.
98. (1998). **„Poszedł z nimi i wrócił do Nazaretu” – rodzina szansą dla III tysiąclecia.** Sesja Naukowa *Polska rodzina u progu III tysiąclecia,* Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Akademickiej, KUL, Lublin, 19.11.1998. Wykład zamawiany.

99. (1998). **Kościół w Polsce w służbie życiu.** Sympozjum *Człowiek – Miłość – Rodzina*. >Humanae Vitae< po 30 latach, Sekcja Teologii Moralnej, KUL, Lublin, 03–04.12.1998. Wykład zamawiany.
100. (1999). **Zagrożenia rozwoju dziecka w pierwszej fazie jego życia.** Konferencja Naukowa *Sytuacja dzieci w okresie przemian*, PAN, Komitet Problemów Pracy i Polityki Społecznej, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i Komisja Rodziny Sejmu RP, Warszawa, 08–09.03.1999. Wykład zamawiany.
101. (1999). **Zapewnić dziecku dobry początek.** III Archidiecezjalne Sympozjum Naukowe *Urzeczeni – narzeczeni – małżonkowie*, Akcja Katolicka Archidiecezji Lubelskiej, Lublin, 13.03.1999. Wykład zamawiany.
102. (1999). **Stajemy się rodzicami. Wczesne doświadczenia rodziców po prenatalnej lub pourodzeniowej diagnozie niepełnosprawności dziecka.** Warsztat. Konferencja *Narodziny – Rodzicielstwo – Rodzina*, Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, Konstancin, 23–25.04.1999. Udział zamawiany.
103. (1999). **Doświadczenia rodziców korzystających ze sztucznego zapłodnienia.** Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Rodzina polska u progu XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach, Wydział Zamiejscowy w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski, 24–25.05.1999.
104. (1999). **Postawy rodzinne młodego pokolenia Polaków.** Konferencja *Pokolenie młodych Polaków u progu Trzeciego Tysiąclecia*, Senacka Komisja Rodziny i Polityki Społecznej, Senat RP, Warszawa, 28.06.1999. Wykład zamawiany.
105. (1999). **Czy cztery reformy społeczne zmieniają sytuację młodzieży?** Konferencja *Pokolenie młodych Polaków u progu Trzeciego Tysiąclecia*, Senacka Komisja Rodziny i Polityki Społecznej, Senat RP, Warszawa, 28.06.1999. Wykład zamawiany.
106. (1999). **Posłannictwo osób niepełnosprawnych w nauczaniu Jana Pawła II.** Kongres Osób Niepełnosprawnych Diecezji Legnickiej *Jesteśmy dziećmi jednego Ojca*, Legnica, 28–29.08.1999. Wykład zamawiany.
107. (1999). **Udział w dyskusji. Cele i metody wychowania w sferze płciowej a reforma oświaty.** Konferencja zadaniowa MEN, Fundacja „Homo Homini”, Konstancin, 28.02.–03.03.1999.
108. (2000). **Ekologia łąna ekologią świata.** Konferencja Naukowa *Ekologia rodziny ludzkiej*, Augustów, 30–31.05.2000.
109. (2000). **Rodzina w naukach medycznych i biologicznych.** Konferencja Naukowa *Ekologia rodziny ludzkiej*, Augustów, 30–31.05.2000.
110. (2000). **Prenatalny okres rozwoju człowieka jako przedmiot badań psychologii.** Sympozjum *Początek życia człowieka*, Warszawskie Towarzystwo Lekarskie, Warszawa, 06.04.2000. Wykład zamawiany.
111. (2002). **Pornografia elementem destrukcji rodziny.** Konferencja *Nadzieje i zagrożenia współczesnej rodziny*, Parlamentarny Zespół ds. Ochrony Praw Rodziny, Sejm RP, Warszawa, 23.02.2002. Wykład zamawiany.
112. (2002). **Prokreacja jako problem psychologiczny.** Konferencja *Twórcze przeżywanie płci dla nauczycieli szkół średnich prowadzących „Przygotowanie do życia w rodzinie”*, Wojewódzka Poradnia Specjalistyczna Psychopedagogiczna i Terapii Rodzin, Lublin, 17.05.2002. Wykład zamawiany.
113. (2002). **Poród: trauma czy wyzwolenie.** Sesja Naukowa *Poród w wodzie i nie tylko...*, Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia, Poznań, 14.12.2002. Wykład zamawiany.

114. (2002). **Interdyscyplinarne spojrzenie na poród– spojrzenie psychologa.** VII Sympozjum *Poród nowoczesny*, Sekcja Psychosomatyczna Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego, Tychy, 10–11.05.2002. Wykład zamawiany.
115. (2002). **Rola szkoły rodzenia w przygotowaniu do nowych technik porodowych – problemy psychologiczne.** VII Sympozjum *Poród nowoczesny*, Sekcja Psychosomatyczna Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego, Tychy, 10–11.05.2002. Wykład zamawiany.
116. (2003). **Piękno życia w jego różnych uwarunkowaniach.** Sesja z okazji Dnia Świętości Życia, Instytut Teologii Moralnej i Instytut Jana Pawła II, KUL, Lublin, 25.03.2003. Wykład zamawiany.
117. (2003). **Nowy paradygmat w psychologii prenatalnej.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Zdrowie kobiety – naszą troską. Pielęgnacja, promocja zdrowia, profilaktyka i edukacja zdrowotna w opiece nad kobietą w każdym okresie jej życia*, Polskie Towarzystwo Położnych, Krosno, 09–10.05.2003. Wykład zamawiany.
118. (2003). **Rodzice wobec wczesnej straty dziecka – zadania personelu.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Zdrowie kobiety – naszą troską. Pielęgnacja, promocja zdrowia, profilaktyka i edukacja zdrowotna w opiece nad kobietą w każdym okresie jej życia*, Polskie Towarzystwo Położnych Krosno, 09–10.05.2003. Wykład zamawiany.
119. (2003). **Najmłodsze dziecko w rodzinie.** Konferencja Naukowa *Rodzina a nauka*, Specjalistyczna Poradnia Psychoprofilaktyki i Terapii Rodzin, Lublin, 24.03.2004. Wykład zamawiany.
120. (2003). **Ważne pytania do narzeczonych: Czy wiecie, co robicie?** Sesja Naukowa *INoRmalnie o Rodzinie*, Instytut Nauk o Rodzinie, KUL. Lublin, 25.03.2004. Wykład zamawiany.
121. (2003). **Dzieciństwo w świecie przemocy.** I Dni Pedagogiczne *Paidagogos dzisiaj*, KUL, Lublin, KUL, 27.04.2004. Wykład zamawiany.
122. (2003). **Ku dojrzałemu przeżywaniu płciowości.** Sympozjum *Płciowość ludzka w kontekście miłości*, Instytut Teologii Moralnej KUL, Lublin, 02.12.2004. Wykład zamawiany.
123. (2004). **Najmłodsze dziecko w rodzinie.** Konferencja Naukowa *Rodzina a nauka*, Specjalistyczna Poradnia Psychoprofilaktyki i Terapii Rodzin, Lublin, 24.03.2004. Wykład zamawiany.
124. (2004). **Interdyscyplinarne spojrzenie na poród rodzinny: aspekt psychopedagogiczny.** VIII Sympozjum *Poród rodzinny*, Sekcja Psychosomatyczna Polskiego Towarzystwa Ginekologicznego, Tychy, 18–19.06.2004.
125. (2004). **Takie rzeczy dzieją się naprawdę – rola pedagoga w sytuacji wychowawczo trudnej przemocy w rodzinie i moderowanie dyskusji po emisji filmu S. Fabickiego *Męska sprawa***, I Dni Pedagogiczne *Paidagogos dzisiaj*, Lublin, KUL, 27.04.2004.
126. (2004). **Edukacja prenatalna we współczesnym dyskursie humanistycznym.** V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny PTP *Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław, 23–25.09.2004.
127. (2005). **Kiedy seks prowadzi do szczęścia?** Konferencja *Seks: szczęście czy zagrożenie?* KUL i Krajowe Centrum ds. AIDS, Lublin, 22.02.2005. Wykład zamawiany.

128. (2005). **Jak prowadzić człowieka ku dojrzałej seksualności?** Konferencja *Seks: szczęście czy zagrożenie?* KUL i Krajowe Centrum ds. AIDS, Lublin, 22.02.2005. Udział zamawiany
129. (2005). **Psychologiczne aspekty stosowania MRP w życiu małżonków.** Konferencja *Zdrowie kobiety a nowe trendy i technologie w metodach rozpoznawania płodności*, Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin, 11.03.2005.
130. (2005). **Rodzina jako prenatalne środowisko wychowawcze.** VII Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Rodzina polska w trzecim tysiącleciu*, Piotrków Trybunalski, 23–24.05.2005.
131. (2005). **Patologiczne pragnienie lub odrzucenie dziecka jako jego wczesne doświadczenie osobowe: ujęcie psychodynamiczne.** XXXII Zjazd Naukowy *Życie wspólnie: odkrywać Innego, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Kraków, 22–25.09.2005.
132. (2005). **Psychospołeczne aspekty kryzysu ojcostwa.** Konferencja *Tato, gdzie jesteś?* Inicjatywa Tato.Net, Lublin, 25.08.2005. Wykład zamawiany.
133. (2005). **Psychologia i pedagogika wobec statusu dziecka prenatalnego.** Sesja Naukowa 3 razy TAK: *dla biologii, dla etyki i dla życia*, Międzywydziałowy Instytut Bioetyki i Katedra Katolickiej Nauki Społecznej PAT, Kraków, 17.11.2005. Wykład zamawiany.
134. (2005). **Psychodynamiczne podejście do wybranych problemów prokreacyjnych.** Jubileuszowa Konferencja Naukowa *30 lat Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk, 5–7.12.2005. Wykład zamawiany.
135. (2005). **Rodzina wobec wyzwań diagnostyki prenatalnej.** Jubileuszowa Konferencja Naukowa *30 lat Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, Gdańsk, 5–7.12.2005. Wykład zamawiany.
136. (2006). **Problemy pomocy psychologicznej w sytuacji niepomyślnej diagnozy prenatalnej.** II Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa *Problemy diagnostyki, rehabilitacji i rozwoju dziecka niepełnosprawnego*. Lublin, 25–27.09.2006.
137. (2006). **Psychologia prenatalna człowieka.** Wykład plenarny. III Krajowa Konferencja Szkoleniowa *Ginekologia i położnictwo 2006*, Kraków, 15–16.12. 2006. Wykład zamawiany.
138. (2006). **Status człowieka przed urodzeniem.** III Krajowa Konferencja Szkoleniowa *Ginekologia i położnictwo 2006*, Kraków, 15–16.12.2006. Udział zamawiany.
139. (2006). **Przyczyny kryzysu ojcostwa.** Konferencja *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, Fundacja Cyryla i Metodego w ramach projektu Inicjatywy Tato.Net *Zwróćmy dziecku serce ojca*, KUL, Lublin, 25.10.2006. Wykład zamawiany.
140. (2006). **Psychospołeczny aspekt stosowania środków antykoncepcyjnych lub wczesnoporonnych.** Konferencja pod patronatem Ministra Zdrowia *Antykoncepcja. Czy wiesz już wszystko?* Warszawa, 25.11.2006. Wykład zamawiany.
141. (2006). **Etyczny „konsumeryzm – czy i jest możliwy w Polsce? Spojrzenie psychologa.** Kongres *Ewangelizacja postawy konsumpcyjnej*, III Ogólnopolski Kongres Ruchów i Stowarzyszeń Katolickich, Warszawa, 21.10.2006. Wykład zamawiany.
142. (2006). **Wychowanie do czystości.** Konferencja Szkoleniowa *Powołani, by kochać w małżeństwie i rodzinie*, Nauki o Rodzinie i Podyplomowe Studium Rodziny, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 14.10.2006. 4 godz. Wykład zamawiany.

143. (2006). **Wychowanie prorodzinne.** Konferencja Szkoleniowa *Powołani, by kochać w małżeństwie i rodzinie*, Nauki o Rodzinie i Podyplomowe Studium Rodziny, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 14.10.2006. 4 godz. Wykład zamawiany.
144. (2006). **Zdrowa rodzina – aspekt psychologiczny.** *XIV Łódzkie Dni Rodziny*, Centrum Służby Rodzinie, Łódź, 25.05.2007. Wykład zamawiany.
145. (2006). **Szczęśliwa rodzina w ujęciu psychologii prokreacji.** Konferencja *Szczęśliwa rodzina*, Lublin, 3.06.2006. Wykład zamawiany.
146. (2006). **Rozwój psychofizyczny dziecka od poczęcia do narodzin.** Konferencja *Rodzina – dziecko w nauczaniu Jana Pawła II*, III Europejski Festiwal Osób Niepełnosprawnych, Stróże, 02–03.06.2007. Wykład zamawiany.
147. (2007). **Rola kobiety w kształtowaniu odpowiedzialnego ojcostwa.** Konferencja *Odrodzić ojcostwo*, Senacka Komisja ds. Rodziny i Polityki Społecznej, Senat RP, Warszawa, 22.06.2007. Wykład zamawiany.
148. (2007). **Zdrowa rodzina kolebką powołań.** XIII Tydzień Kultury Chrześcijańskiej, Zamość, 13.10.2007. Wykład zamawiany.
149. (2007). **Problem układania życia z Bogiem w małżeństwie.** Konferencja Naukowa *W trosce o owocowanie sakramentu Małżeństwa*, KUL, Lublin, 28–29.11.2007. Udział zamawiany.
150. (2007). **Niepomyślna diagnoza prenatalna: dylemat rodziców, wyzwanie dla lekarzy.** IV Krajowa Konferencja Szkoleniowa *Ginekologia i Położnictwo 2007*, Kraków, 30.11–01.12. 2007. Wykład zamawiany.
151. (2008). **Człowiek wobec płciowości i prokreacji: Twórcze przeżywanie płci.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Miłość – Życie – Rodzina*, Human Life International-Europa, Uniwersytet Gdański i Klub Inteligencji Katolickiej, Gdańsk, 12.04.2008. Wykład zamawiany.
152. (2008). **Czy naturalne planowanie rodziny ma przyszłość?** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Miłość – Życie – Rodzina*. Human Life International-Europa, Uniwersytet Gdański i Klub Inteligencji Katolickiej, Gdańsk, 12.04.2008.
153. (2008). **Psychologiczny kontekst współczesnego ojcostwa.** Seminarium *Współczesna rola ojca*, Biuro Inicjatyw Społecznych, Kancelaria Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Pałac Prezydencki, Warszawa, 23.06.2008. Wykład zamawiany.
154. (2008). **Prenatalna diagnoza o niepomysłnym stanie zdrowia dziecka a kształtowanie się więzi rodziców z nim.** III Ogólnopolska Konferencja *Problemy diagnostyki rehabilitacji i rozwoju dziecka niepełnosprawnego*, Lublin, 22–24.09.2008.
155. (2008). **Kobiety a Kościół: Wspólnota wartości, zatroskania i oczekiwań.** Referat i udział w dyskusji panelowej. III Kongres Kultury Chrześcijańskiej *Godność czy sukces? Kulturowe dylematy współczesności*. Lublin, KUL, 25–28.09.2008. Wykład zamawiany.
156. (2008). **Prezentacja książki Chiary Lubich *Charyzmat jedności*.** Udział w panelu. Fundacja Mariapoli i Wydawnictwo „m”, Archidiecezjalne Wyższe Seminarium Duchowne w Lublinie, Lublin, 31.03.2008.
157. (2008). **Osiągnięcia psychologii prenatalnej wyzwaniem dla rodziny.** XXXIII Zjazd Naukowy *Życie godnie...*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Poznań, 24–27.09.2008.
158. (2008). **Prenatalny okres życia człowieka wyzwaniem dla pedagogiki chrześcijańskiej.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Tradycja – Współczesność*. Nowe

- wyzwania w pedagogice chrześcijańskiej, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn, 16–17.10.2008.
159. (2008). **Dziecko powierzyć kobiecie – przedwieczny zamysł Ojca.** Konferencja *Mulieris Dignitas – promieniowanie kobiecości*, KUL, Lublin, 08.12.2008. Wykład zamawiany.
 160. (2008). **Psychologiczne aspekty NPR.** Symposium Naukowe *Naturalne planowanie rodziny – szansa rozwoju człowieka czy moralny balast przeszłości?*, INoR, KUL, Lublin, 09.12.2008. Wykład zamawiany.
 161. (2009). **Kobieta w obliczu własnej tajemnicy.** Konferencja *Godność kobiety i macierzyństwa*, Frakcję *Niepodległość/Demokracja* przy Parlamencie Europejskim, Łódź, 22.03.2009. Wykład zamawiany.
 162. (2009). **Psychopedagogiczne aspekty niedożywienia dziecka w prenatalnym okresie rozwoju.** Konferencja naukowa *Głodne dzieci w Polsce*, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 05–06.10.2009.
 163. (2009). **Modele podejścia do autyzmu.** Konferencja Naukowa *Człowiek i autyzm. Autyzm i Lubelszczyzna*, KUL i Fundacja ALPHA, Lublin, 03.12.2009. Wykład zamawiany.
 164. (2010). **Zaniedbania prenatalne.** III Ogólnopolska Konferencja *Profilaktyka Krzywdzenia Małych Dzieci*, Fundacja „Dzieci niczyje”, Urząd m.st. Warszawy i Warszawski Uniwersytet Medyczny, Warszawa, 11.06.2010. Wykład zamawiany.
 165. (2010). **Znaczenie wiedzy o płci dziecka przed urodzeniem dla powodzenia prokreacji.** XIX Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Szkoleniowa Psychologii Rozwojowej *Perspektywy rozwoju współczesnego człowieka*, Uniwersytet Łódzki, Łódź, 14–16.06.2010.
 166. (2010). **Wieloraczki w pre- i perinatalnym okresie swego rozwoju. Aspekty psychopedagogiczne.** X Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Bliźnięta w różnych okresach życia: biologiczne, medyczne, psychologiczne i społeczne*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 18–19.06.2010 (wykład zamawiany).
 167. (2010). **Wielowymiarowość przestrzeni refleksyjnej i edukacyjnej pedagogiki prenatalnej i specjalnej.** Wykład plenarny: Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Różnorodność koncepcji, wielość przestrzeni aktualnym wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*, Zakład Psychopedagogiki Specjalnej UMCS, Lublin, 21–22.10.2010.
 168. (2010). **Paradygmat jedności w pedagogice prenatalnej.** VII Ogólnopolski Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego *Po życie sięgać nowe... Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, 20–21.09.2010.
 169. (2011). **Zdrowotne aspekty życia rodzinnego w okresie prenatalnego życia dziecka.** III Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Psychologia w służbie rodziny” nt. *Zdrowotne aspekty życia rodzinnego*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna i Ośrodek Terapii Dzieci i Młodzieży z Rodzin Alkoholowych PZOZ w Gdańsku, Gdańsk, 17–19.05.2011 (referat plenarny zamawiany).
 170. (2011). **Spojrzenie pedagoga na kluczowe problemy ojcostwa w Polsce.** Referat i udział w dyskusji panelowej *Polityka rodzinna a ojcostwo – wczoraj-dziś-jutro. Czy polityka społeczna w Polsce jest przyjazna ojcostwu?* Konferencja *List do Taty*, Komisja Rodziny i Polityki Społecznej Senatu RP i Fundacja Cyryla i Metodego-Inicjatywa Tato.Net, Senat RP, Warszawa, 23.09.2011 r. Udział zamawiany.

171. (2011). **Kontakt rodziców z dzieckiem prenatalnym.** Sympozjum Naukowe *Profilaktyka zdrowia prokreacyjnego – Wokół początków ludzkiego życia*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny (PSNNPR), Instytut Naturalnego Planowania Rodziny wg. metody Prof. J. Rötzera (INER), Liga Małżeństwo Małżeństwu (LMM), Towarzystwo Odpowiedzialnego Rodzicielstwa (TOR), Stowarzyszenie Miłość i Odpowiedzialność (SMiO), Fertility Care Center of Poland i Fundacja MaterCare Polska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 15.10.2011. Wykład zamawiany.
172. (2011). **Więź z dzieckiem w okresie prenatalnym.** Sympozjum Naukowe *Wobec zagrożeń. Znaczenie więzi w rodzinie*, Katedra Psychologii Rodziny UKSW, Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Podyplomowe Studium Relacji Interpersonalnych i Profilaktyki uzależnień UKSW, Towarzystwo Uniwersyteckie Fides et Ratio, Warszawa, 22–23.10.2011. Wykład zamawiany.
173. (2011). **Przekraczanie barier w dostępności osób z niepełnosprawnością umysłową do edukacji w ujęciu Jean Vanier.** XIV Forum Pedagogów *Nierówność szans edukacyjnych w Europie i w Polsce – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Wrocław, 25–26.10.2011. Wykład plenarny zamawiany.
174. (2011). **Konflikt i pojednanie w małżeństwie.** Sympozjum Naukowe *Konflikt i pojednanie w małżeństwie*, Instytut Teologii Moralnej KUL, Lublin, 09.11.2011. Wykład zamawiany.
175. (2012). **Konsekwencje nieobecności ojca w rodzinie.** Konferencja *Ojcostwo dzisiaj. Strategia dla organizacji wspierających rodzinę*, Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, Zabrze, 17.02.2012; Wrocław, 17.04.2012.
176. (2012). **Rodzinność w życiu i pismach bł. Elżbiety od Trójcy Świętej.** Dni Duchowości *Rodzina u świętych w Karmelu*, Katedra Historii Duchowości UPJPII i Karmelitański Instytut Duchowości, Kraków, 10–11.05.2012.
177. (2012). **Znaczenie ojca w świetle badań naukowych.** Konferencja *Ojcostwo dzisiaj. Strategia dla organizacji wspierających rodzinę*. Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, Lublin, 17.05.2012.
178. (2012). **Praktyczne implikacje założeń metodologicznych badań empirycznych w pedagogice.** Sesja Naukowa *Metodologiczny i etyczny wymiar pracy naukowej*, Katedra Pedagogiki Rodziny, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 06–08.07.2012 (A. Biela, D. Kornas-Biela, D. Opozda).
179. (2012). **Misja uniwersytetu w nauczaniu Jana Pawła II.** Sesja Naukowa *Metodologiczny i etyczny wymiar pracy naukowej*, Katedra Pedagogiki Rodziny, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 06–08.07.2012.
180. (2012). **Polski model psychoprofilaktyki porodowej według profesora W. Fijałkowskiego.** II Konferencja Naukowa *Profilaktyka zdrowia prokreacyjnego. Wokół porodu XXI wieku*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny i Zakład Dydaktyki Ginekologiczno-Położniczej, Wydział Nauk o Zdrowiu, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Warszawa, 14.10.2012.
181. (2013). **Koncepcja „wczesnego rodzicielstwa” i ekologii rodziny według Włodzimierza Fijałkowskiego.** Seminarium Naukowe Katedry Pedagogiki Rodziny *Psychopedagogiczne problemy „wczesnego rodzicielstwa”*, KUL, Lublin, 22.02.2013.
182. (2013). **Mistrzowie duchowi prof. Włodzimierza Fijałkowskiego.** Seminarium Naukowe Katedry Biografistyki Pedagogicznej *Biografie Codzienności*, Katedra Biografistyki Pedagogicznej, KUL, Lublin, 11.03.2013.

183. (2013). **Droga do Prawdy świadectwem wiary.** Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Ekologia rodziny w ujęciu prof. Włodzimierza Fijałkowskiego* poświęcone pamięci Prof. W. Fijałkowskiego w 10 rocznicę jego śmierci, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL i Katedra Historii Teologii Moralnej KUL, Lublin, KUL, 21.03.2013.
184. (2013). **Rodzina nieustającym opiekunem, ale i wyczerpującym się potencjałem. Potrzeba wsparcia.** Konferencja szkoleniowa *Osoby niepełnosprawne równoprawnymi obywatelami Wspólnoty Europejskiej – otworzymy przed nimi życie*, Konferencja z okazji 20-lecia Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym – Koła w Zamościu, Przemyślu, Kielcach, PSnRZOzUU i Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Zamość/Sitaniec, 16.05.2013. Wykład zamawiany.
185. (2013). **Wartość życia rodzinnego.** Sesja Panelowa *Miłość, dobro, piękno, szczęście przychodzą przez rodzinę*, XX Muzyczne Spotkania Rodzin, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, i Centrum Edukacji Artystycznej Regionu Lubelskiego, KUL, Lublin, 18.05.2013. Wykład zamawiany.
186. (2013). **Oczekiwanie na narodziny rodzeństwa jako znaczące wydarzenie w życiu dziecka.** XXII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej *Spoleczny kontekst rozwoju. Od dziecka do dorosłego*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 27–29.05.2013.
187. (2013). **Niepomyślna diagnoza prenatalna wyzwaniem w pracy psychologa.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Psychologiczne aspekty prokreacji*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 04.06.2013.
188. (2013). **Doświadczenie wiary w wychowaniu prenatalnym.** Sympozjum Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy KNP PAN, Lublin, KUL, 05.06.2013.
189. (2013). **Pedagog chrześcijański wobec wyzwań ideologii gender.** Warsztaty Metodologiczne Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy KNP PAN, Kazimierz Dolny n/Wisłą, 13–15.09.2013.
190. (2013). **Personalistyczne podejście do osoby z niepełnosprawnością.** Konferencja z okazji 30-lecia Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Tomaszów Lubelski, 03.10.2013. Wykład zamawiany.
191. (2013). **Psychologiczne uwarunkowania ludzkiej prokreacji.** III Konferencja cyklu „Profilaktyka zdrowia prokreacyjnego” *Wokół obniżonej płodności i niepłodności małżeńskiej – źródła, diagnostyka, terapia, profilaktyka*, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Warszawa, 05.10.2013. Wykład zamawiany.
192. (2013). **Zdzisław Arkuszyński – promotor Duchowej Adopcji Dziecka Poczętego.** Konferencja Naukowa *Historyczne konteksty relacji uczeń – mistrz – uczeń. Źródła wielkości mistrzów*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin, 18–19.11.2013.
193. (2014). **Problemy metodologiczne badań z zakresu pedagogiki prenatalnej i prokreacji.** Seminarium Naukowe *Metodologiczne aspekty badań w psychopedagogice*, Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.
194. (2014). **Metodologiczne problemy badań empirycznych w psychopedagogice/w psychopedagogice rodziny.** Seminarium Naukowe *Metodologiczne aspekty badań w psychopedagogice*, Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.

195. (2014). **Metodologiczne aspekty pisania pracy naukowej.** Seminarium Naukowe *Metodologiczne aspekty badań w psychopedagogice*, Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.
196. (2014). **Misja uniwersytetu katolickiego. Aktualne wyzwania.** Seminarium Naukowe *Metodologiczne aspekty badań w psychopedagogice*, Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.
197. (2014). **Nie można zmuszać do niemożliwego.** Sesja Naukowa *Prawe sumienie w zawodach zaufania publicznego*, Katedra Psychopedagogiki, KUL, Lublin, 15.12.2014.
198. (2014). **Konflikty małżeńskie pod lupą grzechów głównych.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Przygotowanie do małżeństwa na dziś i jutro*, Sekcja Teologii Pastoralnej i Wydział Teologiczny UKSW, Warszawa, 12.03.2014.
199. (2014). **Zanim ukształtowałem cię w łonie matki, znałem cię.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Przebaczenie a dar życia*, UKSW, Warszawa, 29–30.03.2014.
200. (2014). **Małżeństwo i rodzina w planach życiowych młodzieży.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Miłość, małżeństwo, rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Centrum Edukacji Nauczycieli LECHAA Consulting i Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny, KUL, Lublin, KUL, 08.04.2014.
201. (2014). **Wartość życia rodzinnego w kontekście współczesnych przeobrażeń w rodzinie.** IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Psychologia w służbie rodziny” *Rodzina w dobrobycie. Dobrostan w rodzinie*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 29–30.04.2014.
202. (2014). **Transmisja międzypokoleniowa postaw matek i córek wobec prokreacji i macierzyństwa.** XXIII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej *Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy*, Lublin, 28–30.05.2014.
203. (2014). **Zawodownawstwo psychologiczne jako podstawa doradztwa kariery w XXI w.** XXXV Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego *Psychologia w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz, 18–21.09.2014. (A. Biela, D. Kornas-Biela)
204. (2014). **Duchowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w koncepcji Jean Vanier.** Seminarium Naukowe *Wokół życia duchowego. Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje*, Katedra Teorii Wychowania, Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ, Zespół Teorii Wychowania KNP PAN, Łódź, 5.11.2014 (D. Kornas-Biela, A. Szalast).
205. (2014). **Profesor Janusz Plisiecki jako człowiek i naukowiec.** II Ogólnopolska Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa *Światopoglądowo-społeczne koncepcje wychowania i edukacji akademickiego Lublina*, Katedra Biografistyki Pedagogicznej, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 07–08.11.2014.
206. (2015). **Wychowanie przez codzienność życia w rodzinie.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Z pomocą człowiekowi... w pierwszą rocznicę śmierci śp. Profesor Teresy Kukołowicz*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin, 27.02.2015.
207. (2015). **Czy współczesne osiągnięcia biologii i medycyny są zagrożeniem życia człowieka w prenatalnym okresie rozwoju?** Ogólnopolska Konferencja *Wartość życia a wychowanie. W 20-ą rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 25.03.2015.

208. (2015). „Życie jest piękne, nie można nim igrać. Ja cały jestem za życiem”. Sympozjum Naukowe Życie jest darem, poświęcone pamięci prof. W. Fijałkowskiego, z okazji jubileuszu 100-lecia Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego im. św. S. Kostki w Sikorzu, Katolickie Liceum Ogólnokształcące i Wydział Katechetyczny Kurii Diecezjalnej w Płocku, Sikórz, 14.04.2015. Wykład zamawiany.
209. (2015). **Wartość życia rodzinnego w kontekście wyzwań współczesności.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Ochrona godności rodzica i dziecka w sądownictwie rodzinnym – w kontekście prawno-społecznym. Wnioski de lege ferenda*, KUL i Fundacja Dzieci i Ojców im. Św. Jana Bosko, Zamość, 15.04.2015. Wykład zamawiany.
210. (2015). **Kontekst psychospołeczny zjawiska „dzieci ulicy”.** Sesja Naukowa *Zagrożenia i szanse dla „dzieci ulicy*, Katedra Psychopedagogiki KUL, Lublin, 15.04.2015.
211. (2015). Świętego Jana Pawła II wizja rodziny. Sympozjum *Przesłanie św. Jana Pawła II z okazji I rocznicy kanonizacji*, KUL, Lublin, 27.04.2015. Wykład zamawiany.
212. (2015). **Kobieta z niepełnosprawnością jako żona i matka.** I Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa z cyklu „Człowiek – Niepełnosprawność – Pasja *Kobiecość a niepełnosprawność*, KUL i Fundacja Fuga Mundi, KUL, Lublin, 12.05.2015. Wykład zamawiany.
213. (2015). Żałoba w rodzinie po niepomyślnej diagnozie prenatalnej. Ogólnopolska Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa *Utrata i żałoba – Teoria i praktyka. Aspekt medyczny, psychologiczny, duchowy*, Fundacja „By dalej iść”, UKSW i Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej, UKSW, Warszawa, 22.05.2015. Wykład zamawiany.
214. (2015). **Psychospołeczny kontekst współczesnego ojcostwa.** Toruńskie Dni Dialogu *Rodzina*, 16–24.05.2015, Wyższa Szkoła Filologii Hebrajskiej, Fundacja Hodos, Toruń, 23.05.2015. Wykład zamawiany.
215. (2015). **Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II.** II Ogólnopolskie Sympozjum *Duchowa Droga Świętego Jakuba. Rodzina Polska w Europie*, Wydział Zamiejscowy NoS KUL w Stalowej Woli, Instytut Teologii Duchowości KUL, Parafia Rzymsko-Katolicka Św. Jakuba St. Ap. w Kotuszowie, Bractwo Świętego Jakuba St. Ap. przy parafii w Kotuszowie, Kotuszów, 06.–07.06.2015. Wykład zamawiany.
216. (2015). **Rola wartości w kształtowaniu tożsamości uczniów zdolnych.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Kotwice kariery – kompleksowe wspieranie uczniów zdolnych w rozwijaniu ich potencjału* organizowana w ramach projektu „Kotwice kariery” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Poddziałania 3.4.3 „Upowszechnienie uczenia się przez całe życie – projekty konkursowe” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013, Lechaa Consulting sp. z o.o., Katedra Psychopedagogiki, KUL, Lublin, 17.06.2015.
217. (2015). **Znaczenie więzi rodziców z dzieckiem we wczesnym okresie jego rozwoju.** Wykład w ramach Panelu Dyskusyjnego *Bon opiekuńczo-wychowawczy dla dzieci w wieku 1-3 lat*, III Ogólnopolski Zjazd Dużych Rodzin, Łowicz, 20.06.2015. Wykład zamawiany.
218. (2015). **Władysław Biela – człowiek wielkiego charakteru.** Konferencja z cyklu „Biografie codzienności” nt. *Biografie osób niezwykłych w moim życiu*, Katedra Biografistyki Pedagogicznej, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 23.06.2015.
219. (2015). **Transmisja międzypokoleniowa poznawczego komponentu postaw wobec prokreacji w relacjach ojciec – syn.** Kongres *Obudzić (nie)odkryty potencjał rodziny. Rodzina pyta i odpowiada*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin, 23–24.09.2015. (D. Kornas-Biela, B. Miernik).

220. (2015). **Opieka i pomoc medyczna, psychologiczna, duchowa, hospicyjna w położniczych sytuacjach krytycznych – rozpoznanie wady, choroby nieuleczalnej przed urodzeniem, strata dziecka.** V symposium naukowe z cyklu „Profilaktyka zaburzeń zdrowia prokreacyjnego” nt. *Wczesne niepowodzenia prokreacji – etiologia, prewencja i postępowanie w ujęciu interdyscyplinarnym*, Zakład Dydaktyki Położniczo-Ginekologicznej Wydziału Nauki o Zdrowiu WUM, Fakultet Metod Rozpoznawania Płodności (MRP) na WUM oraz 7 Polskich Organizacji nauczających i promujących naturalne planowanie rodziny i ekologiczną prokreację, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Warszawa, 07.12.2015. Wykład zamawiany.
221. (2016). **Miłosierdzie w wychowaniu osób z niepełnosprawnością.** Seminarium Naukowe *Miłosierni jak Ojciec. Miłosierdzie w teorii i praktyce pedagogicznej*, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 29.02.2016.
222. (2016). **Pregoreksja jako ryzyko dla zdrowia i rozwoju dziecka w prenatalnym okresie życia.** V Seminarium *Problemy rodziny: Zdrowie. W 200-lecie Uniwersytetu Warszawskiego*, Zakład Prawnych i Społecznych Badań Integralnokulturowych, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 09.03.2016. Wykład zamawiany.
223. (2016). **Odkryć piękno macierzyństwa.** Kongres *Odkryć piękno kobiecości. Odkryć piękno macierzyństwa*, Podyplomowe Studium Relacji Interpersonalnych i Profilaktyki Uzależnień, UKSW, Warszawa, 12–13. 03.2016. Wykład zamawiany.
224. (2016). **W poszukiwaniu piękna i pełni intymności małżeńskiej. Problemy z prokreacją.** Warsztat. Kongres *Odkryć piękno kobiecości. Odkryć piękno macierzyństwa*, Podyplomowe Studium Relacji Interpersonalnych i Profilaktyki Uzależnień, UKSW, Warszawa, 12–13. 03.2016. (D. Kornas-Biela, M. Walaszczyk).
225. (2016). **Żałoba po niepomyślnej diagnozie prenatalnej jako stracie dziecka zdrowego.** Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Pedagogika rodziny w teorii i praktyce” nt. *Rodzina w sytuacji straty bliskiej osoby*, Katedra Pedagogiki Rodziny, KUL, Lublin, 15.03.2016.
226. (2016). **Wkład św. Augustyna w rozwój metody introspekcji i retrospekcji. Znaczenie dla psychologii i pedagogiki.** Symposium Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, KUL, Lublin, 16.03.2016. (D. Kornas-Biela, A. Biela).
227. (2016). **Czego można się nauczyć przed urodzeniem? VI Ogólnopolska Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa *Początek życia człowieka***, UKSW, Warszawa, 30.03.2016. Wykład zamawiany.
228. (2016). **Rola ojca we wspomaganiu rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem.** Konferencja Naukowa *Fonem – Sylaba – Logos – Paideia. Język w wychowaniu i pedagogice*, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 12–13.05.2016.
229. (2016). **Kształtowanie więzi rodziców z dzieckiem w perinatalnym okresie życia.** XXIV Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa *Więź i pokój w rodzinie i społeczeństwie* z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny i XIV Świętokrzyskich Dni Profilaktyki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce, 12.05.2016.
230. (2016). **Psychopedagogiczne aspekty zdrowia prokreacyjnego.** „Tydzień Rodziny” z okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny, Związek Dużych Rodzin 3+, Grodzisk Mazowiecki, 15.05.2016. Wykład zamawiany.

231. (2016). **Szkoła rodzenia jako forma autoedukacji w percepcji studentek lubelskich uczelni.** XXV Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej *Rozwój przez edukację w biegu życia: obszary nadal nierozpoznane*, Polskie Stowarzyszenie Psychologii Rozwoju Człowieka, Kraków, 16–18.06.2016.
232. (2016). **Internet jako przestrzeń edukacyjna w zakresie radzenia sobie z sytuacją niepłodności.** XXV Jubileuszowa Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej *Rozwój przez edukację w biegu życia: obszary nadal nierozpoznane*, Polskie Stowarzyszenie Psychologii Rozwoju Człowieka, Kraków, 16–18.06.2016. (D. Kornas-Biela, E. Nizio).
233. (2016). **Niepomyślna diagnoza prenatalna jako wyzwanie pedagogiczne.** IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Ku życiu wartościowemu. Idee, koncepcje, praktyki*, Białystok, 21–23.09.2016.
234. (2016). **Interdyscyplinarne inspiracje powstania pedagogiki prenatalnej.** Jubileuszowa Konferencja Instytutu Pedagogiki KUL *Pedagogika adekwatna na gruncie wielkiej tradycji*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Instytut Pedagogiki KUL, Lublin, 17–19.10.2016.
235. (2016). **Psychiczne i duchowe wymiary człowieka jako przedmiot badań psychologii.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Otwartość na człowieka, środowisko i transcendencję?*, 01–02.10. 2016. Lublin, KUL (A. Biela, D. Kornas-Biela).
236. (2016). **Inteligencja moralna jako istotna wartość wychowawcza.** IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny *Ku życiu wartościowemu. Idee, koncepcje, praktyki*, Białystok, 21–23.09.2016.
237. (2017). **Krytyczne refleksje wokół rozwoju psychologii prenatalnej.** Sympozjum Naukowe *Uwarunkowania drogi życia człowieka*, Zjazd Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka, KUL, Lublin, 21–22.02.2017.
238. (2017). **Afirmacja życia.** Konferencja z okazji jubileuszu 100-lecia narodzin prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, Specjalistyczna Poradnia Psychoprofilaktyki i Terapii Rodzin im. Prof. Włodzimierza Fijałkowskiego w Lublinie, Trybunał Koronny, Lublin, 28.03.2017. Wykład zamawiany.
239. (2017). **Lecząca siła więzi rodziców z dziećmi.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Zrozumieć FAS. Płodowy Zespół Alkoholowy – stereotypy, dylematy, wyzwania*, Katedra Psychopedagogiki KUL i Rodzinny Dom im. Serca Jezusa w Lublinie, KUL, Lublin, 20.04.2017.
240. (2017). **Niepłodność jako źródło stresu w małżeństwie i rodzinie oraz sposoby radzenia sobie z nim.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Rodzina w teorii i praktyce pedagogicznej W 20-tą rocznicę utworzenia Katedry Pedagogiki Rodziny w Instytucie Pedagogiki KUL*, Katedra Pedagogiki Rodziny, KUL, Lublin, 14.03.2017 (D. Kornas-Biela, E. Nizio).
241. (2017). **Przebaczenie i nadzieja po aborcji.** XXXV Interdyscyplinarna Konferencja Naukowa z Okazji Międzynarodowego Dnia Rodziny, Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Urząd Wojewódzki, Kielce, 15.05.2017.
242. (2017). **Ekologiczny program prokreacji według prof. Włodzimierza Fijałkowskiego.** Ogólnopolska Konferencja *W zgodzie z naturą przecież to (EKO)logiczne z okazji 100-lecie urodzin prof. Włodzimierza Fijałkowskiego*, Łódzki Oddział

- Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli NPR i Katolickie Stowarzyszenie „Civitas Christiana”, Centrum Służby Rodzinie, Łódź, 20.05.2017. Wykład zamawiany.
243. (2017). **Transmisja międzypokoleniowa postaw wobec prokreacji.** Konferencja *Zdrowi Płodni. A Ty znasz swój potencjał?* w ramach projektu realizującego zadanie z zakresu zdrowia publicznego, Narodowy Program Zdrowia na lata 2016–2020, Sala Kolumnowa Lubelskiego Urzędu Wojewódzkiego, Lublin, 22.05.2017. Wykład zamawiany.
244. (2017). **Diagnoza sytuacji ojca w życiu współczesnej rodziny.** Konferencja *NAVI-TATA – sposób na przeciwdziałanie przyczynom przestępczości*, Inicjatywa Tato-Net, zadanie współfinansowane ze środków Funduszu Sprawiedliwości, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa, 19.12.2017. Wykład zamawiany.
245. (2017). **Krytyczne refleksje wokół rozwoju psychologii prenatalnej.** Sympozjum *Naukowe Uwarunkowania drogi życia człowieka*, Zjazd Zarządu Polskiego Stowarzyszenia Psychologii Rozwoju Człowieka, KUL, Lublin, 21–22.02.2017. Wykład zamawiany.
246. (2017). **Świadectwo życia prof. Włodzimierza Fijałkowskiego – droga do Prawdy.** Konwersatorium *Rola Profesora Włodzimierza Fijałkowskiego w rozwoju ginekologii i położnictwa w Polsce* z okazji 100-lecia Jego urodzin, Komisja Etyki Okręgowej Izby Lekarskiej w Łodzi, Łódź, 09.06.2017. Wykład zamawiany.
247. (2018). **Wspólne obszary zainteresowań pedagogiki specjalnej i pedagogiki prenatalnej.** Ogólnopolska Konferencja *Niepełnosprawność intelektualna – poznawanie i wspieranie*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 12.01.2017. Wykład zamawiany.
248. (2018). **Sylwetka psychologiczna O. Mariana Żelazka.** Ogólnopolskie sympozjum *100-lecie urodzin O. Mariana Żelazka SVD*, Wydział Teologiczny UAM, Poznań, 20.01.2018. (A. Biela, D. Kornas-Biela).
249. (2018). **Człowiek w sytuacji zawiedzionych nadziei.** Sympozjum *Oblicza nadziei* z okazji wspomnienia św. Franciszka Salezego, patrona dziennikarzy, Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej, Toruń, 25.01.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=r-1KuwnWzKE>. Wykład zamawiany.
250. (2018). **Niepomyślna diagnoza prenatalna wyzwaniem dla rodziców i personelu medycznego.** Bydgoskie Dni Bioetyczne *Wyzwania i zagrożenia bioetyczne XXI wieku*, Komisja Bioetyczna Bydgoskiej Izby Lekarskiej, II Katedra Kardiologii Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu 14.04.2018. Wykład zamawiany.
251. (2018). **Relacje w podsystemach rodzinnych w okresie oczekiwania na urodzenie dziecka.** VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Psychologia w służbie rodziny „Relacje w podsystemach rodzinnych. Szanse i zagrożenia*, Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, 18–19.05.2018. Wykład zamawiany.
252. (2018). **Afirmacja wartości życia człowieka przed urodzeniem wyzwaniem współczesności.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Życie jako wartość. Konteksty interdyscyplinarne*, Katedra Pedagogiki Rodziny, Instytut Pedagogiki, KUL, Koło Naukowe Doktorantów Pedagogiki KUL, Lublin, 22.05.2018,
253. (2018). **Analiza stanowiska pracy: kwestie metodologiczne i perspektywy aplikacyjne.** Ogólnopolska Konferencja Naukowa z udziałem Gości Zagranicznych *Interdyscyplinarne konteksty współczesnej pedagogiki i psychologii*, Instytut Pedagogiki i Psychologii, UMCS. 25–26.10.2018. (A. Biela, D. Kornas-Biela).

254. (2019). **Koncepcja inteligencji moralnej a integralne wychowanie do pracy.** Sympozjum *Integralne koncepcje wychowania do pracy*, Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej pod patronatem KNP PAN, KUL, Lublin, 27.03.2019.
255. (2019). **Profilaktyka uzależnienia od mediów. Aspekt psychopedagogiczny.** Ogólnopolska Konferencja *Dialog w profilaktyce uzależnień – interdyscyplinarna perspektywa działań makrospołecznych*, Wydział Teologiczny, Studenckie Koło Naukowe Nauk o Rodzinie PRO, Uniwersytet Śląski, Katowice, 12.04.2019. Wykład zamawiany.
256. (2019). **Inteligencja moralna jako zadanie wychowawcze dla rodziców.** I Ogólnopolska Konferencja Parentologiczna *Rodzicielstwo w ujęciu interdyscyplinarnym*, Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Badań nad Rodziną, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Poznań, 15–16.05.2019.
257. (2019). **Znaczenie ojca dla dzieci.** Konferencja *Ojcostwo dzisiaj. Strategia dla organizacji wspierających rodzinę*, Pełnomocnik Wojewody Podkarpackiego do spraw Rodzin, Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, Rzeszów, 26.06.2019. Wykład zamawiany.
258. (2019). **Czy więź członków rodziny z dzieckiem prenatalnym to zagadnienie pedagogiczne?** Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, APS, Warszawa, 18–20.09.2019. Wykład zamawiany.
259. (2019). **Odporność psychiczna i kapitał psychologiczny a sukces akademicki studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego.** Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, APS, Warszawa, 18–20.09.2019. (D. Kornas-Biela, K. Martynowska).
260. (2019). **Ty się odważ świętym być!** Konferencja Świętość polega na miłości, Towarzystwo Przyjaciół Fundacji Jana Pawła II, Instytut Jana Pawła II, KUL, 30.03.2019.
261. (2019). **Potrzeby dziecka w wieku do lat trzech.** Seminarium *Formy opieki nad dzieckiem w wieku do lat trzech a potrzeby dziecka – rekomendacje na przyszłość*, Senacka Komisja Rodziny, Polityki Senioralnej i Społecznej, Senat RP, Warszawa, 27.05.2019. Wykład zamawiany.
262. (2020). **Noszenie masek ochronnych jako doświadczenie psychiczne.** Ogólnopolska e-Konferencja Naukowa „Doświadczenie pandemii COVID-19 w Polsce. Organizator: Poznań, 16–17.09.2020. (D. Kornas-Biela, K. Martynowska, A. Biela-Wołośńcej).

PLAKATY NA KONFERENCJACH KRAJOWYCH

1. (2002). **Rola ojca przy porodzie w opinii położnych.** XXXI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego *Psychologia w perspektywie XXI wieku*, Lublin, 05–08.09.2002. (D. Kornas-Biela, D. Trućko).
2. (2002). **Kierunki teoretyczne w psychologii prenatalnej.** XXXI Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego *Psychologia w perspektywie XXI wieku*. Lublin, 05–08.09.2002.
3. (2013). **Włodzimierz Fijałkowski – świadek Prawdy.** Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Ekologia rodziny w ujęciu prof. Włodzimierza Fijałkowskiego z okazji 10 rocznicy jego śmierci* Katedra Pedagogiki Rodziny KUL i Katedra Historii Teologii Moralnej, KUL, Lublin, 21.03.2013.

4. (2013). **Mistrz służby poczętemu życiu. Włodzimierz Fijałkowski (1917–2003).** Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Historyczne konteksty relacji: Uczeń–Mistrz–Uczeń. Źródła wielkości mistrzów*, Katedra Historii Wychowania, Instytut Pedagogiki, KUL, Lublin, 18–19.11.2013.
5. (2014). **Ideologia gender.** Ogólnopolska Konferencja dla Nauczycieli i Wychowawców *Szkoła wobec ideologizacji i instrumentalizacji wychowania*, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej IP KUL i Fundacja Servire Veritati IEN, KUL, Lublin, 08.03.2014.
6. (2014). **Ideologia gender. Co na to niemowlaki?** Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Miłość, małżeństwo, rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Centrum Edukacji Nauczycieli LECHAA Consulting i Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny, KUL, Lublin, 08.04.2014.
7. (2014). **Ideologia Gender. I co potem?** Sesja posterowa *Miłość, małżeństwo rodzina jako wyzwanie pedagogiczne*, Puławy, Parafia św. Rodziny i Stowarzyszenie Rodzina w Puławach, 18.05.–25.05. 2014 (sesja posterowa w kilku kościołach w Puławach).

WYKŁADY WYGŁOSZONE NA POSIEDZENIACH NAUKOWYCH (niektóre)

1. (1975). **Psychologiczno-pedagogiczne aspekty postaw moralnych współczesnej młodzieży.** Komisja Filozoficzno-Psychologiczno-Pedagogiczna, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 06.07.1975.
2. (1975). **Główne problemy rozwoju moralnego dzieci niewidomych.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 26.11.1975.
3. (1976). **Diagnoza psychologiczna w poradnictwie i rehabilitacji.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 27.05.1976. (D. Kornas-Biela, M. Zarówna-Panasiuk).
4. (1976). **Sprawozdanie ze Zjazdu Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.** Komisja Psychoterapii, Lubelski Oddział PTP, Lublin, 07.12.1976.
5. (1977). **O niektórych problemach metodologicznych psychologii moralności.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 30.03.1977.
6. (1977). **Pomoce do ćwiczeń reedukacyjnych dzieci dyslektyczno-dysgraficznych w ramach zajęć logopedycznych.** Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Lublin, 04.04.1977.
7. (1977). **Metody badania pojęć moralnych.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 18.05.1977.
8. (1979). **Wychowanie do pokoju.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 10.01.1979.
9. (1981). **Motywacja moralna dzieci niewidomych i widzących.** Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 21.10.1981.
10. (1983). **Międzynarodowy Kongres Psychologii Pastoralnej w San Francisco *Symbol and Story* (10–17.08.1983).** Komisja Psychologiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 10.1983.

11. (1984). **Współczesne tendencje w szkolnictwie amerykańskim**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 28.03.1984.
12. (1985). **Terapia dzieci autystycznych: Sprawozdanie z turnusu rehabilitacyjnego dla dzieci autystycznych**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 08.05.1985.
13. (1985). **Człowiek przed narodzeniem – psychologiczny punkt widzenia**. Posiedzenie Sekcji Psychologii Prenatalnej, Oddział Lubelski PTP, Lublin, 18.01.1985.
14. (1985). **Referat**. Posiedzenie Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 05.10.1985.
15. (1986). **Obraz siebie u kobiet z ryzykiem genetycznym**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
16. (1989). **Referat**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, 13.01.1989.
17. (1989). **Psychopedagogiczne problemy w ginekologii**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, 17.12.1989.
18. (1990). **Psychologiczne aspekty sztucznego zapłodnienia**. Komisja Pedagogiczna, Towarzystwo Naukowe KUL, 20.01.1990.
19. (1991). **Rola psychologa w poradnictwie preabortywnym**. Towarzystwo Edukacji Prenatalnej i Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 13.04.1991.
20. (1993). **Dosięgnięć AIDS? Psychomedyczne problemy AIDS**. Sanepid i Wojewódzki Szpital Zespolony w Lublinie, Lublin, 27.01.1993. Referat zamawiany.
21. (1998). **Wpływ pornografii na rozwój osobowości człowieka**. Posiedzenie Komisji Rodziny i Polityki Społecznej Senatu RP, Senat RP, Warszawa, 05.05.1998.
22. (1998). **Przemoc i pornografia zagrożeniem rozwoju osobowości**. Posiedzenie Komisji Rodziny Sejmu RP, Warszawa, 13.08.1998. Referat zamawiany.
23. (2002). **Laudacja: Wielki uczonek, lekarz, świadek wierny i odważny**. Laudacja z okazji nadania nagrody im. I. Radziszewskiego przez TN KUL panu prof. dr hab. med. W. Fijałkowskiemu. KUL. Zmodyfikowana wersja opublikowana.
24. (2005). **Kościół i Uniwersytet. Pamięć, Tożsamość, Nadzieja**. Panel z okazji Jubileuszu 60 lat Duszpasterstwa Akademickiego KUL, KUL, Lublin, 25.11.2005. Udział zamawiany.
25. (2007). **Psycholog wobec prenatalnego okresu życia dziecka**. Polskie Towarzystwo Neonatologiczne. Oddział Lubelski, Lublin, 30.05.2007. Referat zamawiany.
26. (2010). **Osoby z niepełnosprawnością intelektualną – inni, podobni, tacy sami. Słowo wstępne**. Promocja 600. książki Wydawnictwa Norbertinum pod red. E. Gąsior *Inni. Podobni. Tacy sami*. Świadczenia rodziców i wychowawców dzieci niepełnosprawnych z okazji 20-lecia Wydawnictwa, pod patronatem honorowym: JE Abp Józef Życiński Metropolita Lubelski, Wojewody Lubelskiego, Marszałka Województwa Lubelskiego i Prezydenta Miasta Lublina. Lublin, Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie, 10.06.2010. Wystąpienie zamawiane.
27. (2013). **Współczesne zagrożenia laicko-nihilistycznej mentalności: idei promującej związek partnerskie, małżeństwa jednopłciowe, in vitro, ideologię gender**. Posiedzenie Rady Programowej ds. Środków Społecznej Komunikacji przy konferencji Episkopatu Polski (przew. Arcybiskup W. Depo) z przedstawicielami wszystkich mediów katolickich w Polsce, Siedziba Komisji Episkopatu Polski, Warszawa, 04.04. 2013. Referat zamawiany.

28. (2015). **Co psychologia prenatalna/pedagogika prenatalna wnosi do dyskusji na temat prenatalnego statusu człowieka?** Seminarium Wydziałowe *Wokół statusu człowieka w okresie prenatalnym*, Uniwersytet Papieski JPII, Kraków, 21.01.2015. Referat zamawiany.

LUBELSKI FESTIWAL NAUKI

1. (2009). **Wehikuł czasu – mój początek.** VI Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 19–25.09.2009, dwie edycje.
2. (2011). **Prenatalna szkoła życia.** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 19.09.2011.
3. (2012). **Prenatalna „szkoła życia” człowieka.** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 17.09.2012.
4. (2013). **Prenatalna „szkoła życia” człowieka.** X Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 16.09.2013.
5. (2013). **„Tak” dla życia człowieka.** X Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 16.09.2013.
6. (2014). **Twoje „tak” dla życia. Jak możesz włączyć się w obronę życia?** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 22.09.2014. (D. Kornas-Biela, M. Miernik).
7. (2014). **Prenatalny uniwersytet. Czy przed urodzeniem można się czegoś nauczyć?** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 22.09.2014. (D. Kornas-Biela, M. Miernik).
8. (2015). **Kiedy Nobel dla naprotechnologii?** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 21.09.2015 (D. Kornas-Biela, M. Miernik).
9. (2015). **Jak w dziecku przed urodzeniem „rodzi się” noblista?** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 21.09.2015. (D. Kornas-Biela, M. Miernik).
10. (2018). **Prenatalna „szkoła życia” przed urodzeniem.** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 18.09.2018. (D. Kornas-Biela, K. Martynowska).
11. (2018). **Życie – Lubię to! Jak uzależnienie od sieci zmienia Twój świat?** Lubelski Festiwal Nauki, Lublin, 18.09.2018. (K. Martynowska, D. Kornas-Biela)

MERYTORYCZNE PROWADZENIE KONFERENCJI, DYSKUSJI PANELOWYCH (niektóre)

1. (1986). **Organizacja i prowadzenie sympozjum *Problemy psychologii prenatalnej*** w ramach I Konferencji Naukowo-Szkoleniowej Psychologów Regionu Lubelskiego, Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, 20–21.11.1986.
2. (1993). **Prowadzenie sesji perinatalnej.** Konferencja Naukowa *Ciąża i poród w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 22.01.1993.
3. (1994). **Prowadzenie i udział w dyskusji *Okrągłego Stołu*.** Konferencja Naukowa *Promocja naturalnego porodu*, Polskie Towarzystwo Pielęgniarskie i Zespół Szkół Medycznych, Włocławek, 26.05.1994.

4. (1997). **Audytor.** Przewodniczenie Komisji ds. Rodziny w trakcie *Forum Młodzieży Lubelszczyzny*, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Archidiecezji Lubelskiej, Lublin, 10.04.1997.
5. (1998). **Prowadzenie Sesji Naukowej *Oblicza macierzyństwa***, Międzynarodowe Podyplomowe Studium Rodziny, KUL, Lublin, 26.09.1998.
6. (2000). **Współprzewodniczenie Sekcji *Rodzina w naukach medycznych i biologicznych***, Konferencja Naukowa *Ekologia rodziny ludzkiej*, Augustów, 30–31.05.2000.
7. (2006). **Prowadzenie konferencji *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności***. Konferencja *Zwróćmy dziecku serce ojca*, Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, Lublin, 25.10.2006.
8. (2010). **Przewodniczenie Sekcji IV *Wieloprofilowość diagnozy i terapii wyzwaniem dla przestrzeni praktycznego działania; Media a kształtowanie wizerunku osoby niepełnosprawnej*** w ramach Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Różnorodność koncepcji, wielość przestrzeni aktualnym wyzwaniem dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej*, Zakład Psychopedagogiki Specjalnej UMCS, Lublin, 21–22.10.2010.
9. (2012). **Przewodniczenie Sekcji V. *Perspektywa życia rodzinnego w dobie szybkiej zmiany***. XX Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Trud i siła współczesnej rodziny*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 15.05.2012.
10. (2013). **Przewodniczenie sesji *Ekologia prokreacji***. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Ekologia rodziny w ujęciu prof. Włodzimierza Fijałkowskiego z okazji 10 rocznicy jego śmierci*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL i Katedra Historii Teologii Moralnej KUL, Lublin, 21.03.2013.
11. (2013). **Przewodniczenie sesji *Kontekst rodzinny zaburzeń ze spektrum autyzmu***. Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Spektrum autyzmu – spektrum metod. Nauka i praktyka*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, 06–07.12.2013.
12. (2013). **Przewodniczenie Sesji Metodologicznej *Aktualne problemy metodologiczne w psychopedagogice***. Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2013.
13. (2013). **Przewodniczenie sesji panelowej *Miłość, dobro, piękno, szczęście przychodzą przez rodzinę***. XX *Muzyczne Spotkania Rodzin*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej Regionu Lubelskiego, KUL, Lublin, 18.05.2013.
14. (2013). **Moderowanie i udział w dyskusji panelowej**. Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Spektrum autyzmu – spektrum metod. Nauka i praktyka*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, 06–07.12.2013.
15. (2013). **Współprzewodniczenie sesji tematycznej nr 17 *Rozwój w okresie pre- i perinatalnym***. XXII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej *Społeczny kontekst rozwoju. Od dziecka do dorosłego*, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 27–29.05.2013.
16. (2014). **Prowadzenie Sesji Metodologicznej *Aktualne problemy metodologiczne w psychopedagogice***. Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.

17. (2014). Prowadzenie Spotkania Naukowego z O. Markiem Szymańskim, misjonarzem z Ekwadoru *Społeczno-wychowawczy kontekst projektu „Radość Życia”* oraz dyskusja o projektach socjalnych i pracy misjonarzy w Ekwadorze. Katedra Psychopedagogiki, KUL, Lublin, 10.09.2014.
18. (2014). **Przewodniczenie dyskusji panelowej „Tak” dla wychowania do małżeństwa i rodziny, „nie” wobec seksualizacji typu B.** Ogólnopolska Konferencja dla Nauczycieli i Wychowawców *Szkoła wobec ideologizacji i instrumentalizacji wychowania*, Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej IP KUL i Fundacja Servire Veritati IEN, KUL, Lublin, 08.03.2014.
19. (2014). **Przewodniczenie sesji *Poczucie dobrostanu w sytuacji trudności prokreacyjnych*.** IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Psychologia w służbie rodziny. Dobrobyt w dobrobycie. Dobrostan w rodzinie?*, Instytut Psychologii UG, Gdańsk, 29–30.04.2014.
20. (2014). **Przewodniczenie sesji *Religijność a rodzina i macierzyństwo*.** II Międzynarodowa Konferencja Psychologii Religii i Duchowości, I Zjazd Polskiego Towarzystwa Psychologii Religii i Duchowości, KUL, Lublin, 3–4.06.2014.
21. (2014). **Przewodniczenie Sesji Naukowej *Prawe sumienie w zawodach zaufania publicznego*.** Katedra Psychopedagogiki, KUL, Lublin, 15.12.2014.
22. (2015). **Przewodniczenie sesji i dyskusji *Zagrożenia i szanse dla „dzieci ulicy*.** Katedra Psychopedagogiki KUL, Lublin, 15.04.2015.
23. (2017). **Przewodniczenie sesji w ramach Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Zrozumieć FAS. Płodowy Zespół Alkoholowy – stereotypy, dylematy, wyzwania*,** Katedra Psychopedagogiki KUL i Rodzinny Dom im. Serca Jezusa w Lublinie, KUL, Lublin, 20.04.2017.
24. (2019). **Moderowanie Sesji *Wybór zawodu nauczyciela i przygotowanie do odgrywania roli nauczyciela*** (19.09). X Zjazd Pedagogiczny, APS, Warszawa, 18–20.09.2019.
25. (2019). **Prowadzenie Sesji *Rodzinne formy opieki nad dzieckiem: ku deinstytucjonalizacji, restrukturyzacji opieki instytucjonalnej i doskonaleniu środków prewencyjnych oraz alternatywnych form pieczy zastępczej – przykłady dobrych praktyk*** (19.09). X Zjazd Pedagogiczny, APS, Warszawa, 18–20.09.2019.
26. (2019). **Współprzewodniczenie Sesji I: *Płodność, niepłodność – współczesna diagnostyka i postępowanie*.** Międzynarodowy Kongres *Nauka w służbie Życiu*, Polskie Stowarzyszenie Lekarzy Polskich, MaterCare International, Rzeszów, 21–23.06.2019.
27. (2019). **Przewodniczenie Sesji IV: *Egzystencjalne koncepcje wychowania i pedagogika egzystencji (relacji, spotkania i dialogu)*.** Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod Patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN *Między uniwersalnością a oryginalnością w polskiej myśli pedagogicznej*, Instytut Pedagogiki KUL, Lublin, 22–23.10.2019.
28. (2019). **Przewodniczenie sesji *Wychowawcze aspekty rodzicielstwa*.** I Ogólnopolska Konferencja Parentologiczna *Rodzicielstwo w ujęciu interdyscyplinarnym*, Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 15–16.05.2019.

KONFERENCJE PRASOWE – UDZIAŁ JAKO EKSPERT (niektóre)

1. (1994). **Psychological consequences of abortion**. Press Scientific Conference on *Post-abortion syndrome's effects* organized by NGO-National Right to Life Federation, International Conference ICPD *Population and Development*, Kair, 09–13.09.1994.
2. (1994). **Konferencja Ludnościowa w Kairze**, Katolicka Agencja Informacyjna, Siedziba Komisji Episkopatu Polski, Warszawa, 15.09.1994.
3. (1994). **Problemy rodziny na Konferencji Populacja i Rozwój w Kairze**. Warszawa, Siedziba Komisji Episkopatu Polski, Warszawa, 22.09.1994.
4. (1996). **Psychologiczne skutki aborcji oraz wprowadzenia edukacji seksualnej do szkół**. Konferencja Prasowa Federacji Ruchów Obrony Życia nt. *Przewidywane skutki zmiany Ustawy o ochronie płodu ludzkiego i dopuszczalności przerywania ciąży*. KAI, Siedziba Komisji Episkopatu Polski, Warszawa, 11.9.1996.
5. (2004). **Problemy Polek dzisiaj**. Konferencja prasowa z okazji Międzynarodowego Dnia Kobiet zorganizowana przez Biuro Prasowe Konferencji Episkopatu Polski, Warszawa, 08.03.2004.
6. (2004). **Rodzina kamieniem węgielnym cywilizowanego społeczeństwa**. Konferencja prasowa z okazji Międzynarodowego Kongresu Rodziny, KUL, Lublin, 24.04.2004.
7. (2004). **Prezentacja dokumentu Kongregacji Nauki Wiary Listu do biskupów Kościoła Katolickiego o współdziałaniu mężczyzny i kobiety w Kościele i świecie**. Siedziba Komisji Episkopatu Polski, Warszawa, 31.08.2004.
8. (2005). **Prezentacja książki Encyklopedia Bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła** (red. A. Muszala, Radom 2005, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN) w ramach Sesji Naukowej 3 razy TAK: *dla biologii, dla etyki i dla życia*, Kraków, Międzywydziałowy Instytut Bioetyki i Katedra Katolickiej Nauki Społecznej PAT, Kraków, 17.11.2005.
9. (2020). **Ojcowie w czasie pandemii**. Konferencja prasowa w Ministerstwie Rodziny (online), dotycząca wyników badań prowadzonych w ramach projektu Tato.Net *Po pierwsze rodzina* dofinansowanego ze środków Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Demograficznej, Warszawa, Warszawa, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 30.12.2020. <https://tato.net/czytelnia/artukul/ojcowie-potrafia-wygrywac-mimo-pandemii>.

PRACE ORGANIZACYJNE

Prace organizacyjne (niektóre)

1. (1984). Inicjatywa utworzenia **Sekcji Psychologii Prenatalnej przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym** w czasie XXV Zjazdu PTP w Krakowie, utworzenie Sekcji, prace w Zarządzie jako wiceprzewodnicząca i przewodnicząca (1984–2003).
2. (1991). **Psychologiczne aspekty ciąży kryzysowej**. Sesja Naukowa Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 23.03.1991.

3. (1992). **Kryzys ekologiczny a zdrowie rodziny**. Sesja Naukowa Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 30.05.1992.
4. (1993). **Psychologiczne aspekty komplikacji w czasie porodu**. Sesja Naukowa Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 13.03.1993.
5. (1993). **Zawile ścieżki prokreacji**. Sesja Naukowa Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Koło Pedagogów KUL, Lublin, 25.05.1993. (Z udziałem gości: Olivii Gans, przewodniczącej American Victims of Abortion i dr Wandy Franz – profesora z West Virginia University, prezydenta National Right to Life Federation).
6. (1994). **Wychowanie prorodzinne w szkole**. Konferencja Naukowa FROŻ i Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP, Warszawa, 11.06.1994.
7. (1994). **Problemy współczesnej rodziny**. Sympozjum Sekcji Psychologii Prenatalnej PTP i Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny. 10.1994.
8. (1986). Sympozjum naukowe w ramach I Konferencji Naukowo-Szkoleniowej PTP, Oddziału w Lublinie (11.1986)
9. (1987). Międzynarodowa Konferencja **Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie**, z udziałem J. Vanier, Lublin, KUL, 18–20.1985.
10. (1987). **Psychologia prenatalna i perinatalna**. Sympozjum w ramach XXVI Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Szczecin, 09–12.09.1987.
11. (1990). **Psychologia pre- i perinatalna**. Sesja Plakatowa w ramach XXVII Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Łódź, 12.–15.09.1990.
12. (1990). **Psychologia pre- i perinatalna**. Sympozjum w ramach XXVII Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Łódź, 12–15.09.1990.
13. (1993). **Współdział w organizacji XXVIII Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego**, Opole, 08–12. 09.1993.
14. (1993). **Psychomedyczne podstawy rehabilitacji dziecka z uszkodzeniem mózgu**. Kurs Z. Kułakowskiej-Weiss dla studentów pedagogiki, psychologów, pedagogów i lekarzy pracujących z dziecięcym porażeniem mózgowym, Lublin, 16–20.02.1993.
15. (1994). **Zorganizowanie**: merytoryczne opracowanie programu, zorganizowanie działalności i prowadzenie jako kierownik pierwszej w KUL podyplomowej formy kształcenia jaką było **Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny (1994–2002)**.
16. (1994). Praca w **Komitecie Regionalnym XVIII Międzynarodowego Kongresu Rodziny**, (XVIII Warszawa, 14–17.04.1994.
17. (1995). **Sesja Naukowa Kobieta darem dla świata i rodziny**. Fundacja na Rzecz Ochrony Zdrowotnej i Prawnej oraz Edukacji Rodzinnej, Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP, Nowy Sącz, 24–25.02.1995.
18. (1997). **Sesja Naukowa Rodzina szkołą życia i miłości**, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 27.09.1997.
19. (1997). **Konferencja Wychowanie dzisiaj – zagrożenia i szanse**. Lublin, 19.04.1997.
20. (1998). **Ogólnopolskie Seminarium Perspektywy wychowania seksualnego w Polsce**, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 15.01.1998.
21. (1998). **Sesja Naukowa Oblicza macierzyństwa**, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 26.09.1998.
22. (1999). **Seminarium Naukowe Pomoc rodzinie w problemach okresu okołoporodowego**. Wykładowca: dr Jan van der Does (specjalista metody kangurowania I Video Interaction Training). MPSR KUL i Sekcja PP PTP, KUL, Lublin, 05.05.1999.

23. (1999). Sesja Naukowa *Oblicza ojcostwa*, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 02.10.1999.
24. (2000). Sesja Naukowa *Oblicza dzieciństwa*, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 07.10.2000.
25. (2000). Warsztat: *Wczesna interwencja logopedyczna w okresie niemowlęcym*. Prowadzony przez dr Elżbietę Stecko, Lublin, KUL, 22.02.2000.
26. (2001). Sesja Naukowa *Oblicza młodości*, Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny KUL, Lublin, 06.10.2001.
27. (2003). Sesja naukowa *Psychologiczne aspekty perinatologii*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa Polskiego Towarzystwa Położnych *Zdrowie kobiety – naszą troską. Pielęgnacja, promocja zdrowia, profilaktyka i edukacja zdrowotna w opiece nad kobietą w każdym okresie jej życia*, Krosno, 09–10.05.2003.
28. (2001, 2002, 2003). *Seminarium z Psychologii płciowości*. Prowadzący O. dr K. Meisner, Lublin, KUL, 14.03.2001, 17.05.2001, 28.06.2001, 25.10.2001, 07.02.2002, 11.04.2002, 05.02.2003, 28.03.2003. Liczba uczestników 15–35.
29. (2003, 2004, 2005, 2006). Warsztat: *Jak rozmawiać z młodzieżą na trudne tematy*. Prowadzący T. Król, Lublin, KUL, 07–08.03.2003; 02–03.04.2004, 22–23.04.2005. Czas: 16–20 godz. Liczba uczestników: 40.
30. (2006). Konferencja *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności* w ramach projektu Inicjatywy Tato.Net *Zwróćmy dziecku serce ojca*, Lublin, 25.10.2006.
31. (2006). Warsztat *Wychowanie do życia w rodzinie*. Lublin, KUL, Prowadząca: mgr Teresa Król. 28–29.04.2006.
32. (2008). Prezentacja książki Chiary Lubich *Charyzmat jedności*. Fundacja Maria-poli i Wydawnictwo „m”, współorganizacja, Archidiecezjalne Wyższe Seminarium Duchowne w Lublinie, Lublin, 31.03.2008.
33. (2012). Sesja Metodologiczna Katedry Pedagogiki Rodziny *Metodologiczny i etyczny wymiar pracy naukowej*. Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 6–8.07.2012.
34. (2013). Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Psychologiczne aspekty prokreacji*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Wydział I Nauk Humanistycznych, Katedra Pedagogiki Rodziny i Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji KUL, Lublin, 04.06.2013.
35. (2013). Panel *Miłość, dobro, piękno, szczęście przychodzą przez rodzinę*, XX Muzyczne Spotkania Rodzin, KUL, Lublin, 18.05.2013, KUL, Lublin, 18.05.2013.
36. (2013). Wykład prof. dr Bernard-Joachim Ertelta (Uniwersytet Mannheim, HBdA) *Integrative model of career decision making*. KUL, Lublin, 23.04.2013.
37. (2013). Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe *Ekologia rodziny w ujęciu prof. Włodzimierza Fijałkowskiego z okazji 10 rocznicę jego śmierci*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL i Katedra Historii Teologii Moralnej KUL, Lublin, KUL, 21.03.2013.
38. (2013). Seminarium Naukowe nt. *Psychopedagogiczne problemy „wczesnego rodzicielstwa”*, Katedra Pedagogiki Rodziny i Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, KUL, Lublin 22.02.2013.
39. (2014). Sesja Metodologiczna *Metodologiczne aspekty badań w psychopedagogice*, Katedra Psychopedagogiki, Pracownia Pedagogiki Prenatalnej i Prokreacji, Instytut Pedagogiki KUL, Tomaszów Lubelski, Przeorsk, 20–22.06.2014.
40. (2014). Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Miłość, małżeństwo, rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży*, Katedra Pedagogiki

- Rodziny KUL, Centrum Edukacji Nauczycieli LECHAA Consulting i Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny, KUL, Lublin, 08.04.2014.
41. (2014). *Sesja Naukowa Prawe sumienie w zawodach zaufania publicznego*, Katedra Psychopedagogiki, Lublin, KUL, 15.12.2014.
 42. (2014). *Wykład prof. dr Bernad-Joachim Ertelta (Uniwersytet Mannheim, HBdA) Career guidance in the family context*, Katedra Pedagogiki Rodziny, KUL, Lublin, 20–25.05.2014.
 43. (2014). *Sesja posterowa Miłość, małżeństwo rodzina jako wyzwanie pedagogiczne*. Puławy, Parafia św. Rodziny i Stowarzyszenie Rodzina w Puławach, 18.05.–25.05.2014.
 44. (2014). *Spotkanie Naukowe z O. Markiem Szymańskim, misjonarzem z Ekwadoru Społeczno-wychowawczy kontekst projektu „Radość Życia” oraz dyskusja o projektach socjalnych i pracy misjonarzy w Ekwadorze*, Katedra Psychopedagogiki, Lublin, KUL, 10.09.2014.
 45. (2015). *Sesja Naukowa Zagrożenia i szanse dla „dzieci ulicy”*, Katedra Psychopedagogiki KUL, Lublin, KUL, 15.04.2015.
 46. (2015). *Ogólnopolska Konferencja Naukowa Ochrona godności rodzica i dziecka w sądownictwie rodzinnym – w kontekście prawnospołecznym. Wnioski de lege ferenda*, Katedra Psychopedagogiki, KUL i Fundacja Dzieci i Ojców im. Św. Jana Bosko, Zamość, 15.04. 2015.
 47. (2015). *Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Kotwice kariery” – kompleksowe wspieranie uczniów zdolnych w rozwijaniu ich potencjału*, Katedra Psychopedagogiki, KUL i Lechaa Consulting sp. z. o.o., KUL, Lublin, 17.06.2015.
 48. (2016). *Szkolenie z cyklu „Dobre warsztaty” Wzmocnić głos niemocnych – kształtowanie i wykorzystywanie standardów jakości życia w domach o charakterze rodzinnym dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Prowadzący: mgr Michał Talar, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katedra Psychopedagogiki, Fundacja L’Arche, KUL, 18–19.01.2016.
 49. (2016). *Seminarium Psychopedagogiczne Konsekwencje przemocy i zaniedbania w rodzinie*, (m.in. wykład dr Wiesławy Stefan), Katedra Psychopedagogiki, KUL, 17.03.2016.
 50. (2017). *Ogólnopolska Konferencja Naukowa Zrozumieć FAS. Płodowy Zespół Alkoholowy – stereotypy, dylematy, wyzwania*, Katedra Psychopedagogiki KUL i Rodzinny Dom im. Serca Jezusa w Lublinie, Lublin, KUL, 20.04. 2017.
 51. *Organizacja wielu szkoleń i warsztatów* (np. prowadzący: prof. M. Kościelska, M. Bogdanowicz, K. Mrugalska, J. Cieszyńska, dr Z. Kułakowska-Weiss, T. Mazurczak, pracownicy poradni adopcyjnych, wychowawczo-zawodowych, placówek związanych z pomocą osobom niepełnosprawnym, goście zagraniczni, np. prof. Wanda Franz, President for the National Right to Life Committee, USA; Olivia Gans, Director of American Victims of Abortion i President for Virginia Society for Human Life, USA; dr Jan van der Does z Holandii).

PEŁNIONE FUNKCJE W REDAKCJACH I ORGANIZACJACH

Pełnione funkcje w redakcjach czasopism naukowych

1. Członek Redakcji *Roczniki Nauk Społecznych*, KUL, 1983, 1985–86.
2. Członek Rady Programowej dwumiesięcznika *Naturalne Planowanie Rodziny* (od 1997 do końca istnienia).
3. Współredaktor naukowy *Roczniki Pedagogiczne*, 2013, nr 3 (z K. Krakowiak).
4. Redaktor naukowy *Roczniki Pedagogiczne*, nr 3, 2014–2021.
5. Redaktor naukowy *Roczniki Pedagogiczne*, nr 3, 2014–2021.
6. Członek Editorial Board *Health Psychology Report*, od powstania czasopisma (2012)

Pełnione funkcje w czasopismach popularnych

1. Współredaktor gazety „**Ku Świętej Rodzinie**” (1996–1997).
2. Członek Rady Redakcji/Współpracownik: **List do Pani**.

Członkostwo w towarzystwach naukowych polskich

1. Towarzystwo Naukowe KUL.
2. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
3. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
4. Zespół Pedagogiki Chrześcijańskiej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.
5. Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio, członkostwo z wyboru (07.12.2012).
6. Sekcja Psychologii Prenatalnej PTP (założyciel, wiceprzewodnicząca i przewodnicząca (1984–2003).
7. Polskie Stowarzyszenie Psychologii Rozwoju Człowieka.
8. Stowarzyszenie Psychologii Pastoralnej.

Członkostwo w towarzystwach naukowych zagranicznych

(na przestrzeni różnych lat)

1. Polish Fulbright Alumni Association.
2. The International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine (ISPPPM).
3. International Institute of Pregnancy Loss and Child Abuse Research & Recovery, Canada.
4. The Association for Pre- and Perinatal Psychology and Health, USA.

Członkostwo innych towarzystw, instytucji i organizacji

1. Krajowa Rada ds. Duszpasterstwa Kobiet przy Komisji Episkopatu Polski (członkostwo z wyboru, 28.02.2014). [powołanie na członka grupy kobiet do spotkań z delegatem Komisji Episkopatu ds. Duszpasterstwa Kobiet – ks. bp I. Pękalskim, przygotowanie materiałów programowych w celu reaktywacji Komisji Episkopatu ds. Kobiet, Warszawa, 25.04.2012].
2. Rada Naukowa przy Rzeczniku Praw Dziecka.
3. Polski Komitet ds. UNESCO.
4. Stowarzyszenie na rzecz Reformy Szkolnej.
5. Human Life International „Europa”.
6. Krajowy Zespół Promocji Naturalnego Planowania Rodziny.
7. Stowarzyszenie Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny.
8. Stowarzyszenie na Rzecz Naturalnego Rodzenia i Karmienia.
9. Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prenatalnej (zabranie założycielskie: 20.06.1994).
10. Polska Federacja Ruchów Obrony Życia (członek założyciel, współpraca).
11. Tato.Net Fundacji Cyryla i Metodego – członek Rady Programowej, ekspert.
12. Członek Zespołu Opiniodawczo-Doradczego ds. Wprowadzania Przedmiotu *Wiedza o życiu seksualnym człowieka do nauczania szkolnego*, powołanego decyzją Ministra przez MEN, od 15.01.1998 – opracowanie programu przedmiotu, sposobu jego wdrożenia, materiałów dydaktycznych.
13. Funkcja rzeczoznawcy kwalifikującego środki dydaktyczne z dziedziny *Edukacja Zdrowotna*, rekomendacja z KUL dla MEN (rekomendacja: KUL, nominacja 27.03.1998, funkcja aktualna).
14. New Women for Europe.

ZAANGAŻOWANIA EDUKACYJNE I MEDIALNE

Wykłady okolicznościowe, szkolenia, warsztaty (niektóre)

1. (1978). **Szkolenie w zakresie treningu interpersonalnego**. Centralna Szkoła Instruktorów ZHP, Oleśnica, 27.08.–04.09.1978.
2. (1980). **Wieloletnia współpraca (corocznie wykłady – ok. 10 godz.) z zakresu psychologii prenatalnej, psychologii prokreacji, wychowania seksualnego, zagrożeń rozwoju, pornografii w Diecezjalnym lub Archidiecezjalnym Studium Życia Rodzinnego w: Lublinie (od 1985 do dziś), Katowicach (od ok. 1980–2000 r.), Przemyślu (1996–2000), Bielsku-Białej (1996–2000, m.in. dla Mołdawian, 10.05.2008); Zielonej Górze (1996–2003), Gorzowie (1996–2003, wraz z WOM, 05.04.2003; Opolu (np. wraz z Podyplomowym Studium Wychowania Prorodzinnego), w Poznaniu.**
3. (1987). **Cykl wykładów *Psychologia prenatalna i prokreacji* (7 spotkań)**, Klub Inteligencji Katolickiej w Lublinie.
4. (1987). **Życie przed życiem. Przeżycia i zagrożenia dziecka przed narodzeniem**. Duszpasterstwo Inteligencji Katolickiej, Szczecin, 10.12.1987.

5. (1989). **Postawy i trudności w kontaktach z ludźmi upośledzonymi umysłowo; Sytuacja psychologiczna rodziców z dzieckiem upośledzonym umysłowo; Potrzeby dziecka przebywającego w zakładzie specjalnym; Przyczyny upośledzeń umysłowych; Diagnostyka prenatalna.** Wykłady dla personelu Zakładu Wychowawczego dla Dzieci Upośledzonych, Ełk, 28.12.1989.
6. (1989). **Zagadnienia psychologii prenatalnej istotne dla personelu medycznego.** Duszpasterstwo Służby Zdrowia, Lublin, 08.02.1989.
7. (1991). **O rozwoju i komunikacji z dzieckiem przed urodzeniem.** Szkoła Młodych Rodziców, Lublin.
8. (1991). **Wybrane problemy pedagogiki specjalnej.** Szkolenie dla Sióstr Wychowawczyń, Zgromadzenie Sióstr Benedyktynek Samarytanek Krzyża Chrystusowego, Niegów.
9. (1993). **Gender and the Catholic Church.** Szkoła Letnia, kurs *Gender and Society*, Wydział Współpracy z Zagranicą, Lublin, 28.06.1993.
10. (1993). **Naturalne planowanie rodziny – zagadnienia psychologiczne.** Kurs specjalizacyjny dla lekarzy ginekologów i położników, Warszawa, Instytut Matki i Dziecka, 20.09.1993.
11. (1993). **Nauczyciel wobec programu wychowania seksualnego w szkole.** Wykład dla nauczycieli, Szkoła nr 3, Lublin, 02.12.1993.
12. (1993). **O rodzinie, co wiedzieć należy.** X Ogólnopolska Pielgrzymka Kolejarzy, Częstochowa, 13–14.11.1993.
13. (1993). **Psychologia prenatalna.** Studium Przedmiotowo-Metodyczne Promocji Zdrowia *Rodzina a szkoła a kształtowanie prozdrowotnych stylów życia*, Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
14. (1993). **Zagadnienia psychologii prokreacyjnej i prenatalnej.** Kurs doskonalący, Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa, 29.11.1993.
15. (1994). **Dziecko w rozwoju prenatalnym; Matka i ojciec- doświadczenie ciąży; Psychologiczne aspekty ciąży trudnej i przerwania ciąży.** Kurs doskonalący z zakresu wychowania i prorodzinnego, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Bielsko-Biała, 20–21.05.1994.
16. (1994). **Potrzeby kobiet w ciąży i połogu; Rozwój dziecka przed urodzeniem; Depresja poporodowa.** Kurs dla osób prowadzących szkoły rodzenia, Warszawa, Szpital św. Zofii, 21–26.02.1994.
17. (1994). **Psychomedyczne problemy AIDS.** Wojewódzki Szpital Zespolony oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Opole, 27.01.1994.
18. (1994). **Uwarunkowania postaw wobec prokreacji; Psychologiczne problemy aborcji.** Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, Chełm, 15.01.1994.
19. (1994). **Wychowanie seksualne w rodzinie.** Prelekcja ogólna oraz dla młodzieży, Kościół pw. Miłosierdzia Bożego, Lublin.
20. (1995). **Atmosfera życia rodzinnego.** Wykład dla rodziców, Parafia św. Teresy, Lublin, 15.10.1995.
21. (1995). **Czy świat współczesny pomaga kobiecie w odnalezieniu własnej tożsamości?** Wykład, Parafia NSJ, Lublin, 07.10.1995.
22. (1995). **Feministyczna wizja kobiety wyzwaniem dla duszpasterstwa.** Wykład dokształcający dla księży, Lublin, Kościół św. Józefata, 28.09.1995.

23. (1995). **Sytuacja kobiet – echa po konferencji w Kairze i Pekinie**. Zgromadzenie Sióstr Salezjanek, Garbów, 10.11.1995.
24. (1995). **Sytuacja kobiet w Polsce w kontekście konferencji pekińskiej**. Wykłady dokształcające dla kleryków i księży, Metropolitalne Seminarium Duchowne, Lublin, 06.09.1995.
25. (1995–1996). **Psychospołeczne aspekty AIDS**. Cykl wykładów dla pedagogów, Sanepid w Lublinie.
26. (1995–1997). **Psychologiczne aspekty prokreacji i prenatalnego okresu życia człowieka**. Serie wykładów, Zespół Szkół Medycznych w Warszawie.
27. (1996). **Atmosfera życia rodzinnego**. Wykład w kościele, Głogów, 21.04.1996.
28. (1996). **Psychologiczne aspekty aborcji**. Wykłady dokształcające dla kleryków i księży, Metropolitalne Seminarium Duchowne, Lublin, 13.01.1996.
29. (1996). **Psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny**. Wykład dla Powierników Duszpasterstwa Rodzin, Toruń, 14.01.1996.
30. (1996). **Zagadnienia psychologii prokreacji**. Zespół Szkół Medycznych, Warszawa, 29.01.1996.
31. (1996). **Życie małżeńskie podstawą wychowania dzieci**. Spotkania dekanalne dla narzeczonych. Nasutów, 19.05.1996.
32. (1997). **Jak żyć w małżeństwie zgodnie z wymogami ekologii?** Spotkania dekanalne dla narzeczonych. Nasutów, 04.05.1997.
33. (1997). **Pomoc duszpasterska po aborcji**. Wykłady dokształcające dla kleryków i księży, Metropolitalne Seminarium Duchowne, Lublin, 07.11.1997.
34. (1997). **Rozwój psychiczny dziecka w okresie życia płodowego**. Seminarium *Szkoła Babci*, Warszawa, 25–26.01.1997.
35. (1997). **U początku życia – narodziny osobowości**. Czwartkowe Wieczory Dyskusyjne, Archidiecezjalny Ośrodek Duszpasterstwa Akademickiego, Katowice, 03.03.1997.
36. (1997). **Zagadnienia psychologii prenatalnej**. Medyczne Studium Zawodowe, 6 godz., Warszawa, 6.10.1997.
37. (1997). **Zespół poaborcyjny**. Wykłady dokształcające dla kleryków i księży, Metropolitalne Seminarium Duchowne, Lublin, 10.10.1997.
38. (1998). **Praca kapłana w duszpasterstwie rodzin i w obronie życia**. Seminarium O.O. Marianów, Lublin, 21.11.1998.
39. (1999) Trzy warsztaty dla młodzieży: I. **Człowiek najdoskonalszym dziełem Boga-Miłości**. II. **Człowiek powołany do miłości**. III. **Małżeństwo jedną z dróg realizacji miłości**. VI Sercańskie Dni Młodych. 28.06–02.07.1999.
40. (1999). **Przygotowanie do małżeństwa**. Spotkania dekanalne dla narzeczonych. Nasutów, 07.04.1999.
41. (1999). **Psychologia prenatalna. Psychologia prokreacji**. Kursy kwalifikacyjne do przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Lublinie i w Opolu, (np. Opole, 14 godz., 05–06.06.1999).
42. (1999). **Rodzina moich marzeń, moja przyszła rodzina**. VI Sercańskie Dni Młodych, 28.06–02.07.1999.
43. (2000). **Przeżycia rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem i ich wpływ na komunikowanie się w rodzinie i w szkole**. Wykład otwarty, Podyplomowe Studium Surdopedagogiki w KUL, Lublin, 07.04.2000.

44. (2001). **Klimat domu rodzinnego**. Wykład dla rodziców, parafia św. Michała, Zamość, 14.01.2001.
45. (2001). **Psychospołeczne uwarunkowania aktywności seksualnej młodzieży**. Specjalistyczna Poradnia Rodzinna, Lublin, 23. 2.2001.
46. (2002). **Dylematy macierzyństwa**. Kurs II stopnia obowiązkowy dla lekarzy specjalistów w położnictwie i ginekologii *Promocja Zdrowia w położnictwie i ginekologii*, Centrum Metodyczne Kształcenia Podyplomowego, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa, 19.11.2002.
47. (2003). **Wychowanie w rodzinie**. Wykład dla rodziców, parafia św. Michała, Zamość, 12.01.2003.
48. (2004). **Wychowawcze aspekty życia rodzinnego**. Wykład dla rodziców. Parafia św. Michała, Zamość, 11.01.2004.
49. (2005). **Współczesne problemy bioetyczne**. Rekolekcje Ruchu Focolare, Lublin, KUL, 15.07.2005.
50. (2005). **Wychowawcze aspekty życia rodzinnego**. Wykład dla rodziców. Parafia św. Michała, Zamość, 09.01.2005.
51. (2006). **Psychologia prenatalna i prokreacji – zagadnienia specjalne**. Podyplomowe Studium Rodziny, Wydział Teologiczny UAM, 6 godz., Poznań, 30.11.2006.
52. (2006). **Zajęcia wykładowo-formacyjne**. Dyrektorium Formacyjne dla Księży i Braci Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, 16 godz., Konstancin, 06–07.07.2006.
53. (2007). **Jak być dobrymi wychowawcami swoich dzieci?** Wykład dla rodziców, Tomaszów Lubelski, 21.01.2007.
54. (2007). **Jak wychować dziecko na szczęśliwego człowieka?** Wykład dla rodziców, Puławy, 28.10.2007.
55. (2007). **Kobiecość wartością**. Wykłady doształcające dla doradców życia rodzinnego, Diecezjalne Studium Rodziny. 16. 09. 2007.
56. (2008). **Jak być lepszymi wychowawcami swoich dzieci?** Wykład dla rodziców, Tomaszów Lubelski, 10.02.2008.
57. (2008). **Miłość, małżeństwo, rodzina w nauczaniu Jana Pawła II**. Wykład dla studentów, Fundacja Jana Pawła II, Lublin, KUL, 19.04.2008.
58. (2008). **Poczucie własnej wartości i godności warunkiem prawidłowego funkcjonowania w życiu rodzinnym, społecznym i zawodowym**. Dwudniowe warsztaty (16 godz.) dla Rodziców: Szkolenie w ramach projektu nr goo84d2, pełnia życia – wsparcie rodziców dzieci niepełnosprawnych, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym – Oddział w Tomaszowie Lubelskim, Łabunie, 07–08.03. 2008.
59. (2008). **Rodzina a Ruch Focolari**. Rekolekcje dla rodzin, Ognisko Miłości, Kaliszany, 08.08.2008. (4 godz.).
60. (2010). **Świętość życia – aktualne wyzwania i zagrożenia**. Civitas Christiana, Lublin, 25.03.2010.
61. (2011). **Powszechne powołanie do świętości – Profesor Włodzimierz Fijałkowski (1917–2003)**. Rekolekcje Ruchu Focolare, KUL, Lublin, 11.07.2011.
62. (2011). **Warsztat Razem łatwiej** – dla rodziców i opiekunów osób z niepełnosprawnością intelektualną. 20 godz., Polskie Stowarzyszenie na Rzecz osób z Upośledzeniem Umysłowym, Koło w Tomaszowie i ROPS, Tomaszów Lubelski, 01–02.12.2011.

63. (2012). **Aktualne wyzwania duszpasterstw kobiet.** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 12.04.2012.
64. (2012). **Potrzeba duszpasterstwa stanowego dla kobiet.** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 10.10.2012 r.
65. (2013-). **Psychologiczne podstawy procesów uczenia się.** Studia Podyplomowe „Terapia Pedagogiczna”, 8 godz. (2013, 2014, 2015, 2016).
66. (2013). **Ekologia człowieka wobec wyzwań współczesności.** Rekolekcje Ruchu Focolare. Olsztyn, 22.07.2013.
67. (2013). **Obrona życia i rodziny.** Kościół św. Rodziny, Lublin, 19.05.2013.
68. (2013). **Trzy ołtarze życia małżeńskiego.** Krasnystaw, Kościół Matki Bożej Pocieszenia i Świętej Trójcy, 02.06.2013.
69. (2013). **Wpatrzone w Maryję odkrywamy istotę godności i powołania kobiety.** Konferencja wygłoszona w Bazylice Jasnogórskiej z okazji pielgrzymki kobiet zorganizowanej przez Polski Związek Kobiet Katolickich, Częstochowa, 19.10.2013.
70. (2013). **Zasady kształtowania szczęśliwego życia rodzinnego.** Krasnystaw, Kościół Matki Bożej Pocieszenia, Wykład w ramach Festynu Rodzinnego, 16.06.2013.
71. (2014). **Katolik wobec in vitro.** Akademia Społeczna. Lublin, Civitas Christiana, 16.03.2014.
72. (2014). **Wybrane problemy z psychopedagogiki rodziny i prokreacji:** Zapobieganie konfliktom małżeńskim, Więzy rodziców z dzieckiem prenatalnym, Doradca rodzinny wobec straty dziecka w rodzinie. Zjazd Doradczyń Duszpasterstwa Rodzin Diecezji Ełckiej, Ełk, 14.06.2014.
73. (2015). **Gender, co o nim należy wiedzieć.** Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 02.08.2015.
74. (2015). **Konflikty małżeńskie.** Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 03.08.2015.
75. (2015). **Kościół katolicki wobec metod wspomaganey prokreacji.** Rekolekcje Ruchu Focolare, Zembrzyce, 25.07.2015.
76. (2015). **Piękno życia człowieka przed urodzeniem.** Wykład dla młodzieży zaawansowanej w Ruchu, Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 06.08.2015.
77. (2015). **Prowadzenie 6 spotkań biblijnych.** Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 01–06.08.2015.
78. (2015). **Rozwiązywanie konfliktów małżeńskich.** Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 05.08.2015.
79. (2015). **Rozwój dziecka w prenatalnym okresie życia.** Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 06.08.2015.
80. (2015). **Wybrane zagadnienia z psychologii prenatalnej.** Studium Życia Rodzinnego Archidiecezji Lubelskiej, Lublin, 15.03.2015.
81. (2015). **Znaczenie początku życia ludzkiego.** Wykład dla młodzieży, Rekolekcje Ruchu Czystych Serc, Gródek nad Dunajcem, 04.08.2015.
82. (2016). **Co to znaczy być osobą ocaloną?** Panel dyskusyjny *Syndrom ocalańca*, Żeński Dom Studencki KUL, Lublin, 16.03.2016.
83. (2016). **Głos psychologa po emisji filmu *Odważni*.** Dyskusja Panelowa, Inicjatywa Tato.Net, Lublin, 20.02.2016.

84. (2017). **Diagnostyka prenatalna. Korzyści i zagrożenia.** Dzień Skupienia dla Diecezjalnych Instruktoerek Rodzin. Archidiecezjalny Ośrodek Duszpasterstwa Rodzin, Lublin, 28.05.2017.
85. (2017). **Do życia potrzebne korzenie i skrzydła.** Kościół OO. Kapucynów, Antwerpia, Belgia, 19.02.2017.
86. (2017). **Elementy psychologii klinicznej i psychopatologii.** Studia podyplomowe w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, 10 godz. 27.01. i 03.02.2017.
87. (2017). **Odporność psychiczna – refleksje nad życiem i postacią prof. W. Fijałkowskiego.** Zespół Poradni nr 2 w Lublinie, Lublin, 24.02.2017.
88. (2017). **Psychologia prenatalna. Wybrane problemy.** Archidiecezjalne Studium Życia Rodzinnego, 14–15.01.2017.
89. (2017). **Wykłady w ramach Franciszkańskich Dni Młodych.** Bolszowce, Ukraina, 09–012.07.2017.
90. (2017). **Wyzwania dotyczące edukacji religijno-kulturowej kobiet.** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 09.09.2017.
91. (2017). **Zadania rodziców w okresie prekoncepcyjnym i w czasie rozwoju prenatalnego dziecka.** Przygotowanie autorskiego Webinaru i przeprowadzenie 4 webinarów (łącznie 12 godz.) dla osób mających prowadzić zajęcia dla młodzieży w ramach pozyskanego przez Lecha Consulting Sp. z o.o. zadania publicznego „Organizacja konferencji i spotkań edukacyjnych popularyzujących wiedzę na temat zdrowia prokreacyjnego – edukacja młodzieży w szkołach / w zakresie punktu NPZ.CO6_2_3_b_2017/. Webinarzy były formą udziału w projekcie finansowanym z Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Terminy: I: 11.12.2017; II: 15.12.2017; III: 18.12.2017; IV: 19.12.2017.
92. (2018). **Aktualne oczekiwania kobiet wobec Kościoła,** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 05.10.2018.
93. (2018). **Kościół a kobiety: Wyzwania i oczekiwania,** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 09.03.2018.
94. (2019). **Ewangelizacja kobiet i przez kobiety.** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 15.03.2019.
95. (2019). **Rola kobiet w wychowaniu mężczyzn do dojrzałego, twórczego funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie.** Posiedzenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet, Siedziba KEP, Warszawa, 11.10.2019.
96. (2019). **Rola rodziców w przeciwdziałaniu i reagowaniu na zagrożenia w rozwoju i wychowaniu młodzieży.** Wykład i dyskusja. Rekolekcje Ruchu Focolare, Zembrzyce, 07.2019.
97. (2019). **Wybrane problemy psychologii prenatalnej.** Archidiecezjalne Studium Życia Rodzinnego w Lublinie, Lublin, 17.03.2019.
98. (2019). **Wychowanie seksualne w rodzinie – problemy i jak je rozwiązać.** Wykład i dyskusja. Rekolekcje Ruchu Focolare, Zembrzyce, 07.2019.
99. (2020). **Wykład z zakresu psychologii prenatalnej i prokreacji.** Lublin, Archidiecezjalne Studium Rodziny, 5 godz., 13.12.2020.

Materiały audiowizualne – edukacyjne

1. (1993). **Zespół poaborcyjny**. Film z wykładu, Konferencja „Miłość – życie – rodzina”, Gdynia 1993. Gdańsk, HLI – Europa, 1993.
2. (1995). **Rozwój prenatalny dziecka. Stymulacja prenatalna**. Wypowiedzi w filmie: „Dziewięć miesięcy razem”, Seria „W rodzinie”, Sand – Ariesfilm, współpraca naukowa IMiDz.
3. (1997). **Prawne aspekty pornografii**. Audycja na płycie CD (z: U. Walijewska, J. Szafraniec, A. Szymański) rozesłana przez Polską Federację Ruchów Obrony Życia do wszystkich rozgłośni katolickich w Polsce, 17.04.1997.
4. (1999). **Człowiek od poczęcia**. Autorski wykład. Film edukacyjny z serii: „Człowiek – Miłość – Rodzina”. Nr.1. Wpisany do wykazu środków dydaktycznych MEN pod numerem 743/1999. Kraków, Fundacja „Źródło”, Zakład „Wychowawca”.
5. (2005). **Zaproszenie od Stwórcy; Dziecko darem dla rodziców; Dar Boga dla świata**. Nagranie na płycie CD „Jestem człowiekiem od poczęcia”. Polska Federacja Ruchów Obrony Życia i Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka.
6. (2006). **Życiu zawsze TAK!** Autorski tekst „Od poczęcia człowiek” (5,10–30,40). Płyta edukacyjna. Kraków: Polska Federacja Ruchów Obrony Życia i Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka. Kilka wydań.
7. (2009). **Kobieta + Mężczyzna, czyli gdzie ci mężczyźni?** Wypowiedź jako ekspert. Widowisko Edukacyjne. Prowadząca: Mira Jankowska. Mistrzowska Akademia Miłości, Warszawa.
8. (2011). **Od poczęcia dziecko**. Film na płycie DVD ze ścieżką dźwiękową na podstawie autorskiego tekstu (16 min.). Kraków, Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka. Kilka wznowień, np. 2013.
9. (2012). **Wspólnoty Arka w Polsce, ich znaczenie, potrzeba, wyzwania**. Wywiad dla Fundacji L’Arche wykorzystywany w materiałach promocyjnych Fundacji.

Audycje radiowe (niektóre)

1. (1995). **Pornografia**. Radio Maryja, 10.09.1995.
2. (1995). **Edukacja seksualna w szkole**. Radio Maryja, 08.10.1995.
3. (1995). **Kobieta w nauce społecznej Kościoła**. Radio Maryja, 10.12.1995.
4. (1996). **Psychospołeczne aspekty aborcji**. Radio Maryja, 14.01.1996.
5. (1996). **Cud życia**. Radio Maryja, 20.02.1996.
6. (1996). **Kobiety a mass media**. Radio Lublin, 26.02.1996.
7. (1996). **Spółeczna rola kobiety**. Radio Lublin, 23.02.1996.
8. (1996). **Kobieta – jej powołanie**. Radio Lublin, 08.03.1996.
9. (1996). **Czy opłaca się być dobrym?** Radio Lublin, 19.04.1996.
10. (1996). **Co to jest miłość?** Radio Lublin.
11. (1997). **Problemy wychowania w okresie dorastania**. Radio Maryja, 12.03.1997.
12. (1997). **Wizerunek kobiety w polskich mediach**. Katolickie Radio Podlasia, 26.03.1996.
13. (1995). **Audycja Rodzinna**. Katolickie Radio Lublin (comiesięczna dwugodzinna audycja w każdy pierwszy wtorek miesiąca godz. 9.15), np. 01.08.1995.

14. (1995). **Audycja Rodzinna**. Katolickie Radio Lublin, 05.09.1995.
15. (1995). **Audycja Rodzinna**. Katolickie Radio Lublin, 03.10.1995
16. (1995). **Audycja Rodzinna**. Katolickie Radio Lublin, 07.11.1995.
17. (1996). **Audycja Rodzinna: Wychowanie seksualne i prorodzinne, prezentacja podręczników i spotkanie z ich autorami**. Katolickie Radio Lublin, 02.02.1996.
18. (1996). **Audycja Rodzinna: Podyplomowe Studium Rodziny – potrzeby dokształcania**. Katolickie Radio Lublin, 07.06.1996.
19. (1996). **Audycja Rodzinna: Edukacja seksualna**. Katolickie Radio Lublin, 27.01.1996.
20. (1997). **Audycja Rodzinna: Współdziałanie rodziców i dzieci w wychowaniu**. Katolickie Radio Lublin, 14.06.1997.
21. (1997). **Audycja Rodzinna: Dziewictwo**. Katolickie Radio Lublin, 09.09.1997.
22. (1997). **Audycja Rodzinna: Naturalne planowanie rodziny a antykoncepcja**. Katolickie Radio Lublin, 05.11.1997.
23. (1997). **Jak rodzina może pomóc sama sobie**. Radio Maryja, 21.09.1997.
24. (1997). **Ocena Podstaw Programowych Edukacji Zdrowotnej**. Katolickie Radio Lublin i Radio Centrum, Lublin, 05.02.1997.
25. (1997). **Zagrożenia edukacji seksualnej**. Radio Maryja, 24.04.1997.
26. (1997). **Wieczorna audycja rodzinna**. Radio Lublin, 25.04.1997.
27. (1997). **Wieczorna audycja rodzinna**. Radio Lublin, 13.06.1997.
28. (1997). **Rodzicielstwo od poczęcia**. Polskie Radio Szczecin, 12.09.1997.
29. (1997). **Psychologii prenatalna**. Radio Opole, 04.10.1997.
30. (1997). **Sylwetka prof. W. Fijałkowskiego z okazji sesji naukowej organizowanej przez MPSR, KUL**. Radio Watykańskie, 25.09.1997.
31. (1999). **Wierność**. Audycja: Rozmowy o życiu. Radio Lublin, 14.05.1999.
32. (1999). **Być dojrzałym**. Audycja: Rozmowy o życiu. Radio Lublin, 03.09.1999.
33. (1999). **O ojcostwie**. Audycja: Rozmowy o życiu. Radio Lublin, 03.12.1999.
34. (1999). **Psychologiczne konsekwencje aborcji**. Radio Plus, Lublin. 19.01.1999.
35. (1999). **Radości i troski macierzyństwa**. Rozmowy niedokończone, Radio Maryja, 02.05.1999.
36. (1999). **Rodzicielstwo przed urodzeniem**. Radio Plus, Opole, 10.6.1999.
37. (2000). **Dwie matki: o żałobie, przebaczeniu i przyjaźni**. Radio Lublin, 05.01.2000.
38. (2000). **Walentynki po 20 latach**. Radio Lublin, 16.01.2000.
39. (2000). **Grunt to rodzinka – jak budować więzy rodzinne**. Radio Lublin, 21.07.2000.
40. (2000). **Dar Życia**. Radio Maryja, 12.09.2000.
41. (2000). **Przygotowanie do poczęcia**. Radio Maryja, 05.12.2000.
42. (2000). **Kształcenie w Międzywydziałowym Podyplomowym Studium Rodziny KUL**. Radio Plus, Lublin, 24.08.2000.
43. (2001). **Kobieta – kapłanka domowego ogniska**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 06.03.2001.
44. (2001). **Strata dziecka w rodzinie**. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 12.06.2001.
45. (2001). **Wychowanie do macierzyństwa**. Audycja dla małżonków. Radio Maryja 26.09.2001.
46. (2002). **Rodzina: źródło życia i szkoła miłości**. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 05.03.2002.

47. (2002). **Ocaleńcy z aborcji**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 14.05.2002.
48. (2002). **Niespełnione macierzyństwo**. Cz.1. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 23.07.2002.
49. (2002). **Niespełnione macierzyństwo**. Cz. 2. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 23.07.2002.
50. (2002). **Założenia i zagrożenia edukacji seksualnej w szkole**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 13.08.2002.
51. (2002). **Zespół poaborcyjny**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 03.09.2002.
52. (2002). **Kierunki zainteresowań psychologii rodziny**. Radio Lublin, 06.09.2002.
53. (2003). **Czy aborcja dotyczy tylko kobiety?** Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 11.02.2003.
54. (2003). **Przekraczanie siebie**. Audycja: Rozmowy o życiu. Radio Lublin, 05.03.2003.
55. (2003). **Komentarz psychologiczny do „Raport: Na moście Poniatowskiego”**. Audycja: Godzina dla reportera. Radio Lublin, 08.04.2003.
56. (2003). **Godność kobiety**. Audycja dla małżonków i rodziców (5.5 godz.). Radio Maryja, 05.08.2003.
57. (2004). **Konsekwencje aborcji dla ojców**. Radio Maryja, 20.01.2004.
58. (2004). **Zamysł Boży względem małżeństwa i rodziny**. Radio Maryja, 16.03.2004.
59. (2004). **Wychowanie prenatalne: postulaty wychowawcze**. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 23.03.2004.
60. (2004). **Rodzina w oczekiwaniu na urodzenie dziecka**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 23.03.2004.
61. (2004). **Każde dziecko darem**. Audycja dla małżonków i rodziców (5 godz.). Radio Maryja, 01.06.2004.
62. (2004). **Niech mi się stanie według słowa Twego**. Audycja dla małżonków i rodziców (4 godz.). Radio Maryja, 14.12.2004.
63. (2005). **Konsekwencje czasowej nieobecności jednego z rodziców na życie rodzinne**. Radio Lublin, 1/2.03.2005.
64. (2005). **„Puste gniazdo”. Odchodzenie dzieci z domu**. Audycja rodzinna. Radio „eR”, Lublin, 03.10.2005.
65. (2005). **Czy śmierć naprawdę jest rozstaniem?** Rozmowy niedokończone. Radio Maryja, 25.10.2005.
66. (2005). **Jak radzić sobie ze stratą bliskiej osoby**. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 25.10.2005.
67. (2005). **Umieranie: jak pomóc sobie i innym**. Radio Maryja, 25.10.2005. Program: 1.5 godz. Wielokrotne powtórzenia, np. 31.01.2006; 20.03.2007.
68. (2005). **Konsekwencje nieplanowanego poczęcia dziecka – ciąża w okresie studiów**. Studenckie Radio Eska, Kraków, 17.11.2005.
69. (2005). **Czy jest życie po porodzie?** Audycja rodzinna. Radio „eR”, Lublin, 29.11.2005.
70. (2006). **Ideał kobiety i mężczyzny**. Radio „eR”, Lublin, 20.03.2006.
71. (2006). **Kształowanie więzi z dzieckiem od poczęcia**. Audycja dla małżonków i rodziców, Radio Maryja, 21.03.2006. 2 godz.
72. (2006). **Świętość życia. Obrona życia**. Radio „eR”, Lublin, 27.03.2006.

73. (2006). **Rola kobiety w kształtowaniu znaczenia ojca w rodzinie.** Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 26.09.2006.
74. (2006). **Role i funkcje ojca w rodzinie.** Program „W rodzinie”. Radio Lublin, 08.11.2006.
75. (2006). **Moja i twoja nadzieja. Cz.1.** Naczelna Redakcja Programów Katolickich. I Program Polskiego Radia, 02.09.2006.
76. (2006). **Moja i twoja nadzieja. Cz.2.** Naczelna Redakcja Programów Katolickich. I Program Polskiego Radia, 09.09.2006.
77. (2006). **Ojcostwo jako wyzwanie.** Naczelna Redakcja Programów Katolickich. I Program Polskiego Radia. 16.12.2006.
78. (2007). **Półmetek w szkole.** Radio Lublin, 02.2007.
79. (2007). **Przyczyny ograniczenia płodności Polek.** Wywiad dla dzienników i Pulsu Dnia. Radio „eR”, 06.03.2007.
80. (2007). **Wizerunek kobiety chrześcijańskiej.** Program: „Pamięć i tożsamość”. Radio „eR”, 08.03.2007.
81. (2007). **Dziecko przed urodzeniem.** Narodowy Dzień Świętości Życia. Radio „eR”, 25.03.2007.
82. (2007). **Zapraszamy dziecko na świat.** Program dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 20.03.2007.
83. (2008). **Ferie – bezpieczeństwo dzieci.** Aktualności – Debata. Radio Lublin, 10.01.2008.
84. (2008). **Prenatalny okres życia człowieka, komunikacja prenatalna.** Program „Wszystko o rodzinie”. Radio „eR”, Lublin, 12.03.2008.
85. (2008). **Studio Otwarte.** Radio „eR”, 19.03.2008.
86. (2008). **O rodzinie.** Nagranie dla programu katolickiego. Radio Gdańsk, 11.04.2008.
87. (2008). **Jak łączyć macierzyństwo z ...życiem?** Akademickie Radio Centrum, Lublin, 27.05.2008.
88. (2008). **Dziecko, dzieciństwo.** Program „Wszystko o rodzinie”. Radio „eR”, Lublin, 28.05.2008.
89. (2008). **Sprawozdanie z nadania doktoratu honoris causa przez KUL JP II dr Wandzie Półtawskiej dn. 9.06.2008.** Aktualności Dnia. Radio Maryja, 10.06.2008
90. (2008). **Szacunek dla życia ludzkiego.** Program „Pamięć i tożsamość”. Radio „eR”, Lublin, 10.06.2008.
91. (2008). **Rola ojca w rodzinie.** Wywiad w ramach seminarium nt. „Współczesna rola ojca”, Biuro Inicjatyw Społecznych KPRP, Pałac Prezydencki, Warszawa – dla EuroRadio, Katolickiej Agencji Informacyjnej oraz Informacyjnej Agencji Radiowej – Polskie Radio Online, 23.06.2008.
92. (2008). **Wywiad. Studio Kongresowe Kongresu Kultury Chrześcijańskiej.** Radio „eR”, Lublin, 28.09.2008.
93. (2008). **Prawne ograniczenia rodzicielskich klapsów.** Dziennik. Radio Maryja, 23.09.2008.
94. (2008). **Media w rodzinie – błogosławieństwo czy przekleństwo.** Program „Wszystko o rodzinie”. Radio „eR”, Lublin, 19.11.2008.
95. (2009). **Wywiad nt. psychologicznego kontekstu decyzji rodziców po uzyskaniu niepomysłnej diagnozy prenatalnej,** Radio „eR”, nagranie: 22.11.2009.
96. (2009). **Ojcostwo – funkcje, zagrożenia, wyzwania.** Radio Plus, Warszawa, 2009.

97. (2010). **Komentarz**. Audycja pod red. M. Brzezińska, Radio Lublin.
98. (2011). **O społecznych konsekwencjach papieskich pielgrzymek i o Ewangelii życia**. 28.08.2011.
99. (2011). **O Ewangelii pracy oraz podejmowaniu odpowiedzialności za życie społeczne i religijne**. Program: Wojtyłowe rozmowy. Radio Watykańskie, 09.2011. Prowadzący: K. Chudzik.
100. (2011). **Udział w audycji pod red. M. Brzezińskiej**. Radio Lublin.
101. (2011). **Wzrastać z dzieckiem od poczęcia**. Audycja dla małżonków i rodziców. Radio Maryja, 22.11.2011.
102. (2011). **Zrozumieć świat dziecka**. Rozmowy niedokończone. Radio Maryja, 22.11.2011.
103. (2012). **Towarzyszenie dzieciom w rozwoju**. Audycja dla małżonków i Rodziców. Radio Maryja, 20.03.2012.
104. (2012). **Znaczenie nieobecności ojca w rodzinie**. Wywiad w ramach konferencji Tato.Net. Radio „eR”, 17.05.2012.
105. (2012). **Łączenie pracy zawodowej i roli ojca w rodzinie**. Wywiad w ramach konferencji Tato.Net. Radio Lublin, 17.05.2012.
106. (2013). **Profesor Włodzimierz Fijałkowski – świadek Prawdy**. Radio Maryja, 12.03.2013.
107. (2013). **Wywiad w ramach Lubelskiego Festiwalu Nauki**. Radio „eR”, 16.09.2013.
108. (2014). **Miłość, małżeństwo, rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży**. Radio „eR”, 12.04 i 13.04. 2014.
109. (2014). **Jaki powinien być współczesny ojciec – wskazania praktyczne**. Polskie Radio, Program I, Redakcja Katolicka. 22.06.2014..
110. (2015). **Ojciec jest niezastąpiony**. Porady pedagoga i psychologa. Radio Maryja, 02.06.2015. <http://www.radiomaryja.pl/multimedia/porady-pedagoga-i-psychologa-ojciec-jest-niezastapiony/>.
111. (2016). **Papież Franciszek o konieczności szacunku i ochrony życia od poczęcia do naturalnej śmierci i korzystaniu z doświadczenia osób starszych. Jakich możemy spodziewać się konsekwencji ŚDM w Krakowie – czy „iskra miłosierdzia” poszła w świat?** Prowadzący: K. Chudzik, Radiowy Magazyn Filozoficzny, Radio „eR”.

Audycje telewizyjne (niektóre)

1. (1993–1995). Udział w comiesięcznym programie telewizyjnym **Rodzina rodzinie**, TVP 1 (wypowiedź psychologa), prowadzonych przez red. Jan Jackowskiego. Po programie dwugodzinny dyżur telefoniczny dla słuchaczy.
2. (1996). **Rozwój dziecka przed urodzeniem**. Program „Rodzina rodzinie”. TVP 1, 18.05.1996.
3. (1997). **Kwestia „prenatalna**. Katolicki program „Arka” w Telewizji Szczecin. Nagranie 12.09.1997.
4. (1997). **Kontakt prenatalny**. II Program TVP Poznań, 24.10.1997.
5. (1998). **Komu służy pornografia**. Program „Nocne Rozmowy”. TVP 1, 03.04.1998.
6. (1998). **Udział w dyskusji w programie „Zboczony świat Tedy Bundego”** przy okazji emisji filmu „Zgubny nałóg”. TVP 1, 02.02.1998.

7. (2001). **Wolne związki**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 28.01.2001.
8. (2002). **Zespół poaborcyjny**. Program: Studio Otwarte. Telewizja Puls, 28.05.2002. Wznowienia.
9. (2003). **Godność kobiety**. Telewizja Trwam, 05.08.2003.
10. (2004). **Aborcja**. TV Trwam, 20.01.2004.
11. (2005). **Rozwój dziecka przed urodzeniem, komunikacja z nim i osiągnięcia psychologii prenatalnej**. Nagranie materiału do filmu dla TVN – red. Maciej Starczewski, 24. 2.03.2005.
12. (2005). **Umieranie: jak pomóc sobie i innym**. TV Trwam, 25.10.2005. Wznowienia, np. 20.03.2007.
13. (2006). **Refleksje z Kongresu Pedagogicznego „Środowisko – wychowawcą”**. Castel Gandolfo, 31.03-02.04. 2006. Nagranie dla Telewizja Ruchu Focolare.
14. (2008). **Zagrożenia emigracji zarobkowej**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 20.01.2008.
15. (2008). **Czy nauka Kościoła ogranicza kobiety?** Program „Prawdziwe rozmowy”. Telewizja kablowa „Świdnik”, nagranie 25.02.2008.
16. (2008). **Przyczyny samobójstw nieletnich**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 09.04.2008.
17. (2008). **Samobójstwa młodzieży**. Nagranie do programu „Oblicza prawdy”. TVP 3, Lublin, 09.04.2008.
18. (2008). **Przemoc w rodzinie**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 15.06 i 18.06.2008.
19. (2009). **Rozwody – szansa czy porażka**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 10.05.2009.
20. (2009). **Przygotowanie do małżeństwa**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 17.05.2009.
21. (2009). **Rozwody**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TV 3, Lublin, 10.05.2009.
22. (2009). **Przygotowanie do małżeństwa**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 17.05.2009.
23. (2011). **Więź prenatalna**. Nagranie dla Telewizji internetowej „Razem”. Warszawa, 22.10.2011.
24. (2011). **Zrozumieć świat dziecka**. TV Trwam, 22.11.2011.
25. (2013). **Profesor Włodzimierz Fijałkowski – świadek Prawdy**. TV Trwam, 12.03.2013.
26. (2013). **Ekologia prokreacji**. Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 17.03.2013.
27. (2013). **Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe poświęcone pamięci prof. W. Fijałkowskiego w 10 rocznicę jego śmierci „Ekologia rodziny w ujęciu prof. Włodzimierza Fijałkowskiego”**. – Kronika Filmowa KUL, 21.03.2013.
28. (2013). **Dwie Audycje dla TVP Info**. TVP Lublin.
29. (2013). **Udział w Programie katolickim „Dziedzictwo”**. TVP Lublin, 29.12.2013.
30. (2013). **Pytania po drodze. Pornografia. Odc. 1**. Audycja telewizyjna. Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”. Przystanek Ziemia, https://www.youtube.com/watch?v=6Ny7e_MCD24.
31. (2013). **Pytania po drodze. Pornografia. Odc. 2**. Audycja telewizyjna. Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”. Przystanek Ziemia. <https://www.youtube.com/watch?v=CYPYPM3fNko>.

32. (2014). **Prof. Teresa Kukołowicz (1925-2014). Wspomnienie prof. Doroty Kornas-Bieli.** Kronika Filmowa KUL, 03.2014. <https://www.youtube.com/watch?v=fhX2QTzTKeU&t=147s>.
33. (2017). **Dlaczego promować sylwetkę prof. W. Fijałkowskiego?** Program TVP 3, Lublin, 28.03.2017.
34. (2017). **Portrety Bożego Narodzenia.** Program katolicki „Dziedzictwo”. TVP 3, Lublin, 25.12.2017. Dostęp: <http://lublin.tvp.pl/35385698/25-grudnia-2017>.
35. (2021). **Psychopedagogiczne problemy uprowadzeń i porwań rodzicielskich.** Reportaż Zdarzenia nt. Porwania rodzicielskie. TVP 3 Lublin, 08.02.2021.

NAGRODY, ODZNACZENIA

1. (2005). Indywidualna III stopnia za działalność społeczno-organizacyjną w 2005 r.
2. (2010). Złoty Krzyż Zasługi, Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Lech Kaczyński, 04.03.2010. Rej. 58/2010.
3. (2011). Medal Komisji Edukacji Narodowej (23.08.2011).
4. (2011). Nagroda indywidualna IV stopnia Rektora KUL.
5. (2012). Medal Złoty za Długoletnią Służbę (decyzja Prezydenta 21.06.2012.)
6. (2018). Odznaczenie papieskie Order św. Papieża Sylwestra (Dama dell’Ordine di San Silvestro Papa, Watykan, 11.10.2017). Uroczyste Posiedzenie Senatu KUL, Lublin, KUL, 19.04.2018.
7. (2018). Medal okolicznościowy z okazji 25 rocznicy działalności Human Life International w Polsce w podziękowaniu za współpracę, Gdańsk, 1993–2018. „Friends of Human Life”, wręczenie na posiedzeniu KRDK, Warszawa, Siedziba KEP, 05.10.2018.
8. (2019). Nagroda Rektora KUL za najlepiej punktowaną publikację naukową opublikowaną w 2019 r.
9. (2020). Nagroda Rektora KUL za najlepiej punktowaną publikację naukową opublikowaną w 2020 r. (współautorstwo: K. Martynowska, L. Zysberg).

Wykaz promowanych prac doktorskich i magisterskich oraz recenzji i ekspertyz

PROMOWANE I OBRONIONE ROZPRAWY DOKTORSKIE

1. (2016). Wolska Beata (112949). **Odpowiedzialność społeczna w kreowaniu kultury poszanowania życia poczętego w opinii kobiet w ciąży.**
2. (2017). Komsta-Tokarzewska Karolina (96100). **Podmiotowe i rodzinne czynniki ryzyka uzależnienia od Internetu.**
3. (2018). Wilkońska Karolina (95856). **Międzypokoleniowa transmisja wzoru macierzyństwa w rodzinie. Studium trzech pokoleń kobiet.** Wyróżnienie.
4. (2018). Jabłońska Dagmara (112917). **Więź dziecka przedszkolnego z rodzicami i jego prenatalnym rodzeństwem.**
5. (2019). Słowak Joanna (104871). **Postawy pracowników socjalnych wobec seksualności i prokreacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.**
6. (2020). Świtek Ewa (eksternistycznie). **Wolność i odpowiedzialność w rozumieniu i działaniu młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim kształcącej się w szkolnictwie ogólnodostępnym i specjalnym.**
7. (2021). Szymański Marek OFMConv (eksternistycznie). **Edukacja osób z niepełnosprawnością w ramach projektu „Alegria de Vivir” w Santo Domingo-Ekwador. Studium psychopedagogiczne.** Promotor pomocniczy: dr Mariusz Wołońciej. Wyróżnienie.

PROMOWANE I REALIZOWANE PRZEWODY DOKTORSKIE

1. Hawryło Katarzyna, **Psychospołeczne uwarunkowania poczucia jakości życia osób z rdzeniowym zanikiem mięśni.** Otwarcie: 12.05.2016.
2. Miernik Bożena, **Poronienie samoistne jako znaczące doświadczenie rodzinne w narracjach biograficznych ojców.** Studium pedagogiczne. Promotor pomocniczy: dr Arkadiusz Wąsiński. Otwarcie: 19.10.2017.
3. Nizio Ewa, **Wychowawcza wartość Festiwalu Młodych w Medjugorje jako zgromadzenia agoralnego.** Otwarcie: 14.06.2018. Promotor pomocniczy: dr K. Martynowska.
4. Krzemińska Barbara (eksternistycznie). **Skuteczność narracji biblijnych w psychoterapii indywidualnej kobiet z rozpoznaną niepłodnością (rozprawa przygotowana do otwarcia przewodu).**

PROMOWANE PRACE MAGISTERSKIE

~ 1986

1. Dańda Małgorzata, Stałość norm moralnych w zachowaniu dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.
2. Janasik Teresa, Kształtowanie stosunku do osób chorych na stwardnienie rozsiane.
3. Jankowski Krzysztof, Psychopedagogiczne aspekty pomocy osobie umierającej.
4. Karpińska Małgorzata, Umiejętność definiowania pojęć moralnych przez dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.
5. Klej Elżbieta, Motywacja przestrzegania norm moralnych przez dzieci niewidome w wieku szkolnym.
6. Tatkowska Ewa, Stałość i względność przestrzegania norm moralnych w rozumieniu dzieci niewidomych w wieku szkolnym.
7. Waclaw-Rudnicka Lidia, Kształtowanie postaw położnych wobec dziecka niepełnosprawnego.
8. Żaba Ewa, Rozumienie norm moralnych u chłopców z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.
9. Żegalska Barbara, Rozumienie społecznych konsekwencji przestrzegania norm moralnych przez dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim.

~ 1987

10. Mączka Ewa Katarzyna, Obraz własnej osoby u kobiet z ryzykiem genetycznym.
11. Nyga Elżbieta, Postawy dzieci wobec rodzeństwa niepełnosprawnego umysłowo.
12. Piwowar Małgorzata, siostra, Postawy religijne rodziców a obraz Boga u dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.
13. Ruszniak Anna, Retrospektywny obraz własnych postaw rodzicielskich wobec dziecka upośledzonego umysłowo.
14. Rybacka Mieczysława, CSSJ, Obraz matki a obraz Boga u dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.
15. Węgierska Ewa, Hierarchia wartości u kobiet z ryzykiem genetycznym.
16. Wośko Małgorzata, Poczucie sensu życia u kobiet z ryzykiem genetycznym.
17. Wysocka Martyna Marianna, Obraz ojca a obraz Boga u dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.
18. Wysoczańska Romana, Postawy prospołeczne u dzieci z lekkim stopniem upośledzenia.

~ 1988

19. Baczmańska Bożena, CSFN, Obraz własnych postaw rodzicielskich wobec dziecka upośledzonego przebywającego w zakładzie.
20. Brania Barbara, Życzeniowy obraz własnej rodziny u par małżeńskich z ryzykiem genetycznym.
21. Janiszewska Ewa, Stosunek uczuciowy rodziców do dziecka z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Badania empiryczne.
22. Prasula Urszula, Obraz własnej osoby u rodziców z ryzykiem genetycznym.
23. Rozmus Danuta, Realny obraz własnej rodziny u par małżeńskich z ryzykiem genetycznym.

24. Szczepańska Grażyna, Poczucie lokalizacji kontroli u osób z ryzykiem genetycznym (Soldon).
25. Walesiuk Teresa, CSFN, Rola sióstr starszych w kształtowaniu wspólnoty zakonnej na przykładzie Sióstr Nazaretanek.
26. Witak Joanna, Postawy studentów pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego wobec osób niepełnosprawnych.
27. Złotowska Irena, Poczucie sensu życia u osób z ryzykiem genetycznym.

~ 1989

28. Grochowska Bożena, Stosunek do siebie u kobiet spodziewających narodzenia się kolejnego dziecka.
29. Krajewska-Wośkowiak Beata, Międzykulturowe badania identyfikacji matek i ich dorosłych córek.
30. Rejnowska Bożena, Wpływ porady genetycznej na percepcję ryzyka genetycznego.

~ 1990

31. Błaszczak Olga, Realny obraz własnej osoby u rodziców z ryzykiem genetycznym.
32. Błażko Teresa, Obraz siebie a pozycja socjometryczna w grupie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim.
33. Faińska Anna M., Wychowawcze uwarunkowania poziomu identyfikacji dorosłych córek z matkami.
34. Jarosik Ewa, Postawy lekarzy wobec diagnostyki prenatalnej i przerywania ciąży.
35. Stój Aleksandra, Psychospołeczne następstwa obecności dziecka z chorobą wrodzoną w rodzinie.
36. Sutt Marzanna, Poczucie kontroli i atrybucja odpowiedzialności w grupie rodziców z wysokim ryzykiem genetycznym.
37. Tenerowicz Jadwiga, Poczucie wsparcia społecznego u rodziców z ryzykiem genetycznym.
38. Niegorska Beata, Sposoby radzenia sobie ze stresem rodziców posiadający ryzyko genetyczne.

~ 1991

39. Gzyra Ilona, Poczucie sensu życia w rodzinach z ryzykiem genetycznym.

~ 1992

40. Bachewicz-Janeczko Barbara, Zmiany postaw uczestników szkoły młodych rodziców wobec dziecka pod wpływem tej szkoły.
41. Bartoszek Alina, Postawy wobec prokreacji studentów teologii.
42. Bawolska Iwona, Postawy wobec prokreacji u studentów prawa.
43. Iwaniak-Jurek Agnieszka, Płeć a postawy prokreacyjne młodzieży kończącej studia wyższe.
44. Kamiński Adam, Postawy prokreacyjne młodzieży kończącej Studium Położnicze.
45. Krysiwicz Krystyna, Obraz psychologiczny syndromu poaborcyjnego (analiza listów).
46. Mądraszewska Dorota, Postawy uczestniczek Szkoły Młodych Rodziców wobec dziecka poczętego.

47. Okrutna Ewa, Środowisko rodzinne a postawy prokreacyjne młodzieży kończącej studia wyższe
48. Turkiewicz Agnieszka, Postawy studentów medycyny wobec prokreacji.

~ 1993

49. Bogusławska Dorota, Psychopedagogiczne aspekty naturalnego planowania rodziny.

~ 1994

50. Kapica Hanna, Rehabilitacja metodą Petó jako sposób zaspakajana potrzeb psychicznych dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym.
51. Roziewicz Renata, Stosunek matek dzieci upośledzonych umysłowo do diagnostyki prenatalnej i aborcji selektywnej.
52. Saczewa Marzena, Efekty uczestnictwa osób z upośledzeniem umysłowym w ośrodku adaptacyjnym w opinii ich rodziców.
53. Szałach Marta, Wsparcie społeczne a powodzenie w karmieniu piersią.
54. Żarczyńska Daria, Niektóre uwarunkowania decyzji ojca o uczestnictwie w poro-dzie.

~ 1995

55. Brzezińska Małgorzata, Akceptacja siebie u dzieci i młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym.
56. Jankowska Katarzyna, Znaczenie twórczości artystycznej w życiu osób niepełno-sprawnych fizycznie z normą intelektualną.
57. Krupa Renata, Aborcja w przeżyciach ojca.
58. Kubiszyn Edyta, Przeżycia emocjonalne dzieci upośledzonych umysłowo wskutek rozłąki z rodzicami. Badania w ośrodku szkolno-wychowawczym.
59. Lorentz Agnieszka, Obraz własnej osoby u mężczyzn oczekujących na narodzenie się pierwszego dziecka.
60. Michalska Małgorzata, Somatognozja u dzieci z mózgowym porażeniem. Wska-zania rehabilitacyjne
61. Popławska Marta, Postawy osób z dysfunkcją ruchu wobec diagnostyki prenatalnej i aborcji selektywnej.
62. Puszyk Tomasz, Przeżycia ojca oczekującego na urodzenie pierwszego dziecka.
63. Wankiewicz Jolanta, Obraz męskości i kobiecości u osób z upośledzeniem umy-słowym w stopniu lekkim.
64. Watras Agnieszka, Poczucie akceptacji przez rówieśników a obraz siebie u dzieci jękających się.
65. Wentą Jolanta, Znaczenie muzyki w rehabilitacji dzieci z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego.
66. Żoła-Wawryca Katarzyna, Hipoterapia na tle innych metod usprawniania psy-chomotorycznego dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym.
67. Żukowska Barbara, Poczucie akceptacji przez rodziców a obraz siebie w percepcji dziecka jękającego się.

~ 1996

68. Lender-Wirgowska Joanna, Osobowościowe korelaty preferencji stosowania natu-ralnych metod planowania rodziny i antykoncepcji.

~ 1997

69. Biała Ewa, Więź psychiczna w małżeństwach stosujących różne metody regulacji poczęć.

~ 2002

70. Franciszkiewicz Marlena, Przeżycia kobiet oczekujących urodzenia dziecka poczętego przy użyciu nasienia dawcy. Specjalność Położnictwo. Wydział Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu, Akademia Medyczna w Lublinie.

~ 2011

71. Kuc Klaudia, Postawy młodych rodziców wobec diagnostyki prenatalnej.
72. Surma Natalia, Postawy wobec porodu kobiet z ciążą fizjologiczną i ciążą wysokiego ryzyka.
73. Szczuka Karolina, Pływanie sportowe jako szansa rehabilitacji osób z niepełnosprawnością ruchową.
74. Tiara Monika, Postawy wobec przyszłej prokreacji młodych mężatek pochodzących z różnych środowisk społecznych.
75. Weremij Wioleta, Postawy studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i Politechniki Lubelskiej wobec życia poczętego.
76. Wolska Beata, Obraz własnego ciała u kobiet aktywnych fizycznie w czasie ciąży.
77. Wójcik Marlena, Znaczenie zajęć „wychowanie do życia w rodzinie” dla kształtowania postaw młodzieży szkół gimnazjalnych wobec dziecka prenatalnego.
78. Zagojska-Ziemia Paulina, Wychowanie prenatalne jako wychowanie osoby ludzkiej.

~ 2012

79. Fila Katarzyna, Postawy młodych mężatek wobec prokreacji.
80. Jurewicz Joanna, Postawy maturzystów wobec planowania rodziny.
81. Lubaczewska Anna, Przygotowanie dziecka w wieku przedszkolnym na narodziny rodzeństwa.
82. Małyszka Magdalena, Psychofizyczne funkcjonowanie kobiet w ciąży wysokiego ryzyka.
83. Misiurska Magdalena, Postawy studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II wobec planowania rodziny.
84. Sławińska Barbara, System wartości uczniów klas VI uczęszczających do szkoły publicznej i szkoły prowadzonej metodą Montessori.

~ 2013

85. Babul Bożena, Postawy wobec prokreacji ojca i syna. Analiza transmisji międzypokoleniowej.
86. Bęlczącka Ewa, Rola muzyki w rozwoju dziecka przed urodzeniem.
87. Dragula Mariola, Postawy wobec macierzyństwa przedmiotem transmisji międzypokoleniowej w rodzinie. Studium empiryczne postaw matek i ich dorosłych córek.
88. Wiśniewska Justyna, Postawy studentów wybranych kierunków studiów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II wobec aborcji.

~ 2014

89. Buczek Aneta, Postawy studentów IV i V roku medycyny wobec naprotechnologii.
90. Franczak Justyna, Wychowanie prenatalne w relacjach matek w różnym wieku prokreacyjnym.
91. Frydrych Magda, Postawy matek rodzin wielodzietnych wobec prokreacji.
92. Golak Marta, Postawy ojców wobec wychowania synów do życia w rodzinie.
93. Morawska Karolina, Postawy studentek uczelni lubelskich wobec nieoczekiwanego poczęcia dziecka.
94. Najda Wioletta, Postawy kobiet chorych na epilepsję wobec macierzyństwa. Studium przypadku.
95. Piekoś Kamila, Rola babci w wychowywaniu wnuków w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa.
96. Sadło Marzena, Postawy ojców wobec swoich poczętych dzieci.
97. Stola Marlena, Płciowość w narracjach osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle przesłania Jeana Vanier.

~ 2015

98. Bulicz Katarzyna, Postawy ojców słyszących wobec wspomaganie rozwoju ich dziecka z uszkodzonym słuchem.
99. Chrzęszcz Beata, Obraz kobiecości w przysłowiach różnych narodów.
100. Kułaga Magdalena, Ideologia gender jako współczesne zagrożenie dla płciowości człowieka w świetle personalizmu chrześcijańskiego.
101. Nizio Ewa, Sposoby radzenia sobie z niepłodnością w świetle wypowiedzi inter-nautów.
102. Piecuch Edyta, Postawy lubelskich studentek wobec uczestnictwa w szkole rodzenia.
103. Radawiec Magdalena, Rola karmienia piersią w kształtowaniu więzi z dzieckiem.
104. Świech Małgorzata, Doświadczenia perinatalne kobiet rodzących w sposób naturalny i poprzez cesarskie cięcie.
105. Wołynkiewicz Dorota, Rodzinne uwarunkowania dojrzałości psychoseksualnej w opinii rodziców lubelskiej młodzieży gimnazjalnej.
106. Wójcik Agnieszka, Kobieta w ciąży w percepcji ojców oczekujących urodzenia dziecka.

~ 2016

107. Mitkiewicz Karolina, Ideologia gender jako zagrożenie dla integralnego rozwoju człowieka.
108. Możdziej Agnieszka, Dynamika rozwoju społecznego uczniów oddziałów zwykłych i sportowych.

~ 2017

109. Jaruga Beata, Zachowania zdrowotne kobiet w ciąży uzależnionych od nikotyny.
110. Kasperek Dorota, Korzystanie z mediów w czasie wolnym a jakość kontaktów społecznych uczniów klas IV - VI szkoły podstawowej.
111. Koszot Natalia, Uwarunkowania prawidłowej adaptacji dzieci w przedszkolu.
112. Kośmicka Magdalena, Zmiany w relacjach między małżonkami po narodzinach pierwszego dziecka w opinii ojców.

113. Mirosław Sylwia, Kształtowanie się więzi z dzieckiem matek uzależnionych od narkotyków.
114. Piątek Magdalena, Stres szkolny a funkcjonowanie społeczne i osiągnięcia edukacyjne uczniów klas IV-VI.
115. Puciłowska Dagmara, Wartość życia poczętego w opinii matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnością.
116. Radlińska Dominika, Rola rodzica w kształtowaniu kompetencji matematycznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym.
117. Tłuczkiwicz Karolina, Możliwości rozwijania uzdolnień dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej. Badania w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niesłyszącej i Słabo Słyszącej im. Jana Pawła II w Lublinie.
118. Wojciechowska Katarzyna, Doświadczenie ojcostwa w sytuacji niepełnosprawności dziecka urodzonego z wadą wrodzoną.

~ 2018

119. Bodzon Dominika, Sposoby radzenia sobie ze stresem młodzieży z trudnościami w uczeniu się.
120. Kabacińska Justyna, Wychowanie do czystości w Ruchu Czystych Serc.
121. Pasek Anna, Wybrane zachowania zdrowotne licealistów i ich opinie na temat bulimii.
122. Włostowska Agnieszka, Obraz własnej starości w opinii maturzystów.
123. Yushchenko Yana, Orientacja i poruszanie się w przestrzeni studentów niewidomych i słabowidzących.

~ 2020

124. Fedorova Marianna, Postawy licealistów wobec osób z niepełnosprawnością na Ukrainie i w Polsce.
125. Duszyński Cezary, Aktywność w Internecie młodzieży ze spectrum autyzmu w opinii ich rodziców.
126. Józwik Jakub, Korzystanie z Internetu w opinii osób starszych jako jego użytkowników.
127. Nafalska Karolina, Praca z uczniem chorym przewlekłe w opinii pedagogów specjalnych.
128. Piłat Dominika, Spostrzeganie swojej roli i znaczenia w Kościele katolickim przez młode osoby z niepełnosprawnością.
129. Pyć Klaudia, Wsparcie edukacyjne w opinii studentów z uszkodzeniami wzroku.
130. Zarzycka Agnieszka, Problemy życiowe i sposoby radzenia sobie z nimi na podstawie blogów matek dzieci autystycznych.

PROMOWANE PRACE DYPLOMOWE

28 prac dyplomowych w Międzywydziałowym Poddyplomowym Studium Rodziny w KUL.

RECENZJE HABILITACJI

1. (2017). **Recenzja dorobku naukowego i aktywności naukowej, dydaktycznej oraz organizacyjnej dr Emilii Lichtenberg-Kokoszki** z Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego przedstawionych do oceny w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Miejsce: Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
2. (2019). **Członek Komisji Habilitacyjnej** w celu przeprowadzenia postępowania habilitacyjnego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika **dr Małgorzaty Walkiewicz-Krutak** z Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Akademii Pedagogii Specjalnej w Warszawie. Miejsce: Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
3. (2020). **Recenzja dorobku naukowego i aktywności naukowej, dydaktycznej oraz organizacyjnej dr Marka Banacha** z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie przedstawionych do oceny w postępowaniu o nadanie stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Miejsce: Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.

RECENZJE PRAC DOKTORSKICH

1. (2012). **Łucja Bieleninik**, „Dzieci urodzone przedwcześnie w percepcji matek – biomedyczne moderatory spostrzegania”. Promotor: prof. dr hab. Mariola Bidzan, Instytut Psychologii, WNS, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
2. (2014). **Tereza Andrushchyshyna**, „Postawy rodziców wobec wychowania seksualnego na przykładzie Ukrainy”. Promotor: dr hab. Alina Rynio, prof. KUL, Instytut Pedagogiki, WNS, KUL, Lublin.
3. (2015). **Aleksandra Karolina Tracz**, „Relacja matki z dzieckiem w okresie prenatalnym – aspekty dialogowe”. Promotor: prof. dr hab. Piotr Oleś, Instytut Psychologii, WNS, KUL, Lublin.
4. (2017). **Agnieszka Nadziejka-Maziarz**, „Uwarunkowania dzieciobójstwa w świetle warstwicowej teorii wychowania Stefana Kunowskiego. Studium indywidualnych przypadków”, Promotor: dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. KUL, Instytut Pedagogiki, WNS, KUL, Lublin.

RECENZJE KSIĄŻEK, MATERIAŁÓW EDUKACYJNYCH (niektóre)

1. (1995). **Recenzja kwalifikacyjna książki H. Bakuły, H. Sierzpowskiej pt. *Bandana, czyli jak być supernastolatkiem***, na zlecenie Pracowni Programów Kształcenia Ogólnego w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie (jako rzeczoznawca, dla MEN).
2. (1997). **Recenzja wydawnicza książki M. Krupy *Jesteś całym moim światem***. Warszawa: Res Publica Press.

3. (1998). **Konsultant książki** W. Fijałkowskiego i R. Jędrzejewskiej-Wróbel pt. *Oto jestem. Ilustrowana opowieść o pierwszych latach życia dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Medyczne MAKmed i Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
4. (2000). **Recenzja kwalifikacyjna podręcznika** pod red. bp dr E. Materskiego pt. *Przygotowanie do życia w małżeństwie i rodzinie. Wychowanie seksualne*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, 1997 (jako rzeczoznawca, dla MEN).
5. (2002). **Recenzja wydawnicza książki** W. Fijałkowskiego pt. *Jestem od poczęcia. Pamiętnik dziecka w pierwszej fazie życia*. Częstochowa: Biblioteka Niedzieli, 2002.
6. (2002–2003). **Recenzja wydawnicza maszynopisu, konsultacja i pomoc w przygotowaniu do druku** pośmiertnie wydanej książki W. Fijałkowskiego pt. *Ku afirmacji życia*, Lublin: Wydawnictwo Archidiecezjalne Gaudium,
7. (2003). **Recenzja wydawnicza książki** A.E. Jarkowskiej pt. *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnosprawnością*. Tychy: Maternus Media, 2004.
8. (2007). **Recenzja kwalifikacyjna podręcznika** F. Kalinowskiej pt. *Wychowanie do życia w rodzinie*. Piła: Wydawnictwa Szkolne „Efka”, 2001 (jako rzeczoznawca, dla MEN).
9. (2007). **Recenzja wydawnicza książki** E. Lichtenberg-Kokoszki pt. *Prenatalny okres w życiu rodziny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
10. (2008). **Recenzja wydawnicza książki** I. Chołuj pt. *Urodzić razem i naturalnie. Informator i poradnik porodowy dla rodziców i położnych*. Mszczonów: Fundacja Źródła Życia, 2008.
11. (2011). **Recenzja wydawnicza książki** pod red. A. Rynio, D. Opozdy, M. Jeziorańskiego, *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby – perspektywa pedagogiczna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
12. (2011). **Recenzja wydawnicza książki** A. Derdziuka, *Mądrość spotkania. Kierownictwo duchowe bł. Jana Pawła II wobec Wandy Póltawskiej*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, 2011.
13. (2011). **Recenzja wydawnicza (merytoryczna i dydaktyczna) filmu edukacyjnego** „Człowiek od poczęcia”. Kraków: Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka.
14. (2012). **Recenzja wydawnicza książki** pod red. A. Rynio, E. Domagały-Zyśk, D. Bis (red.), pt. *Social and educational support in life-long human development*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
15. (2013). **Recenzja wydawnicza książki** pod red. A. Cudo, N. Kopia, K. Sawickiego, pt. *Rodzina wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
16. (2014). **Recenzja wydawnicza książki** M. Komorowskiej-Pudło *Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodzieży wobec seksualności*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2015.
17. (2014). **Recenzja wydawnicza książki** A. Sorkowicz, *Polska rodzina i wychowanie w świetle nauczania Jana Pawła II*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, Prace naukowe nr 3252.
18. (2016). **Recenzja książki** pod red. R. Skrzyniarza *Obcy wśród swoich: wychowawczy wymiar biografii*, II tom w cyklu „Biografie codzienności”. Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2017.

19. (2017). **Recenzja wydawnicza książki** E. Świdrak i Moniki Sokołowskiej pt. *Przeciwko Goliatowi – poradnik dla kobiet doświadczających przemocy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2018.
20. (2018). **Recenzja wydawnicza książki habilitacyjnej** A. Wąsińskiego pt. *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018.
21. (2019). **Recenzja wydawnicza książki habilitacyjnej** W. Juroszek pt. *Psychopedagogiczne uwarunkowania odroczenia decyzji o rozwodzie – porównanie małżonków rozwodzących się i zawieszających postępowanie rozwodowe*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2019, Prace Naukowe 3773.

INNE RECENZJE

1. Recenzje prac magisterskich, licencjackich i dyplomowych – ponad 100
2. Ewaluacja projektów doktorskich – 7
3. Recenzje grantów dyscyplinowych – 19
4. Recenzje wydawnicze artykułów, rozdziałów do książek – 45
5. Recenzje grantów dla NCN, diamentowy grant MNiSW.

EKSPERTYZY, OPINIE, RAPORTY

Sejm i Senat RP

1. (1998). **Opinia** pt. *Przemoc i pornografia zagrożeniem rozwoju osobowości na zlecenie Sejmowej Komisji Rodziny, Biuro Studiów i Ekspertyz Sejmu RP*.
2. (1998). **Ekspertyza** pt. *Szok okołoporodowy a dzieciobójstwo dla Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, na zlecenie Komisji Nadzwyczajnej d/s Zmian w Kodyfikacjach nt. „Projekt ustawy o zmianie ustawy Kodeks Karny (szok okołoporodowy – druk 417)”*.
3. (1998). **Ekspertyza** pt. *Wpływ pornografii na rozwój osobowości człowieka na zlecenie Działu Ekspertyz, Biuro Informacji i Dokumentacji Senackiej Kancelarii Senatu RP*.
4. (1999). **Ekspertyza** pt. *Postawy rodzinne młodego pokolenia Polaków, na zlecenie Działu Ekspertyz, Biuro Informacji i Dokumentacji Senackiej Kancelarii Senatu RP*.
5. (2018). **Opinia** pt. *Więź rodziców z dzieckiem i jej znaczenie dla jego rozwoju na zlecenie Senackiej Komisji ds. Rodziny, Polityki Senioralnej i Społecznej, Senat RP*.
6. (2019). **Opinia** pt. *Potrzeby dziecka w wieku do lat trzech na zlecenie Senackiej Komisji ds. Rodziny, Polityki Senioralnej i Społecznej, Senat RP*.
7. (2017). **Rekomendacja dla nadania Orderu Orła Białego dla prof. n. med. W. Fijałkowskiego** – zlecenie senatora Antoniego Szymańskiego, Komisja Rodziny, Senat RP, 04.2017.

Najwyższa Izba Kontroli

1. (2020). **Ekspertyza dotycząca zasadności uzyskiwania przez NIK od kobiet, które poroniły, urodziły martwe dziecko lub którym dziecko zmarło wkrótce po porodzie – na zasadzie pełnej dobrowolności – informacji na temat zapewnionej im opieki w szpitalu oraz czy działania takie mogą u nich wywoływać trudne do zaakceptowania przeżycia emocjonalne na zamówienie Najwyższej Izby Kontroli, Delegatura NIK w Kielcach.**

Rzecznik Praw Dziecka

1. (2004). **Opinia o Narodowym Planie Działań Na Rzecz Dzieci 2004 – 2012 „Polska Dla Dzieci” w aspekcie Deklaracji I Planu Działania ONZ, 10.04.2004.**
2. (2008). **Opracowanie dla Rzecznika Praw Dziecka materiałów nt. przestrzegania praw oraz pomocy dzieciom niepełnosprawnym.**

MEN, MNiSW, instytucje edukacyjne

1. (1997). **Ekspertyza projektu Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących w dziedzinie „Edukacja zdrowotna” (w tym „wychowanie seksualne”).** Na zlecenie Kuratorium Oświaty w Lublinie, przesłana do MEN 10.03.1997.
2. (2003). **Ekspertyza Zestawów egzaminacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szóstej klasie szkoły podstawowej.** Wykonane na zlecenie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży. Łomża, 3 zestawy.
3. (2004). **Ekspertyza co do Zestawów egzaminacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szóstej klasie szkoły podstawowej.** Wykonane na zlecenie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży. Łomża, 3 zestawy.
4. (2005). **Ekspertyza Zestawów egzaminacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szóstej klasie szkoły podstawowej.** Wykonane na zlecenie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży. Łomża, 3 zestawy.
5. (2006). **Ekspertyza Zestawów egzaminacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szóstej klasie szkoły podstawowej.** Wykonane na zlecenie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży. Łomża, 3 zestawy.
6. (2000). **Opinia kwalifikacyjna wideokasety Jeśli mnie kochasz... udowodnij to!** jako rzeczoznawca w MEN.
7. (2000). **Opinia kwalifikacyjna programu Życie i miłość E.W. Papis na II, III i IV poziomie edukacyjnym,** jako rzeczoznawca, dla MEN.
8. (2001). **Opinia kwalifikacyjna programu Wychowanie do życia w rodzinie,** I. Nowak, Oficyna Współczesna, Poznań, 2001, przeznaczonej dla podstawowej szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jako rzeczoznawca MEN.
9. (2007). **Opinia kwalifikacyjna programu Życie i miłość, E.W. Papis na II, III i IV poziomie edukacyjnym,** jako rzeczoznawca, dla MEN.
10. (2011). **Ekspertyza rekomendacyjna dla innowacyjnego modelu wczesnej interwencji socjalnej – Program life coachingu i doradztwa (P I. zawierający K1-K10)**

- dotycząca pierwszej części Innowacyjnych Programów Integralnych mających na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży z trudnościami edukacyjnymi i przedwcześnie opuszczającej system edukacji („AZIMUTH VITA”), Narodowa Strategia Rozwoju, Fundacja PAN, Europejski Fundusz Społeczny UE.
11. (2011). **Ekspertyza projektu „Pedagog XXI wieku. Doskonalące studia podyplomowe dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w zakresie diagnozy i terapii trudności szkolnych i wad wymowy”**. Nr DKPE-POKL.09.04.00-06-050/10/12-02. Projekt w ramach Priorytetu IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, działanie 9.4. Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty, 4/POKL/9/4/2010.
 12. (2014). **Opinia w sprawie uzyskania uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora przez uniwersytet w Polsce na zlecenie Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych**. Posiedzenie CK: 01.04.2014.
 13. (2014). **Opinia w sprawie uzyskania uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora przez uniwersytet w Polsce na zlecenie Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych**. Posiedzenie CK: 01.04.2014.
 14. (2015). **Powołanie na członka eksperta i recenzenta czasopisma *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu***.

Ministerstwo Zdrowia

1. (2004). **Opinia Programu funkcjonowania grup wsparcia przy oddziałach ginekologiczno-położniczych położniczych poradnictwa indywidualnego Poradni K na rzecz kobiet w ciąży, ze szczególnym uwzględnieniem ciąży podwyższonego i wysokiego ryzyka**. Autor: mgr Magdalena Cubrzyńska-Kucharska. Opinia dla Mazowieckiego Centrum Neuropsychiatrii i Rehabilitacji.
2. (2016). **Opinia o projektowanych zadaniach dotyczących poprawy zdrowia prokreacyjnego**. Zadaniem własnym było: określenie form wsparcia psychologicznego dla osób dotkniętych problemami z płodnością, w tym kwestie kompetencji i wykształcenia osób zajmujących się pacjentami oraz opracowanie rekomendacji nt. *Psychologiczne i edukacyjne aspekty pomocy dla par nieplodnych* jako członek Zespołu do spraw projektu programu z zakresu zdrowia prokreacyjnego w Ministerstwie Zdrowia.
3. (2017). Ekspertyza w ramach zadania #ZdrowiPłodni. *A Ty znasz swój potencjał?* finansowanego ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Na zlecenie Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny. [Http://zdrowiplotni.weebly.com/uploads/9/8/0/3/98032078/transmisjamiedzy-pokolpostawprokreacj.pdf](http://zdrowiplotni.weebly.com/uploads/9/8/0/3/98032078/transmisjamiedzy-pokolpostawprokreacj.pdf).
4. (2017). Ekspertyza pt. *Zadania rodziców w okresie prekonceptyjnym i w czasie rozwoju prenatalnego dziecka* jako ekspert merytoryczny w ramach ewaluacji i przebiegu konkursu z wiedzy nt. zdrowia prokreacyjnego na zlecenie Lecha Consulting sp. z o.o. Zadanie finansowane ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020.

Sądy

1. (1991). **Ekspertyza psychologiczna** na zlecenie Prokuratury w Gdańsku w związku z procesem wobec publikacji w *Sexbutic jako dodatku Sztandaru Młodych* (jako biegły).
2. (2004). **Ekspertyza sądowo-psychologiczna** pt. *W sprawie wpływu stresu prenatalnego na dziecko i jego postnatalny stan zdrowia oraz późniejszą niezdolność do pracy zawodowej* na zlecenie Sądu Okręgowego w Lublinie (jako biegły).
3. (2004). **Ekspertyza sądowo-psychologiczna** pt. *W sprawie dwukrotnego dzieciobójstwa dokonanego przez rodziców bezpośrednio po porodzie* na zlecenie Sądu Okręgowego w Lublinie (jako biegły).

Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji (1995–1996)

Ok. 10 ekspertyz filmów, m.in. emitowanych w telewizji Canal+, np.: *Matador*, *Jeziro konsekwencji*, *Thelma i Louise*, *Jony Przystojniak*, *Pamięć absolutna*, *Wierna żona*.

Instytut Matki i Dziecka (coroczne raporty)

1. (1986). **Przygotowanie i ocena narzędzi badawczych do poznania sytuacji psychologicznej rodziców z ryzykiem genetycznym**. Warszawa: IMiDz
2. (1987). **Charakterystyka sytuacji psychologicznej rodziców z ryzykiem genetycznym oraz osobowościowych uwarunkowań procesu poradnictwa genetycznego**. Warszawa: IMiDz.
3. (1988). **Psychologiczne uwarunkowania procesu poradnictwa genetycznego i podejmowania decyzji w sytuacji diagnostyki prenatalnej**. Warszawa: IMiDz.
4. (1989). **Sytuacja poznawcza rodziców przed i po poradzie genetycznej oraz psychologiczne konsekwencje przekazania informacji o urodzeniu dziecka z chorobą wrodzoną**. Warszawa: IMiDz.
5. (1990). **Diagnoza zmiennych psychologicznych warunkujących postawy wobec diagnostyki prenatalnej**. Warszawa: IMiDz.

Instytucje społeczne

1. (1992). **Ekspertyza** *Raport: Pomoc dziecku poczętemu i rodzinie*, Zjazd Polskiej Federacji Ruchów Obrony Życia, Łódź, 28.11.1992. Kierownik grupy ekspertów.
2. (1997). **Rekomendacja jako członek Jury** osoby prof. dr n. med. W. Fijałkowskiego do nagrody im. W. Pietrzaka za rok 1999.
3. (2008). **Konsultacja** w sprawie przygotowania projektu *Wspomaganie rozwoju i wychowania dziecka niepełnosprawnego umysłowo w rodzinie*. Dzielne Centrum Aktywności, Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym – Koło Świdnik.
4. (2011). **Ekspertyza** pt. *Zaniedbania prenatalne w ramach „Raportu o sytuacji małych dzieci (w wieku 0–3 lata) w Polsce”* na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje

5. (2017). **Ekspertyza** pt. *Diagnoza sytuacji ojca w życiu współczesnej rodziny* na zlecenie Inicjatywy Tato.Net. Zadanie współfinansowane ze środków Funduszu Sprawiedliwości, Ministerstwo Sprawiedliwości.
6. (2020). **Ekspertyza** *Psychologiczne aspekty funkcjonowania rodziny i roli ojca w czasie pandemii Covid-19. Wstępne doniesienia z badań zrealizowana w ramach projektu Tato.Net „Po pierwsze rodzina”* dofinansowanego ze środków Pełnomocnika Rządu ds. Polityki Demograficznej.

Institucje kościelne

1. (1997). **Ekspertyza Programu TEEN STAR** dr H. Klaus (*PION: Płciowość i Odpowiedzialność Nastolatków*) na zlecenie Ks. bp S. Stefanka, Przewodniczącego Komisji Episkopatu ds. Rodziny.
2. (1997). **Opinia projektu dokumentu Rodzina** przygotowywanego na II Polski Synod Plenarny.
3. (2017). **Ocena raportu Kobieta w polskim społeczeństwie. Geniusz kobiety w życiu społecznym**, ISKK, oprac. Ks. W. Sadłoń, ks. E. Robek – na zlecenie Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet.

Opowiedz nam o swoim życiu

Z Dorotą Kornas-Bielą rozmawia Maria Wilczek

Z wielkim uznaniem ogarniam myślą Twoje, Doroto, tak znaczące osiągnięcia w pracy naukowej i społecznej. Pozwól, że je choć w części wymienię, zanim zapytam cię o drogę, która ku nim prowadziła i o inne wątki Twego pięknego życia.

Przez lata jako doktor psychologii i doktor habilitowany pedagogiki, profesor KUL-u kształciłaś rzesze studentów psychologii na wydziale Filozofii Chrześcijańskiej, a po jego przekształceniu – studentów pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych. Była też Twoja wieloletnia praca dydaktyczna w Instytucie Nauk o Rodzinie na Wydziale Teologii KUL oraz na studiach podyplomowych. Rzesza studentów pod twoją opieką napisała prace magisterskie, a dziesięciu obroniło lub już kończy prace doktorskie. Jesteś autorką wielu książek naukowych, a wśród nich: „Jak powstałem”, „Wokół początku życia ludzkiego”, „Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu”, „Świadek prawdy. Włodzimierz Fijałkowski”. Jesteś także autorką kilkuset artykułów naukowych i blisko tytułu popularnonaukowych. Czynnice uczestniczyłaś w wielu kongresach, sympozjach, konferencjach – w Polsce i za granicą. Byłaś inicjatorką i prowadzącą Sekcję Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny KUL. Zaangażowałaś się w wiele inicjatyw społecznych, współpracując z diecezjalnymi duszpasterstwami rodzin w Polsce, działania podejmowane na rzecz obrony życia czy osób z niepełnosprawnością. Jesteś także członkiem Krajowej Rady ds. Duszpasterstwa Kobiet.

W dowód uznania dla Twych osiągnięć zostałaś nagrodzona Złotym Krzyżem Zasługi za wybitną działalność na rzecz rozwoju rodziny, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotym Medalem za Długoletnią Służbę, a także Orderem Świętego Sylwestra – najwyższym papieskim odznaczeniem przyznawanym osobom świeckim.

Jesteś, Doroto, cenionym naukowcem, społecznikiem, ale i oddaną rodzinie żoną, matką trojga dzieci i babcią dziesięciorga wnuków. Nie zdziw się, że zadam pytanie:

jak udało ci się powiązać tak bezkonfliktowo obie te sfery życia i w obu odnieść sukcesy? Czyżbyś miała – tu zapytam, włączając szczyptę poczucia humoru – dorzucanych kilka dodatkowych godzin do każdej doby? A przecież nie tylko o czas tu chodzi.

Upewniam Cię, że nie zawsze to powiązanie było bezkonfliktowe, a czasu mi nie dorzucano. Sama dziwię się nieraz, że tak w gruncie rzeczy zwyczajnej osobie udało się wspiąć na te dwa uczelniane schodki (doktorat i habilitacja) i mieć także szczęśliwą rodzinę. Upewniam cię też, że moje życie nie przebiegało bez problemów. Życie to nie sielanka, nie raj. A kłopoty, przeciwności i trudności są po to, aby je przewycięzać, są świetną szkołą dojrzewania psychicznego i duchowego. Są nieodzowne, abyśmy mogli wzrastać. I od razu Ci powiem, zanim wspomnę o czasie studiów, o pracy naukowej i społecznej, a także o moim mężu Adamie, że w znaczącej mierze zawdzięczam to „domowemu uniwersytetowi”, jak by to można określić. Zawdzięczam tym wartościom, tym zasadom postępowania, jakie wpajali mi moi niezbyt zamożni, zwykli, ale niezwykli rodzice, Ślązacy, żyjący zgodnie z benedyktyńską zasadą *ora et labora*, uczciwi, gospodarni, oszczędni, familijni. A oprócz nich – mój autorytet, nie tylko czasu dzieciństwa, babcia Apolonia. Dziadka Teodora niestety nie poznałam, gdyż zmarł, gdy miałam trzy miesiące. Dziadek Ludwik od strony tatusia zginął w czasie wojny. Do jego mamy, a mojej babci Anastazji rzadko jeździłam w odwiedziny, czasem na krótko w czasie wakacji.

A wracając do Twojego pytania – co pomogło mi łączyć zadania domowe, naukę, życie rodzinne i zawodowe – to właśnie wyniesiona z dzieciństwa, dzięki tym wyjątkowym ludziom, o których wspomniałam: pracowitość, solidność, skromność wymagań, cieszenie się drobiazgami, umiejętność przedkładania spraw innych nad swoje. Nie jestem w tych cnotach heroiczna, o nie, ale to był wychowawczy wzór i kapitał, który pomaga mi w życiu.

Opowiedz mi, proszę, nieco więcej o tym autorytecie, jakim była dla Ciebie babcia Apolonia.

Ta silna a delikatna kobieta wychowywała mnie w sposób szczególny. Swymi mądrymi uwagami, cytowanymi odpowiednio do sytuacji przysłowiami wskazywała, jak postępuje porządny człowiek – a nieporządnym nie warto być, podkreślała. To ona poskramiała niektóre odruchy dziecięcej żywiołowości. Odwiedzając babcię, należało zachowywać się jak dobrze wychowane dziecko, być grzecznym, przestrzegać wielu zasad śląskiej kindersztuby, np. w czasach gdy byłam małym dzieckiem, to jeszcze był zwyczaj całowania babcię w rękę na przywitanie. Do babci zwracało się w drugiej osobie liczby mnogiej – przez „wy”, a babcia wspominała, że ona, do swoich rodziców i dziadków, musiała mówić przez „oni”, np. „czy oni by mi pozwolili?”. To stwarzało wprawdzie pewien dystans,

ale nie był on podszyty lękiem, lecz szacunkiem dla starszych, miłością do kogoś, kto był postrzegany jako wzór, autorytet, wyrocznia. Babcia zawsze, niezależnie od pogody, nawet gdy było gorąco, wychodziła z domu w pończochach, rękawiczkach i kapeluszu. Wspominała, że jej rodzina z dawnych czasów pochodzi z rajców krakowskich.

Babcia pięknie śpiewała, grając przy tym na położonej na stole cytrze. Śpiewała też ciągle przy pracy. Czytała też codziennie *Żywoty świętych* ks. Piotra Skargi – oprawioną w skórę, zamykaną na klamrę wielką księgę z kolorową pozłacaną ornamentyką, inicjałami i iluminacjami. Była osobą bardzo pracowitą. Tego wymagało zresztą życie w familoku na Kaufhausie, tuż pod samą hutą Pokój, w której pracował jako ślusarz, 12 godzin dziennie, dziadek Teodor, i wychowywanie dziewięciorga dzieci. Wielokrotnie słyszałam jej koronne wskazanie, że szkoda czasu na „robienie niczego”. Uważała, że zawsze trzeba być czymś zajęтым. A radę babci, że „praca to święty obowiązek” i najlepiej, jeśli pracę połączy się z modlitwą, nieustannie mam na podorędziu.

Jakbym słyszała wskazania naszych duszpasterzy. Zacytuj może i inne przysłowiowe pouczenia Babuni, niech i nas powychowują.

Och, jest ich mnóstwo. Właściwie zdałam sobie kiedyś sprawę, że wychowywałam się w nurcie nieustannie cytowanych przysłów, a więc okruchów wskazań zaczerpniętych z „mądrości narodów”. Kiedyś je sobie spisałam – jest ich około 200. Babcia, broniąc nas na wyrost np. przed zarozumiałością, mawiała: „Siedź w kącie, jakżeś dobra, znajdą cię”. Albo słysząc pochwały dotyczące moich szkolnych osiągnięć, włączała się swoją uwagą: „No, a jak miała to zrobić, jak nie dobrze? Inaczej byłby wstył”. I dodawała czasem: „Pana Boga się chwali, nie człowieka”. Dziś może by babunię niektórzy psychologowie bezlitośnie skrytykowali, ale mnie, jak widzisz, ta jej przysłowiowa edukacja jakoś nie zaszkodziła. Uczyla nas wiary, że Bóg może czynić rzeczy niemożliwe („jak Pan Bóg dopuści, to i z kija wypuści”), ale też trzeba z Nim współpracować („strzeżonego Pan Bóg strzeże”), zgody na Jego wolę („wszystko dobre, co Pan Bóg robi”), szczodrobliwości na rzecz Kościoła („lepiej dać proboszczowi niż doktorowi”), moralnego zachowania („od skarbów i złota cenniejsza jest cnota”), wiary w sprawiedliwość („jaką miarą mierzysz, taką ci odmierzą), zgody na to, co życie przynosi („życie bierz, jak idzie”, „co komu pisane, to go nie minie”, „nie ma róży bez ciernia”), wiary w sprawiedliwość („przyjdzie kryska na Matyska”), rozwagi („co nagle, to po diable”, „żadnego kota w worku się nie kupuje”, „jak się wiele zaczyna, to się nic nie kończy”), roztropności („nie wszystko złoto, co się świeci”), przewidywania skutków swoich działań („nie gadaj hop, aż nie przeskoczysz”), ponoszenia konsekwencji swoich czynów („musisz wypić to, coś sobie nawarzyła”), pracowitości („pieczone gołąbki nie przylecą same do gąbki”

„żaden uczony z nieba nie spadnie”, „oszczędność i praca każdego wzbogaca”), cierpliwości („nie od razu Kraków zbudowano”), wdzięczności („podarowanemu koniowi nie patrzy się w zęby”), przezorności („lepiej chleb ze sobą nosić niż o niego prosić”) również przezorności w kontaktach („wilk w baraniej skórze”, „nie ciągnij psa za ogon, to cię nie ugryzie”), punktualności („kto nieskoro przychodzi, sam sobie szkodzi”), no i oczywiście – posłuszeństwa („Kto nie słucha ojca, matki, będzie słuchać psiej skóry”). I tak mogłabym wymieniać dalej. Oczywiście babcia mówiła te przysłowia w śląskiej gwarze lub ze śląskim akcentem.

Opowiedz teraz, proszę, nieco więcej o rodzinnym domu, rodzicach i swym dzieciństwie...

Zawsze z sentymentem wracam do tego wątku, więc chętnie się nim z Tobą dzielę. Urodziłam się na Górnym Śląsku, w Nowym Bytomiu, w tradycyjnej śląskiej rodzinie, tzn. pnioków – Polaków „ducha polskiego”, co to mieli „polskie serca” (takie określenia stosowano na Śląsku). W domu mówiło się jednak, jak niektórzy uważali, „po inteligencku”, czyli po polsku. Tylko poza domem godołażech z koleżankami śląską gwarą. Mieszkaliśmy w familoku, na ulicy Niedurnego 40, między Domem Kultury a kościołem św. Pawła. Kto zna, co to znaczyło mieszkać w familoku, to wie, o czym mówię. Tego świata już nie ma.

W opowieściach rodzinnych wspominało się powstańców śląskich z rodziny mamy; mojego dziadka Ludwika, który został zamordowany w Miednoje i jest na liście katyńskiej; najmłodszego brata mamy, który odmówił rozstrzelania grupy „tutejszych” w pobliżu jeziora Ładoga, uzasadniając to tym, że przysięgł matce, iż nikogo na wojnie nie zabije, a rozkazu niemieckiego nie musi wykonywać, bo przysięgał na białego orła polskiego. Został natychmiast zastrzelony z rzuconym przez Niemca przekleństwem – „Du polnisches Schwein” (ty polska świnio). A zdarzyło się to w dniu imienin brata mamy – w dniu św. Antoniego.

Ojciec przywoływał wydarzenie, jak to jego rodzice wrócili do Polski z zarobkowych robót tylko dlatego, żeby wziąć udział w plebiscycie, aby Górny Śląsk wrócił do Polski. On sam znalazł się w czasie wojny w armii Andersa, ale po wojnie nie dał się skusić łatwiejszemu życiu w Anglii. Wrócił, gdzieżby zaś, jak nie na swój Śląsk, do żony i małej córki, mojej o osiem lat starszej siostry. I tu też okazał się odporny na pokusy poprawy jakości życia za cenę wstąpienia do partii, do służb bezpieczeństwa. Wielokrotnie odmawiał. Nie miał więc szans ani na kontynuację studiów, ani na dobrze płatną pracę, ani na jakiegokolwiek ulgi dla rodziny (np. wyjazd na wczasy do ośrodków wypoczynkowych huty czy skorzystanie przeze mnie z pobytu w prewentorium). I tak to mój ojciec, adept przedwojennego gimnazjum, znający dwa języki obce (niemiecki,

angielski), bogaty w wiele nie tylko technicznych umiejętności (miał przedwojenne uprawnienia radiotelegrafisty i nadawania informacji alfabetem Morse'a, trenowania psów, prowadzenia pojazdów, stenopisania, kaligrafii) pracował jako elektromonter, pobierając za swą ciężką pracę najniższe w hucie wynagrodzenie. Ale był ubrany zawsze elegancko, więc trudno było domyślić się, że jest tylko robotnikiem.

Ratowało nieco rodzinny budżet jego dorabianie u sąsiadów i znajomych, którym znany z solidności pan Wincenty naprawiał wszelkie maszynki i maszyny nie tylko elektryczne. Czasem i myśmy z siostrą dodawały jakiś grosz, sprzedając zebrane butelki czy makulaturę. Żyło się bardzo oszczędnie, wykorzystywało każdą rzecz wielokrotnie na różne sposoby. Mama wekowała, co się dało, kiszyła dużą beczkę kapusty na zimę, którą myśmy z siostrą gołymi, czystymi stopami ubijały, depcząc po niej. Pomimo tych finansowych niedoborów mieszkaliśmy w domu zawsze czysto i zadbanym, a w naszym otoczeniu mówiło się, że „u pani Kornasowej to jest tak czysto, że można z podłogi jeść”. Mieszkanie było przyozdobione pięknymi haftowanymi pracami, bo haftowanie, robienie na drutach i szydełkowanie było pasją mojej mamy. A i mnie tego w porę nauczyła. Bo mama Małgorzata była znakomitą kierowniczką domowego życia.

Sądzę, że Mama była też znakomitą wychowawczynią dwóch córek.

Tak ją postrzegaliśmy obie z moją, o osiem lat starszą, siostrą Krystyną. Z pewnością przydało się naszej mamie wychowanie w jej rodzinnym domu i wiedza zdobyta w znakomitej szkole, jaką były Śląskie Techniczne Zakłady Naukowe w Katowicach, które ukończyła przed wojną. Wyniosła z nich nie tylko znajomość języka francuskiego i greckiego, nie tylko miłość do książek, ale i wiele praktycznych umiejętności, niezwykle przydatnych tak przy prowadzeniu domu, jak i wychowaniu dzieci.

A dom, a właściwie dwupokojowe mieszkanie w familoku, był, moim zdaniem, skromny, ale piękny. Wyposażony w proste, ale ładne sprzęty, ustawione w kuchni i dwóch pokojach świecących zawsze niezwykłą czystością, udekorowany był wielką liczbą haftowanych tkanin, robionych ręcznie firan, obrusów, serwetek. Serwetki układane były nie tylko na stołach, ale i stoliczkach, taboretach, a zawieszane na ścianach białe, haftowane makatki odgrywały rolę dzieł malarskich. Sypiało się także w białuskiej, haftowanej bieliznie pościelowej, z monogramami. Co prawda znajdująca się nieopodal domu huta sypała ciągle czarnym pyłem, ale mama z pomocą nas, dwóch córek, umiała temu zaradzić. Po prostu dom był stale sprzątany. Co dwa tygodnie myło się okna, co tydzień wszystkie meble, w każdy poniedziałek było wielkie pranie, w środy i soboty zmieniano bieliznę. W czwartki i piątki była wyprawa do magła i prasowanie żelazkiem „z duszą”. Ja byłam odpowiedzialna za czystość podłóg, parapetów, taboretów, półeczek,

za płukanie ściereczek, mycie i wycieranie naczyń, podlewanie kwiatów i dolewanie w porę mleka do miseczki naszemu kotkowi.

Mama bardzo dbała też o czystość i piękno naszych ubrań. Sama wszystko szyła, od bielizny po wierzchnie ubrania. Dzięki temu były oryginalne, często zdobione haftem. A koronkowe kołnierze, obszywane guziki, ozdobne żaboty i mankiety budziły podziw. Jadaliśmy zawsze na czystym obrusie, używaliśmy wszystkich stosownych sztuczków i osobnych talerzy do różnych dań, co w powojennych czasach nie było oczywiste, zwłaszcza na wsi. Mama uczyła nas też dobrych manier, np. właściwego zachowania się przy stole. Nie należało siorbać, mówić z pełną buzią, jeść z buzią w talerzu, obgryzać jedzenia z widelca, wylizywać talerza, stukać sztuczkami i stawiać garnka na stole... Należało natomiast jeść tak, by nic z widelca lub łyżki nie spadło, małymi kęsami, nabierając tyle, ile można zjeść, kończąc, podnosić talerz od siebie, zjadać do końca, ale można zostawić ostatnią łyżkę zupy, aby nie stukać nią po talerzu. Nad stołem wisiała zawsze krochmalona, płócienna makatka haftowana głównie niebieską nicią z różnymi mądrościowo-wychowawczymi napisami, np. „Dobra gospodyni, dom wesołym czyni”, „Miłość i zgoda, domu ozdoba”, „Czym chata bogata, tym rada, Boże, błogosław dom nasz”.

Dom tętnił też, nie wątpię, życiem kulturalnym.

Nie mylisz się, chociaż trzeba to odnieść do tamtych czasów. Dużo się u nas śpiewało. Już poranne godziny wypełniał matczyny śpiew Godzinek, do którego często i myśmy się włączały, gdy np. wstawało się na rotaty. Do dziś znam je na pamięć i lubię rano śpiewać, krzątając się po domu. Dużo się też w domu czytało. Tato sięgał po gazety i dyskutował z mamą, krytycznie odnosząc się do tego, co przeczytał. Lubił też czytać książki popularnonaukowe i encyklopedię. Mama preferowała czytanie książek wypożyczanych z parafialnej biblioteki oraz czasopisma dla kobiet, z którego wychwytywała dobre przepisy kulinarne lub porady lekarskie. Dzięki jednej z nich wiadomo było, że trzeba zjadać każdego dnia dwa jabłka i wypijać szklankę mleka i przestrzegania tej wskazówki mama skrzętnie pilnowała. Czujnie też czuwała nad odrabianiem przez córki lekcji, chociaż nie miała z tym problemu, gdyż obie byłyśmy w klasie prymuskami i lubiliśmy się uczyć. Jednak pomagała nam w rysunkach, gdyż w tym zakresie miałyśmy „lewe ręce”. Mama też dbała, abyśmy słuchały ciekawych audycji dla dzieci, edukacyjnych słuchowisk, które rozwijały naszą wyobraźnię i słownictwo. Nie było jeszcze telewizji, więc radio było ważnym źródłem informacji i rozrywki. Rodzice późnym wieczorem pod pierzyną próbowali słuchać audycji z radia „Wolna Europa” lub radia Luksemburg.

Z trudem oszczędzali, aby kupić mi skrzypce i przez dwa lata uczęszczałam na lekcje do ogniska muzycznego.

Oczywiście bawiłam się również na małym podwórku między familokami, zwłaszcza grając w piłkę, w tajemnicze „skarby”, czyli kolorowe szkiełka zakopywane i odkrywane zaufanym koleżankom. Bardzo lubiałam jeździć na rowerze, również bez trzymanki, po przylegającej do kościoła ulicy K. Damrota. W zimie jeździłam z małej górk przy kościele na sankach i łyżwach (oczywiście przykręcanych śrubą do skórzanych butów). W razie niepogody bawiliśmy się na półpiętrach familoka w zabawy tematyczne (lubiałam odgrywać rolę nauczycielki lub lekarza). Gdy bawiłam się sama, najczęściej byłam... księdzem lub zakonnicą nawracającą pogan.

Wróćmy jeszcze na chwilę do „duszpasterskich” wskazań babuni. W nawiązaniu do ich klimatu, można chyba powiedzieć, że wzrastałaś wśród ludzi głębokiej wiary?

O tak, dla rodziców, szczególnie dla mamy, wiara była filarem egzystencji. Widywałam ją często modlącą się w kościele pod figurą Piety – Matki Bożej Bolesnej. Rodzice z całą powagą traktowali obowiązek uczestniczenia w niedzielnej Mszy świętej, w sakramentach, kultywowali tradycje religijne. W maju zawsze wyruszałyśmy z mamą na pielgrzymkę do Matki Bożej do Piekar Śląskich. Rodzice szeroko otwierali też dla biednych i serca, i niezbyt obficie wypełnione portmonetki. Mama nigdy nie odprawiła żebraków pukających do naszych drzwi. A oni, mając tak dobre doświadczenia, pukali do nas często.

Także od babci, która ostatnie siedemnaście lat leżała sparaliżowana po udarze mózgu, otrzymałam wyjątkową lekcję wiary. Nawet w tej szczególnej sytuacji, w jakiej się znalazła, nie do pomyslenia był dla niej czas „robienia niczego”. Pamiętała też o swojej dewizie życiowej: czas, w którym się nie modlisz, to czas zmarnowany. Całymi więc dniami się modliła: za sprawy Polski, Kościoła i za poszczególnych ludzi. Nie narzekała, nie miała na to czasu, była wszak zajęta pracą – modlitewną pomocą innym. Przez wiele lat w wakacje spędzałam u niej czas do południa, gdy opiekująca się nią ciocia była w pracy. Wtedy wspólnie z babcią odmawiałyśmy różaniec, śpiewałyśmy różne litanie, pieśni religijne i patriotyczne (po kilkanaście zwrotek). To jej zawdzięczam znajomość bardzo wielu pieśni. W czasie odwiedzin czytałam jej też wspomniane *Żywoty świętych* i inne lektury religijne, np. kolejne numery „Gościa Niedzielnego”. Przebywając z babcią, widząc jej dzielne znoszenie trudnego losu i szczodre w tym czasie modlitewne obdarowywanie innych, otrzymałam nieoceniony dar. W pełni zdałam sobie z niego sprawę znacznie później. Zrozumiałam, że należy przyjmować swe życie z pełnym zawierzeniem Bogu, ze świadomością, że zawsze jest ono cenne, także dla innych.

Tu przykładem mogła być dla Ciebie także postawa twojego pradziadka, o którym mi kiedyś opowiadałaś.

Już, niestety, nie mogłam go znać, ale krążyły w rodzinie opowieści o jego duchowym harcie i przekonaniu, że jak się dostało życie, to trzeba to życie dobrze przeżyć. Jego również dotknął trudny los. Z powodu ciężkiego przebiegu choroby reumatycznej, przez dwadzieścia siedem lat leżał sparaliżowany. Otoczony czułą opieką prababci, nadal wykazywał jednak aktywność jako członek wielu inicjatyw parafialnych. Prowadził np. kółko różańcowe. Ułożony w zawsze wykrochmalonej, bielutkiej pościeli, oczekiwał każdego miesiąca na członków róży różańcowej, którzy przy nim wymieniali „tajemniczki”. A potem toczyły się długie rozmowy, podczas których leżący gospodarz niejednemu gościowi udzielał ważnych rad i wskazówek.

Dzielna, pracowita, pobożna rodzina... A jak w jej gronie przebiegało życie małej Dorki – tak ponoć najczęściej zdrabniano twoje imię?

Mamusia, bo tak się do niej zwracałam, nazywała mnie Kicią, Kiciunią, Koteczkiem. Tatuś też stosował różne zdrobnienia, np. Dorotka, Doreczka, Dorcia, Dorusia, Doreńka. Inni najczęściej nazywali mnie Dorką. Jako dziecko nie lubiłam tego zdrobnienia Dorka, bo to „r” w ich wymowie było takie twarde. Poza tym w swoim otoczeniu byłam jedynym dzieckiem o tym imieniu. Gdy jednak dowiedziałam się, dlaczego dostałam to imię i co ono znaczy (doron – dar i Theós – bóg, czyli – „dar od Boga”) – nie chciałam już mieć innego. A dostałam je na pamiątkę siostry zakonnej, boromeuszki, która w szpitalu była nazywana „aniołem”. W czasie wojny moja mama, po urodzeniu siostry, leżała w szpitalu i codziennie wyciągano jej z kilkunastu nacięć na piersiach zaropiałe bandaż. Niemiecki personel bardzo źle traktował polskie kobiety, np. zabiegi wykonywano bez znieczulenia. Jedynie siewster Dorothea wyróżniała się troskliwością, delikatnością i czułością, wykonując czynności pielęgniarские z wielką uwagą i serdecznością. W nocy bez odpoczynku czuwała przy chorych, pocieszała, głaskała, rozmawiała. Mama wspominała, że nie pilnowana – znieczulała ból, robiąc zabiegi Polkom. Wywalczyła dla mamy u niemieckiego ordynatora zastosowanie antybiotyku i dzięki temu wreszcie po trzech miesiącach mama wyzdrowiała. Wówczas obiecała sobie, że jak będzie miała córkę, to da jej imię Dorota, na pamiątkę tej siostry. Był to też wyraz pragnienia mamy, bym była w swej postawie do tej zakonnicy podobna.

A jaka była Dorka?

Dorka była zawsze nad wiek rozwinięta, spokojna, grzeczna. Nie figlowałam, nie pamiętam, abym była wesoła. Raczej poważna i refleksyjna, wydawało mi się, że widzę i rozumiem więcej niż inni. Byłam też niezwykle ciekawa świata, chciałam szybko i wiele o nim się dowiedzieć, także o różnych sprawach związanych z życiem religijnym. Zamęczałam więc wszystkich mnóstwem pytań. Na szczęście, mając sześć lat, nauczyłam się czytać na *Elementarzu* Mariana Falskiego, a potem rozczytywałam się w historyjkach i wierszach zawartych w prawie 300-stronicowej książce *Czytanki szkolne* ułożonej przez prof. W. Komischke. Tę stuletnią książkę lubię czytać do dziś, gdyż zawiera bardzo pouczające treści. To taka księga mądrości dla dzieci. Rozczytywałam się też po kilka razy w kolejnych numerach „Misia”, „Świerszczyka”, a potem „Świata Młodych”, dziecięcych książkach, ale także modlitwach z książeczki do nabożeństwa. Rodzice kupili mi też Pismo Święte. Wtedy posiadanie Pisma Świętego przez świeckich było czymś wyjątkowym. Byłam więc bardzo z tego dumna.

W tym czasie zapisałam się też do drużyny zuchów, biegałam na zbiórki i starałam się wypełniać Zuchowe Obietnice. Drużynę zuchów prowadziła bardzo religijna pani, która przed wojną należała do skautingu i jego ideały zaszczepiała w nas, chociaż nie był to czas sprzyjający temu. Zorganizowałam pod jej wpływem grupę koleżanek, z którymi dołączyłyśmy się do popularnej wtedy akcji zwanej „niewidzialna ręka”.

Czybyś te Zuchowe Obietnice pamiętała aż do dziś?

Chętnie Ci je przedstawię, bo często do ich treści wracam. Są to bardzo formacyjne wskazania. Myślę, że i wiekowe zuchy mogą się do nich stosować. Otóż zuchowe obietnice w takie zostały ujęte punkty: 1. Zuch kocha Polskę; 2. Zuch jest dzielny; 3. Zuch mówi prawdę; 4. Zuch pamięta o swoich obowiązkach; 5. Wszystkim z zuchem jest dobrze; 6. Zuch stara się być coraz lepszy. Znając te obietnice, uczestniczyłam w zuchowych, a potem harcerskich zbiorach, pełniłam też obowiązki zastępowej, ale to co najgłębiej mnie w latach szkolnych pochłaniało, to trwanie w nurcie rozważań i praktyk religijnych.

Opowiedz więc proszę szerzej o tym wątku swego życia.

Nie całkiem wiadomo, jak to się stało, ale już w okresie przedszkolnym i przez lata następne odczuwałam wszechogarniającą, choć nie w pełni jeszcze uświadomianą, bliskość Pana Boga, Jego ciągłą obecność. Nienamawiana przez nikogo, codziennie biegałam do pobliskiego kościoła, siadałam i prowadziłam swoje dziecięce rozważania

albo tylko wpatrywałam się w ten tajemniczy domek z czerwoną lampką. Godzinami siedziałam w kościele. Jak nie było mnie w domu lub na podwórku, to było wiadomo, że jestem w kościele. Adorowałam Pana Jezusa w Przenajświętszym Sakramencie, brałam udział w nabożeństwach wielkopostnych, majowych, czerwcowych, różańcowych, roratach, 40-godzinnych adoracjach... I przez wszystkie lata, od dnia Pierwszej Komunii Świętej aż do matury, mój dzień rozpoczynał się poranną Mszą świętą lub kończył wieczorną. Teraz już od 30 lat też staramy się z Mężem uczestniczyć codziennie we Mszy świętej.

W okresie szkoły podstawowej należałam też do wspólnoty Dzieci Maryi, później do Sodalicji Mariańskiej. Pomagałam w kościele, np. przy sprzątaniu, wykonywałam różne prace w czasie jego remontu, np. nosiłam cegły. W notesiku prowadziłam z wielką starannością notatki – przypomnienia o obowiązkach religijnych na każdy dzień. Z lewej strony kartki widniały, jedna pod drugą, takie pozycje jak: Msza święta, komunie święta, modlitwa, dobry uczynek, ofiarka – czyli odmówienie sobie czegoś, co kusiło. A wieczorem rozliczałam się sama ze sobą i przed Panem Bogiem z wypełnienia tych zobowiązań. Nie wszystkie pomysły na zbieranie ofiarok dla Pana Jezusa były rozsądne, np. dużo pościłam, co przyprawiło mnie o silną anemię, omdlenia i chorobę żołądka. Do dziś nie mogę nadziwić się, że w czasie, kiedy nasze życie było tak skromne, wręcz ubogie, potrafiłam odmawiać sobie wielu drobnych przyjemności, a większych nie było.

Czyżbyś już wtedy postanowiła zostać świętą?

Tak, wtedy, pod wpływem czytanych książek, kazań i pouczeń na spotkaniach Dzieci Maryi zapragnęłam być świętą, ale nie taką zwykłą, ale wyjątkową świętą. Wszystko u mnie musiało być – na maksa. Oczywiście wyobrażałam to sobie na swój dziecięcy sposób. Droga do tego było zostanie zakonnice. Z podziwem patrzyłam zawsze na pobożność siostr zakonnych, na ich modlitewne skupienie, na ich zapracowanie przy chorych (w Nowym Bytomiu pracowało w szpitalu wiele siostr boromeuszek), jak też i na to, że stale wokół nich było dużo dzieci, które – tu słusznie myślałam – prowadzone były przez nie ku Bogu. I pewnie te spostrzeżenia zrodziły we mnie bardzo wcześnie pragnienie zostania zakonnice. Rodzice kupili mi na moją prośbę *Modlitewnik zakonnej Pójdź za mną* wydany przez Apostolstwo Modlitwy w 1957 roku. Ma 1432 strony. Korzystam z niego do dziś. Jeszcze, mając 14 lat, nieświadoma tego, jak dzieci przybywają na ten Boży świat, chciałam być zakonnice i – mieć dużo dzieci. Na szczęście wkrótce dotarła do mnie prawda, że w sensie dosłownym nie jest to możliwe.

Czy zrezygnowałaś wówczas z myśli o wstąpieniu do zakonu?

Wtedy jeszcze nie. A odsuwając na bok zabawny wątek, powiem, że chcąc poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą działań na niwie duszpasterskiej, zapisałam się na dwuletni kurs katechetyczny prowadzony przy seminarium duchownym w Katowicach. Był on zorganizowany dla elitarnej grupy kobiet, które miały zdobyć uprawnienia do nauczania religii. W tamtych czasach była to posoborowa nowość w Kościele. W kursie brały udział siostry zakonne, kilka starszych pań pragnących uczyć religii i ja, czternastolatka. Przyjęto mnie warunkowo, na podstawie opinii księdza proboszcza. Misję kanoniczną miałam dostać po maturze. Nie mogłam wtedy wiedzieć, że odnajdę swoje inne miejsce na świecie – ukochany KUL – więc z wielką pasją zaczęłam uczęszczać na te zajęcia. Wymagało to dużego samozaparcia, poświęcenia sił i czasu, ale czułam się wyróżniona i szczęśliwa, gdyż to urealniało moje marzenia o służbie dla Kościoła. Zaczęły się wówczas moje dojazdy, po godzinach nauki w szkole, na wykłady do Katowic. Najpierw przez rok tramwajem z Nowego Bytomia, potem, po przeprowadzeniu się rodziny do Rybnika, przez rok pociągiem. Dojazd trwał około półtorej godziny w jedną stronę. Dwa razy w tygodniu wracałam więc, po całym dniu w szkole i na kursie, późno wieczorem do domu.

Już w latach dzieciństwa czułam, że modlitwa daje siłę, otwiera serca na Boga, ale rozumiałam też, że jeśli kocha się Pana Jezusa, to trzeba też coś zrobić, aby kochało Go coraz więcej ludzi. A ponieważ słuchałam często audycji radiowych dla dzieci, więc z tych dziecięcych rozważań zrodziło się już wtedy postanowienie, aby kiedyś pracować w radiu i uczyć rodziców, jak mają wychowywać dzieci, a tym samym sprawić, by rodziny były szczęśliwsze. Praca w radiu to było jedno z moich marzeń. I trochę się spełniło.

Jak słyszę, twoje marzenia, by być skutecznym ewangelizatorem, zrodziły się wcześniej.

Znacznie wcześniej niż sądzisz. I tu dam Ci raz jeszcze powód do pogodnej zadumy. Otóż w szkole powszechnej zapisałam się do TPPR – Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, prowadzonego przez uczącą rosyjskiego przedwojenną nauczycielkę, przedstawiającą nam w sposób właściwy (i dyplomatyczny) polsko-rosyjskie dzieje. Zapytasz, po co się zapisałam? Otóż postanowiłam znakomicie poznać zarówno język rosyjski, jak i historię naszych sąsiadów – po to, bym mogła skutecznie zacząć Rosję nawracać. Dlatego dwa lata wcześniej niż wszystkie dzieci, tzn. już w trzeciej klasie, chodząc na te zajęcia pozalekcyjne, poznałam język, którym chciałam władać jako misjonarka, aby skutecznie „nawracać ruskich”. Takie to dziecięce marzenia. Niestety na tym polu nie osiągnęłam sukcesów, podobnie jak wcześniej, kiedy jako killkulatka,

podbierając mamie całe garście kolorowych guzików, próbowałam nawracać i chrzcić guzikowe armie afrykańskich oraz indiańskich plemion. Dla tych „czarnych”, „czerwonych” i „żółtych” ras odprawiałam msze św., nabożeństwa, głosiłam kazania, a potem szłam z nimi przy śpiewie pieśni (które specjalnie sobie doбираłam) na śmierć męczeńską. Ot, dziecięca wyobraźnia.

Ale kurs katechetyczny skończyłam, uzyskując jeszcze przed maturą dyplom uprawniający do nauczania religii w szkole. Między innymi dzięki temu kursowi mam do dziś nie tylko szerszą wiedzę teologiczną, ale, tak jak mówią niektórzy moi przyjaciele, wyczucie spraw Kościoła, taki „kościelny nos”.

Ze spóźnionym niepokojem zapytam: a kiedy miałaś czas na odrabianie lekcji, na inne zajęcia? I czy nie odbiły się negatywnie te Twoje, godne uznania, apetyty poznawcze na Twoich ocenach w szkole?

Wyobraź sobie, że jakoś na wszystko znajdował się czas (może zresztą, nawiązując do Twego pytania z początku rozmowy, dorzucono mi jednak jakąś godzinkę do każdej doby?). Stopnie miałam zawsze bardzo dobre (byłam w liceum przewodniczącą klasy), lekcje odrabiałam wieczorami, obowiązki domowe, o których Ci opowiadałam, wypełniałam starannie, chociaż w liceum już miałam ich mniej. Na szczęście zawsze znajdował się jeszcze czas na lekturę i słuchanie muzyki. To były, od najwcześniejszych lat, moje dwie pasje. Pożyczałam wiele książek ze szkolnej biblioteki, nawet razem z koleżanką ustanowiłyśmy tygodniowe konkursy, sprawdzając, która z nas przeczytała więcej. W szkole podstawowej sama zapisałam się do biblioteki parafialnej i byłam w niej stałym bywalcem. Pochłaniałam nie bajki, ale książki religijne. Czasem natomiast sięgałam po jakieś powieści przygodowe, no i oczywiście po sumiennie poznawane szkolne lektury.

Pamiętasz może książki, których treść szczególnie cię wówczas poruszyła?

Mając dwanaście lat, sięgnęłam po *Dzieje duszy* św. Tereski od Dzieciątka Jezus. Z trudem przedzierałam się przez opisy jej duchowych przeżyć, uznając wówczas, że to dla mnie chyba zbyt odległy ideał świętości. Zupełnie inaczej odebrałam tę lekturę, będąc w szkole średniej. Duże wrażenie wywarły też na mnie książki o losach misjonarzy, np. o bł. Kizito i grupie męczenników z Ugandy, o losie misjonarzy w Japonii i w Chinach, o ojcu Damianie De Veuster, o których czytałam z wypiekami na twarzy. Szczególnie mocno przeżyłam opis sceny, kiedy to o. Damian, opiekujący się wiele lat trędowatymi na wyspie Moloka'i, po powrocie do rodzinnej Flandrii nabożnie dotyka ziemi i całuje ją.

Niejedną łzę uroniłam wówczas, ja dziełcha z familoka, żyjąca na co dzień tak daleko od widoku ziemi uprawnej, bogatej różnorodnością wyrastających z niej roślin. Przed naszym domem rosły tylko dwa duże drzewa bzu, znacznie dalej – osiem rozłożystych kasztanów. I była jeszcze łąka, na którą biegałam, czasem sama z książką, czasem z gronem koleżanek. Ta łąka to było kilka metrów kwadratowych wzdłuż nasypu, przy torach kolejowych. Ale rosła tam bujna trawa, a wśród niej, wypatrywane z radością: stokrotki, niezapominajki, mlecze, widziało się też skaczące żaby, szemrzące świerszcze, spacerujące godnie mrówki czy krążące w poszukiwaniu kwiatnych pyłków, pszczoły, szybujące ważki... A po deszczu – robaki, dżdżownice, gąsienice. Pamiętam też, śpiewające wśród bzów przed domem, wróble i sikorki, którym dawałyśmy w zimie okruszki na parapecie okiennym. Słońce rzadko przedzierało się przez chmury pyłu, który unosił się z kominów huty oraz otaczających Nowy Bytom kopalń i fabryk, stąd nie widziałam jako dziecko, że niebo jest niebieskie. U nas zawsze było siwe. Nic więc dziwnego, że nie lubiłam też książek z długimi opisami przyrody, gdyż nie mając z nią szerszego kontaktu, nie rozumiałam, o czym mowa. Małeńka łąka przy torach kolejowych to był w dzieciństwie cały mój świat przyrody. To tam snułam czasem swoje rozmyślenia o życiu i śmierci, mając w pamięci widniejący obok kościoła napis: „Czas ucieka, wieczność czeka”. Myślałam o tym, jak wykorzystać czas, każdą chwilę, skoro śmierć jest tak realna. W swoim notatniku zapisałam usłyszaną, powszechnie znaną sentencję – „Czas to pieniądz”, ale tłumaczyłam to sobie po swojemu, że czas to takie dobro, którego nie można marnować. Jest tak cenne i tak ulotne, że trzeba nim mądrze gospodarować.

Czy w latach licealnych, w których dałaś się poznać jako zdolna i pilna uczennica, myślałaś już o studiach, czy jeszcze odzywała się w tobie tęsknota za życiem zakonnym?

Ta tęsknota nie dała się tak łatwo przepłoszyć. Otóż jako piętnastolatka zgłosiłam się na początku wakacji do siostr służebniczek w Panewnikach koło Katowic. Matka przełożona roztropnie, jak to teraz widzę, przydzieliła mnie do pracy, m.in. z grupą dzieci niesłyszących, które miały się przygotować do sakramentu spowiedzi i komunii świętej. Jako ewentualna kandydatka do zakonu, wykonywałam różne prace i przy końcu wakacji ponowiłam mój zamiar pozostania w klasztorze. Wówczas okazało się, że moja decyzja, dziewczyny niepełnoletniej, musi uzyskać akceptację rodziców. Jak się łatwo było domyśleć, rodzice przyjechali, by mnie zabrać, i zarówno ich, jak i siostry przełożonej, werdykt brzmiał: po maturze, jeśli Dorka będzie nadal chciała, może do zakonu wrócić. Ale najpierw matura.

I, jak wiemy, Dorka do zakonu nie wróciła. Zdecydowało, jak sądzę, twoje pragnienie zdobywania i pogłębiania wiedzy, aby przekazywać ją innym, a tym samym – wzbogacać dobrem ludzki świat.

Myślę, że coraz bardziej uświadamiałam sobie też prawdę o misyjnym, ewangelizacyjnym posłannictwie osób świeckich, o tym, że nie trzeba być zakonnicą, aby służyć Kościołowi, że świat potrzebuje bezhabitowych świadków.

Tak więc maturę zdałam w 1967 roku w żeńskim liceum im. H. Sawickiej w Rybniku i, pokierowana przez mojego prefekta, ojca franciszkanina do wyboru takiej uczelni jak KUL, wbrew sprzeciwowi dyrektora szkoły, z pełnym przekonaniem, tam złożyłam prośbę o przyjęcie. Oczywiście na filozofię chrześcijańską, na specjalizację filozoficzno-psychologiczną. Niektórzy dziwili się, że idę studiować niczym do seminarium duchownego. Inni przestrzegali: „Dziółcha, kaj Ty tom jedziesz? Pod ruskom granice? Toż ruskie, jak we wieczór ruszom, to rano u wos som. Tam ino wywożom siłom. Jak bydziesz uciekać przed ruskimi, to przez Wisła nie przejdiesz ani nie przepłyniesz”. Takie to były obawy doświadczonego wojną pokolenia.

A Ty, wbrew tym przestrogom, właśnie pod „ruską granicą” znalazłaś swoją przystań na następne ponad 50 lat.

Mam nadzieję, że znalazłam ją na znacznie dłużej. Bóg to zresztą wie. Wybrałam psychologię, i słusznie, gdyż – jak to teraz mogę określić – cechuje mnie głównie inteligencja intrapsychiczna, ale także interpersonalna. Z głębokim zainteresowaniem analizowałam zawsze swoje życie wewnętrzne, zachodzące we mnie, ale i w innych osobach procesy psychiczne. Odczuwałam nieustannie potrzebę medytacji nad sensem i celem życia, nad jego początkiem i końcem tu, na ziemi, oraz dalszym jego ciągiem tam, dokąd zmierzamy. Zawsze interesowali mnie też ludzie – ich przeżycia, problemy, pomoc w wyprowadzaniu ich na prostą z zawitych meandrów życia. Ale fascynowała mnie wtedy również nauka, poszerzanie wiedzy, zgłębianie tajników psychiki i duchowości człowieka. Uczyłam się „zacięcie i zawzięcie”, co znalazło odzwierciedlenie w stopniach – przez cały okres studiów zaliczyłam tylko jeden przedmiot na czwórkę – łacinę, reszta to były oceny najwyższe. A powodem mojej wielkiej radości, ale też dowodem na to, że nie zmarnowałam lat studiów, było otrzymanie na ich zakończenie tzw. granatowego dyplomu, przyznanego po raz pierwszy na KUL-u za wybitne osiągnięcia na studiach i za pracę magisterską. Moi rodzice byli niezwykle ze mnie dumni. Mieć magisterium to wtedy znaczyło wiele.

Czas studiów to, jak można sądzić, Twoje Doroto, solidne uczestniczenie we wszystkich wykładach i seminariach, godziny spędzane w bibliotece, przygotowywanie własnych opracowań, ale i czas na spotkania w gronie młodych, wśród których dynamiczna, uśmiechnięta i piękna studentka, temu proszę nie zaprzeczać, cieszyła się dużą sympatią. I w tamtych latach zdarzyło się to ważne – spotkanie z Adamem, które, jak wiemy, zaowocowało waszym trwałym i szczęśliwym małżeńskim życiem. Uchyl proszę rąbka tajemnicy, jak to się stało, że udało Wam się tak bezbłędnie odnaleźć?

Miejsce spotkania jest wiadome – nasza ukochana uczelnia – KUL, przez całe życie studenckie i małżeńskie – nasz drugi dom. Ja byłam wówczas studentką pierwszego roku, która zaczynała się przedzierać przez tajniki studenckich obowiązków i uprawnień. Adam zdolnym, dobrze zapowiadającym się studentem, już trzeciego roku specjalizacji filozofii teoretycznej na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej. Poznałam go w trzeci dzień moich studiów, a był to pamiętny 3 października, kiedy zdołałam już spisać na ćwiczeniach z logiki zestaw dwudziestu lektur, które winnam przeczytać. Aby je jak najszybciej poznać, postanowiłam natychmiast wszystkie wypożyczyć. I z tym zamiarem stanęłam w progach Zakładu Logiki, który udostępniał różne pozycje bibliotecznego księgozbioru. A tam stał, obsługujący wypożyczalnię, chłopak w niebieskim sweterku (chowamy jeszcze ten sweterek na pamiątkę), z zarostem po bokach i przyciemnionymi okularami, przypominający nieco Zbyszka Cybulskiego. Zaczęłam mu tłumaczyć, że śląskim, jak się okazało, akcentem, że potrzebuję tych dwudziestu lektur i to od razu. Odpowiedział, z tym samym akcentem, że da tylko jedną, ale jutro, jak oddam pierwszą, to da drugą i potem będzie mi dalej wypożyczał po jednej, lecz mam codziennie przychodzić.

Wykazał, jak widzę, wyjątkowe talenty dyplomatyczne.

Rzeczywiście szybko dogadaliśmy się, że oboje jesteśmy z Górnego Śląska. Ja z Rybnika, on zaś ze wsi Syrynia leżącej 20 km dalej na południe. I tego żeśmy też wkrótce o sobie się dowiedzieli, że obydwójce kochamy Pana Boga i Polskę. Już po tygodniu byliśmy, w przerwie między zajęciami, na godzinnej pierwszej randce w kawiarence Tip Top niedaleko uczelni. Tydzień później, podczas spotkania w kawiarni „Czarcia Łapa”, ubrany w niebieski sweterek Adam zafundował mi pyszne kryształki z kolorowych, słodkich galaretek, ale ja poruszyłam, tym razem niewygodną dla niego kwestię, że chyba konieczne będzie zerwanie naszej znajomości. Powód jest taki, że on, tu wyraziłam wprost prawdę, która mogłaby brzmieć i tak, bardziej niż niebieskim wdziankiem, otula się ostrym, drażniącym zapachem papierosów, a jego palce dawno straciły swój cielisty kolor na rzecz ciemnego brązu. Nie dał poznać, że sprawiam mu przykrość, natychmiast

przysięgł, że rzuca palenie i co istotne, do dziś dotrzymuje słowa. Potem każdego dnia, przez dwa lata, odprowadzał mnie wieczorem z biblioteki na stację kolejową, gdyż mieszkaliśmy w akademiku żeńskim prowadzonym przez siostry szarytki a położonym na wsi poza Lublinem. Czuł, widząc stale kręcących się konkurentów, że jak mnie dobrze nie dopilnuje, to i nie upilnuje. Szczerze mu za to odprowadzanie byłam wdzięczna, bo naprawdę bałam się przechodzić wieczorami przez pustawe tereny Parku Ludowego.

Trzy miesiące później, już w mroźnej, śnieżnej porze, jadąc spędzić przerwę semestralną, każdy w swoim rodzinnym domu, zatrzymaliśmy się na kilka godzin w Krakowie. Tam, po odwiedzeniu kościoła Mariackiego i innych pobliskich obiektów sakralnych, wpadliśmy na chwilę ogrzać się do małej restauracyjki nieopodal Rynku (odwiedzamy ją do dziś). Po chwili przyniesiono nam po lampce wina, ale Adam nie wznosił toastu. Siedział milczący około godziny, jakby zapadł się w siebie i dopiero widząc mój zaniepokojony wzrok, wymruczał, jak uczeń niepewny oceny, że mnie kocha, że naprawdę mnie kocha – swoją Dosieńkę.

Po latach w przygotowywanych dla wnuków wspomnieniach, przyznał: „Zakochałem się niegdyś w waszej Babci od pierwszego wejrzenia. Była piękna, miała długie warkoczki nieomal do kolan i wiele w sobie ciepła. Wiedziałem od razu, że jest to dziewczyna mojego życia”.

*Jak przypuszczam, niedługo po tych oświadczeniach w Krakowie, można było wykrzyknąć:
„Ach, cóż to był za ślub!”*

Nie tak szybko. Chodziliśmy ze sobą trzy lata, po których nastąpiły zaręczyny, a potem jeszcze jeden rok minął do ślubu. A więc cztery lata codziennie razem – na korytarzach kulowskich, w bibliotece, w czytelni Empiku, na spacerach. Rzadko w kinie, w kawiarni, gdyż kieszonkowe mieliśmy bardzo skromne, np. nie jeździłam trolejbusami, bo wylizyłam, że miesięcznie mogę zaoszczędzić tym sposobem na jeden słoik dżemu. Jadaliśmy jeden obiad na mój bloczek stypendialny, ale siostry bezhabitowe prowadzące stołówkę pozwalały na dokładki zupy i warzyw z drugiego dania, więc najadaliśmy się do syta. Przez te cztery lata dzieliliśmy więc „wspólny stół”. Poza tym, wiecznie głodni, między zajęciami korzystaliśmy z kromek chleba, wystawionych w wielkich wannach na zapleczu stołówki. Takie to były czasy, że uczelnia żywiła biednych studentów, głównie była to młodzież robotniczo-chłopska, dzieląc się tym, co otrzymywała od rolników z okolicznych wsi. A przywozili oni plony ziemi całymi furami. KUL nie miał wtedy dotacji państwowej, utrzymywał się z darów.

A ślub nasz był rzeczywiście piękny. Miałam na sobie sukienkę uszytą przez moją mamę. Rozpuszczone włosy. Na ślubnej obrączce błyszczały 3 kamyczki, jakby

zapowiedź trójki dzieci (choć zamierzałam mieć ich więcej). Osiemnastego lipca 1971 roku w kościele akademickim KUL-u, w obecności 12 kapłanów i szerokiego grona pracowników naukowych, studentów, przyjaciół i grona rodziny przyrzekaliśmy sobie przed Bogiem: miłość, wierność i uczciwość małżeńską i że się nie opuścimy aż do śmierci. I dotrwaliliśmy razem przez 50 lat małżeństwa, i ani Panu Bogu, ani sobie nawzajem zawodu żeśmy nie sprawili.

Wesele urządzone w domu akademickim na Poczekajce przez siostry urszulanki upływało rzeczywiście w radosnym nastroju. Dania były smaczne, w dostatecznej obfitości, wszystko z siostrzanej kuchni. A oprawa muzyczna to dzieło przyjaciół, którzy przybyli ze swoimi gitarami i bogatym zestawem modnych przebojów. Pogodni, roześmiani przez kilka godzin tańczyliśmy na dworze, przed budynkiem akademika. I tam też, w późniejszej porze, zapłonęło ognisko, a zgromadzeni wokół niego biesiadnicy, przypomnieli sobie także znane harcerskie i patriotyczne pieśni.

A gdzie młoda para uwiła swoje pierwsze gniazdko?

Najpierw był to jeden niewielki pokój wynajmowany w mieszkaniu na ul. Głowackiego u poleconej nam rodziny z jednym dzieckiem. Żyliśmy bardzo skromnie z niskiej pensji męża – asystenta i z mojego stypendium naukowego. Przez wiele lat małżeństwa odmawialiśmy sobie wszystkiego, aby móc kupować wszystkie publikowane książki psychologiczne i prenumerować czasopisma psychologiczne. Księgozbiór to było i jest nasze bogactwo.

Potem pojawiła się możliwość mieszkania w jednym pokoju, który zajmowaliśmy przez kolejne trzy lata, w budynku znajdującym się na obrzeżach miasta. Ten budynek to był dar Polonii kanadyjskiej dla KUL-u (niestety zabrany uczelni przez miasto), w którym pierwsze piętro zamieszkiwały osoby z tzw. marginesu społecznego. Nasz pokój na parterze podzieliliśmy meblami na małe części, spełniające różne funkcje, np. sypialnię stanowił tapczan z szafą, jadalnię – stół i krzeselka, przestrzeń kuchenną tworzyły: elektryczna płyta, stolik i półki na ścianie z kompletem naczyń i zlewem z dopływem zimnej wody. Zużyta wodę trzeba było wiaderem wylewać na podwórko. Wucet stanowił wiaderko z przykrywką. W tym stale niedogrzanym, zagrzybiałym, maleńkim wnętrzu zamieszkało też z nami nasze pierwsze dziecko – córka. Urodziła się w niedzielę w Sylwestra. Zanim na chrzest święty dostała kołyskę od dziadka Stefana, przez miesiąc leżała w beciku na klapie od biurka, stanowiącego część meblościanki. Po tym niełatwym czasie, dzięki wzrastającej pozycji Adama – asystenta z chlubnie obronionym doktoratem, otrzymaliśmy nieco większe mieszkanie, na poddaszu w budynku KUL-u, przylegającym bezpośrednio do biblioteki uniwersyteckiej. Były to dwa małe

pokoiki, bez kuchni, ale z niewielką łazienką. Niewątpliwie nie była to przestrzeń wystarczająca dla dwojga pracowników naukowych i ich dwójki dzieci, bo to w tym mieszkaniu na Chopina 29 przywitaliśmy nasze drugie oczekiwane dziecko – syna. Byliśmy jednak ogromnie radzi z tej zmiany. Okazało się, że to niewielkie mieszkanie ma swoje dwa niezwykle ważne, a nie dość docenione wcześniej, walory.

Mam nadzieję, że zechcesz nam je wyjawić.

Oczywiście spróbuję. Przeprowadzając się na ulicę Chopina, zamieszkaliśmy tym samym w centrum miasta, tuż przy bibliotece KUL, w której każdego dnia przesiadywaliśmy godzinami. Nie tylko ten fakt, choć niewątpliwie ważny, okazał się dla nas tak znaczący, podobnie jak nie tylko to, że obok były: przedszkole, szkoła, spożywcze sklepy i przychodnia lekarska. Jakież były więc te wyjątkowe walory naszego mieszkania, pytasz? Otóż wokół dwóch klatek schodowych naszego budynku mieściły się mieszkania zajęte wyłącznie przez pracowników KUL. Mieszkali tam starsi zasłużeni, wybitni naukowcy, ale także młodzi, tacy jak my, rozpoczynający dopiero swą drogę, adeptci nauki, również pracownicy niezwiązani z dydaktyką i – co okazało się okolicznością wyjątkową – kapłani. Obejmując nasze mieszkanie, nie sądziliśmy, że tak nagle znajdziemy się w serdecznej, jakby od lat – naszej rodzinie. We wspólnocie ludzi, pracą i sercem związanych z Uczelnią, żyjących wartościami, które niosła ona społeczeństwu, w tak trudnym dla Polski czasie. Między ludźmi głęboko sobie życzliwymi, określającymi się – *my z Chopina*, szybko zaczęły się nawiązywać coraz głębsze przyjaźnie. Zawsze wiedzieliśmy, że możemy na siebie liczyć – na dobrą radę i pomoc, gdy zmartwienia okazywały się nadmiernie przygniatające. Rozmowy i dyskusje na tematy naukowe, religijne, polityczne, ciągnęły się, w którychś z mieszkań, często do późnych godzin wieczornych, a niekiedy i noc nas przy nich zastawała. Nasze mieszkanie stało się nieomal przyjazną kawiarenką czy herbaciarenką, do której o różnych porach wpadali „na chwilkę” sąsiedzi, a przede wszystkim czytelnicy biblioteki. A chwilka na ogół znacznie się przeciągała. Niektóre spotkania na Chopina miały charakter muzycznych biesiad trwających aż do świtu. Ileż myśmy wówczas wyśpiewali piosenek: harcerskich, religijnych, ludowych, patriotycznych, a czasem ktoś się nawet porywał na operowe arie. Był to czas popularności piosenek Bułata Okudźawy oraz oazowych. W okresie świąt Bożego Narodzenia było wspólne śpiewanie kolęd, w które ze zrozumiałą ochotą włączały się oczywiście dzieci.

Teraz zupełnie jasny staje się powód waszego zadowolenia z tak skromnego, ale wzbogaconego wyjątkowym sąsiedztwem, mieszkanca.

Muszę Ci jednak powiedzieć, że nie był to powód jedyny. Nie byłoby z pewnością możliwe to głębokie zespolenie ludzi, gdyby nie tak istotna tego przyczyna. W domu na Chopina, na drugim piętrze, mieściła się mała kaplica – centrum naszego życia religijnego. Tam codziennie mogliśmy uczestniczyć we Mszach świętych odprawianych przez ks. prof. Zdzisława Chlewińskiego, wielce zasłużonego dla polskiej psychologii (i mojego mistrza z zakresu metodologii pracy naukowej) oraz ks. dra Romualda Waszkinela, specjalistę w zakresie antropologii filozoficznej, metafizyki i dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Ich poruszające homilie były często tematem naszych późniejszych dyskusji. My z Chopina biegaliśmy do naszej kaplicy w różnych porach, nawet późnowieczornych, by się modlić, medytować – prosić i przeproszać, wielbić i dziękować. Nasz Pan i Bóg, Współmieszkaniec kulowskiego domu, zawsze na nas czekał. Tu po spędzonych z Nim chwilach, napełnialiśmy się siłą, znajdowaliśmy sposoby rozwiązania trudnych problemów, wracała nadzieja, a często zaczynała w sercach nieśmiało kielkować niespodziewana radość. I może dla spuentowania tego wątku podkreślę, iż to kaplica, miejsce naszych szczególnych duchowych przeżyć, stała się spoiwem społeczności z Chopina 29. Tam wzmacniało się nasze oddanie Bogu, Kościołowi i Polsce, zobowiązanie do wysokich standardów etycznych i naukowych, do zaangażowania społecznego, do pogłębiania relacji międzyludzkich.

Myszę, że z lezką w oku opuszczalaś, po siedmiu latach, ten szczególny dom i jego mieszkańców Nie mogłaś już, razem z nimi, mówić – „my z Chopina”.

To prawda, że towarzyszyła mi przysłowiowa lezka w oku, ale wiedzieliśmy i my i ci co na Chopina zostawali, że zadzierzgnięta tu przyjaźń nie przeminie. Wszak nie opuszczaliśmy ani Lublina, ani uczelni. A wspomnienia wspólnie spędzonego czasu utrwaliło się w pamięci na kolejne lata. Także moja wdzięczność za tę lekcję, którą mogły tu otrzymać moje dzieci, szczególnie córka. Lekcję znaczenia wiary w życiu wspólnoty, umiejętności życzliwego niesienia sobie pomocy, możliwości efektywnego łączenia pracy naukowej i życia rodzinnego. Obserwowała wszak, jak to czynimy my i jak nasi sąsiedzi, rodzice jej kolegów i koleżanek. Na pociechę, po przeprowadzce, mogłam teraz mówić o sobie, przymrużając nieco oko – jestem fantastyczna! A to dlatego, że tym razem zamieszkaliśmy na ulicy Fantastycznej, nie wyprowadzając się potem z niej przez blisko 20 lat. I na tej ulicy urodziło się nasze trzecie długo oczekiwane dziecko – syn.

Skromne warunki życia, wielka liczba obowiązków: naukowych, rodzicielskich, domowych, także towarzyskich, jak to wszystko zdołałaś udźwignąć? Gdzie znajdowałaś przez tyle lat siłę i pomoc?

Niełatwa odpowiedź na to pytanie, bo jest ona też dość złożona. Myślę, że podstawowe źródło siły to przede wszystkim, otrzymana już w młodości, łaska darmo dana – fascynacja Transcendencją, poczucie zanurzenia w Bogu, stałe przeświadczenie, że jest On przy mnie blisko. Ta świadomość strzegła mnie przez lata przed kryzysem wiary, ale i budowała moją codzienność. Właśnie dzięki wierze, ale i domowemu wychowaniu, wiedziałam, jakie są moje priorytety. Najpierw rodzinne obowiązki, potem tzw. kariera. Nigdy przyjemności przed tym, co dziełcha winna zrobić. Moje młodzieńcze odkrycie prawdy, że także będąc osobą świecką, można służyć Bogu całym sercem i skutecznie, bardzo pomogło mi nie tylko w wyborze, ale później także w akceptacji mojej drogi. Jak również pewnych życiowych konieczności, np. wolniejszego toku moich naukowych prac wobec wyzwań codzienności.

A Twoja codzienność to...

Opieka nad trójką dzieci, ich wychowanie. Karmiłam je piersią w sumie pięć i pół roku. Moje domowe obowiązki, a nie miałam żadnej płatnej pomocy, to także przygotowywanie posiłków oraz zapasów na zimę; bywało, że wzdłuż bardzo długiego korytarza stało i około 800 słoików z przetworami. Także sprzątanie domu, bo gdyby nie było w nim czysto, babcia i mama niewątpliwie karcąłyby mnie z zaświatów. Codziennie do południa sprzątałam dom tak, jak zwykle robi się to w sobotę. Dbałam też o stwarzanie serdecznej atmosfery rodzinnej, także poprzez wspólne siadanie do stołu, na którym stałym elementem była zapalona świeca.

To wszystko musiało być wtopione w pracę na uczelni, w wykłady, prowadzenie Podyplomowego Studium Rodziny, spotkania z młodzieżą, liczne inicjatywy społeczne, przygotowywanie wystąpień i tekstów do wielu publikacji, audycji... Na szczęście nauczono mnie w domu – lubić pracę, zawsze mieć nią zajęte nie tylko ręce, dobrze ją organizować.

Codziennością były też odwiedziny gości. Prowadziłam bardzo otwarty dom. Rzadko jadałismy kolację sami. Dzieci pamiętają to kręcenie się po domu różnych obcych im osób, jak i „przyszywanych” cioc i wujków. Przez wiele lat mąż był na stanowiskach kierowniczych na uczelni, z konieczności prowadziłam więc w naszym mieszkaniu „hotelik dla gości kulowskich”, używając im nasz małżeński tapczan, a my spaliśmy w pokojach z dziećmi. Takie to były czasy, że korzystanie z hoteli nie było popularne.

Poza tym – były drogie i z podsłuchem. Stąd do mnie należało ugościć osoby przyjeżdżające na uczelnię z różnych okazji, co oczywiście wymagało poświęcenia czasu i sił oraz uszczuplało budżet rodzinny. Jednak nie mogliśmy wyobrazić sobie życia bez gości. Dzięki temu dzieci miały okazję poznać wiele znakomitych osób. Zresztą do dziś lubimy gości, trudno nam bez nich żyć. Nad wejściem do naszego mieszkania wisi napis: „Gość w dom, Bóg w dom”.

Jesteś nieustannie obciążona wieloma obowiązkami. Zawsze z podziwem myślę, że znajdujesz jeszcze czas, na wzbogacanie tekstami pisma dla kobiet, które od lat prowadzę, – „Listu do Pani”. Niezapomniane są Twoje teksty – „Rowerowe rozważania”, „Najlepsze u mamy jest to, że ją mamy” czy cykl artykułów – „Wpatrzone w Maryję” i „Porozmawiajmy o szczęśliwym domu”. Jesteś zapracowana a równocześnie, jak to możliwe, że kiedy Cię widzę, nie dostrzegam w Tobie nawet śladu znużenia. Jesteś uśmiechnięta, życzliwie nastawiona do ludzi, a przy tym zawsze umiesz wzbogacać swój wygląd efektownym strojem...

To dobrze, jeśli tak mogę być odbierana, choć nie sądzę, że przez wszystkich. A uśmiecham się, bo ja naprawdę lubię ludzi, żeby nie powiedzieć mocniej, że staram się ich kochać, nawet tych, którzy mnie niekiedy mocno denerwują lub źle o mnie mówią. Każdy jak wiesz, ma swoje zgryzoty, choć ich nie ujawnia, więc jak mogę ponurą twarzą jeszcze ich dołować, jakby powiedział ktoś z młodych. Nie jestem jednak śmiała w kontaktach i nie tak łatwo, jak mój mąż, nawiązuję relacje z ludźmi. To może czasem sprawiać wrażenie oschłości, zachowywania dystansu. Ale „w środku” tak nie jest. Mam natomiast rzeczywiście dużą wytrzymałość na wysiłek fizyczny. Bywało, gdy dzieci chorowały lub były inne pilne zaangażowania, że nie spałam dwie czy trzy doby. Mogłam też bez wytchnienia sprzątać dom przez cały dzień. Jest to pewnie wynik konstrukcji biologicznej, ale też zasługa wychowania do pracowitości.

Natomiast, jeśli chodzi o ubiór, to chyba trochę przesadzasz. Nie mam czasu na dbanie o siebie, myślenie o swoim wyglądzie, o strojach, a jeśli uda mi się jednak stworzyć „ze starych zbiorów” jakąś udaną kompozycję, to chyba kieruje mną jakaś podświadoma, tkwiąca w kobietach tęsknota za pięknem. No i znaczący był zawsze dla mnie przykład babci, mamy, cioc – ubierających się skromnie, ale czysto i elegancko. A moje umiłowanie harmonii, ładu i piękna? Może świadczy o nim też dawne hobby – zbieranie pocztówek z zachodami słońca, fotografowanie pięknych krajobrazów, wędrowki po muzeach, a później otaczanie się reprodukcjami dzieł sztuki (także plastycznymi pracami moich wnuków). A wśród nich znajduje się, podarowany przez Ciebie, obraz utalentowanej malarki Krystyny Wojciechowskiej, którego symbolika nawiązuje, Twoim zdaniem, i do moich życiowych zmaganiań.

W wypełnionym wieloma obowiązkami życiu, ważnym dla Ciebie wsparciem, był i jest, w co nie wątpię, Twój mąż Adam.

I tak, i nie. Zawsze istotna była dla mnie świadomość, że wspólnie budujemy nasze rodzinne życie, że trwamy razem. Niewątpliwie pomocą było też nasze wspólne zajmowanie się nauką. Dom tym żył. Życie rodzinne i zawodowe przenikało się. Dzieci na uczelni czuły się jak w domu, a w domu miały często uczelnię, nie tylko z powodu ciągłych odwiedzin pracowników nauki, ale też atmosfery pracy naukowej. Poza tym wspólne dyskusje między mną a mężem były pomocne w rozwoju naukowym każdego z nas. Niemniej, gdy dzieci były małe, gdy dorastały, Adam, tak bardzo oddany pracy naukowej, był całymi dniami nieobecny w domu. A to przebywał na uczelni, a to wyjeżdżał na konferencje, przez rok był na stypendium w Stanach Zjednoczonych. Z wielkim poświęceniem pełnił różne funkcje na uczelni, ciągle był też zaangażowany społecznie, m.in. w pomoc innym, aby mogli zdobyć tytuły naukowe.

W tej sytuacji zdecydowana większość domowych obowiązków spadała na mnie. Chociaż powinnam była, tak jak mąż, zdobywać w określonym czasie kolejne tytuły naukowe, to jednak nie można było tego osiągać kosztem rodziny. Dzięki religijnej motywacji i miłości do dzieci łatwiej było mi tę sytuację zaakceptować. Zresztą jako słąska dziółcha do takiej roli byłam przygotowana.

Ale, i to muszę przyznać, że, gdy musiałam wyjechać na jakąś konferencję lub z wykładem, mąż przejmował opiekę nad dziećmi. Miał też swoje obowiązki, jak dowożenie ich do szkół, gdy już mieliśmy malucha, oraz – bardzo ulubiony obowiązek, jakim było opowiadanie im bajek na dobranoc. A w improwizowaniu ich treści był znakomity. Ja natomiast śpiewałam dzieciom przeróżne, znane na ogół pieśni religijne. Miałam ich stałą wiązankę, przy których spokojnie zasypiały. Teraz, gdy mamy wnuki, Adas zmienił priorytety i jest wspaniałym dziadkiem, poświęcającym im wiele swojego czasu i zaangażowania.

Czy to nadmierne obciążenie pracą nigdy nie wywoływało w Tobie buntu, rozgoryczenia, nie powodowało w domu nieporozumień?

Nie ma, jak wiemy, rodziny, w której by spory nie powstawały, więc i my musieliśmy sobie czasem z nimi radzić. Najczęściej związane były z organizacją dnia codziennego, gdy oboje mieliśmy spiętrzenie obowiązków zawodowych, a dzieci wymagały opieki. Nie dotyczyły one jednak spraw zasadniczych. Mieliśmy te same poglądy polityczne. Łączyło nas też to samo przeświadczenie, że najwyższą wartością jest Bóg, któremu chcemy służyć jako wierni członkowie Jego Kościoła. W moim przypadku pomocne

w łagodzeniu sporów, w obniżaniu poziomu moich napięć, okazało się to, że od lat ćwiczyłam się w umiejętności rezygnacji z jakiegś ulgi czy przyjemności. I nie było to nic nadzwyczajnego. Po prostu tak widziałam rolę żony i matki. Wiedziałam, że bez ustępstw „nie zajedzie się daleko”. Chociaż charakterologicznie jesteśmy jak „ogień i woda” i nie brakuje z tego powodu trudnych chwil, to jednocześnie dobrze uzupełniamy się. Poza tym, co tu dużo mówić, kochaliśmy się przez te lata i kochamy nadal, więc to było i jest naszą siłą.

Ponadto, mój mąż jest dla mnie wzorem szlachetności, krystalicznej uczciwości i pracowitości. Jest bardzo mądrym i dobrym człowiekiem, głęboko religijnym. Chociaż jest wybitnym profesorem psychologii, pełnił wiele ważnych funkcji w świecie nauki i polityki, to jednak jest bardzo skromny, otwarty na potrzeby innych ludzi (co niestety było i jest wielokrotnie wykorzystywane). Jestem szczęśliwa, że jest moim mężem i nie wyobrażam sobie życia bez niego.

To zrozumiałe, ale czy nigdy nie zdarzył się w Waszym małżeństwie poważniejszy konflikt, który zaczął Was od siebie oddalać? Z którym nie bardzo wiedzieliście, jak sobie poradzić?

Skoro drążysz aż tak głęboko, to Ci się przyznam, że jak większość małżeństw i my przeszliśmy przez małe „tąpnięcia” i jeden poważniejszy kryzys. Wtedy wydawał mi się on niebotyczny, a rozprysł się jak mydlana bańka. Zresztą za sprawą Bożej Opatrzności, która przygotowuje nieraz zaskakujące scenariusze. Nawet nie bardzo już wiem, co nas tak skłóciło, ale pamiętam moje popłakiwanie po kątach, surową twarz Adasia i rodzące się z przerażeniem przeświadczenie, że pewnie trzeba będzie się rozstać. Na szczęście żadnych kroków w tym kierunku nie podjęliśmy, tylko mijaliśmy się w niewielkiej przestrzeni domu, rozgoryczeni. I w tym trudnym czasie zdarzyła się, zawsze czczona w tradycji naszej rodziny, rocznica naszego ślubu. Dwudziesta druga. Wspomniałam Adasiowi, że wypada mimo wszystko, pójść razem na Mszę świętą.

Najpierw były jego nieprzekonywające opory, w końcu jednak znaleźliśmy się w tym kościele akademickim, w którym niegdyś braliśmy ślub. Zasiedliśmy z dziećmi w pierwszej ławce, tuż przy miejscu, gdzie stał nasz ślubny klęcznik. Potem miłe zaskoczenie – Mszę św. zaczął sprawować w koncelebrze ks. prof. dr hab. Anzelm Weiss, jeden z dwunastu księży obecnych na naszym ślubie. Ja cały czas walczyłam z płaczem, na twarzy Adasia też były ślady wzruszenia. Po Mszy św. wychodzimy z kościoła i nagle, niespodziewanie znajdujemy się w radosnym gronie stojących na kościelnym placu znajomych, jeszcze z czasów duszpasterstwa akademickiego KULu. „O i wy tutaj – witają nas nieomal entuzjastycznie – To już Was nie puścimy. Teraz mamy przerwę w naszym spotkaniu, będzie więc czas na spokojną pogawędkę i świętowanie waszej

rocznicy ślubu, przy kawie i przywiezionym przez Ślązaków kołocz”. Nie czekając na naszą odpowiedź, prowadzą nas do akademickiej stołówki w podziemiach uczelni. Posuwamy się zdezorientowani, skąd śląski kołocz pod „ruską granicą”, ale okazja do zjedzenia go była nie lada gratką. Adaś rzucił mi tylko szeptem uwagę. „Pamiętaj, za piętnaście minut wychodzimy”. Okazuje się, że trwa Mariapoli – trzydniowe spotkanie ruchu Focolare, w którym główną ideą jest, o co prosił Pan Jezus – budowanie jedności. Rozmowa przy śląskim kołoczem była tak interesująca, że zapomnieliśmy o wyjściu po kwadransie do domu. Dostaliśmy zaproszenie na rozpoczynającą się za kilka dni następną turę Mariapoli. I tak znaleźliśmy się na lata w Focolare, w tej wspaniałej wspólnocie religijnej, która wzmacnia nasze duchowe siły, w której i z Tobą żeśmy się spotkali i dzięki której nasz niegdysiejszy konflikt rozplątał się natychmiast. „To, o co nam właściwie chodziło?” – zastanawialiśmy się niejednokrotnie, znów stanowiąc sercem spojony monolit.

Z wielkim zaangażowaniem opowiadałaś o swym domu i ludziach, którzy mieli tak istotny udział w kształtowaniu Twojej osobowości, we wzbogacaniu Cię w te wartości i umiejętności, które pomagają Ci godnie i twórczo żyć. A w co Ty, jako matka trójki dzieci i babcia dziesięciorga wnuków, bogata w doświadczenia wielu lat, chciałaś i chcesz je wyposażyć, co uznałaś w swym wychowawczym przekazie za najważniejsze?

Jeśli miałyby to być jedno zdanie, to byłoby nim: „Bez Boga ani do progu”. Jest to stare powiedzenie, bardzo popularne na Górnym Śląsku. Próg oddziela dwa światy – życie osobiste i rodzinne od tego, co poza nim. Przy progu tradycyjnie była zawieszona na ścianie kropielniczka z wodą święconą. W moim domu rodzinnym była metalowa z ornamentyką krzyża, a teraz wisi ona w naszym przedpokoju napełniona wodą święconą. Gdy przekraczało się próg, należało pozdrowić Boga i przychodzić z Nim lub odejść „Z Bogiem”. Ten gest wyrażał przekonanie, że wszystko zależy od Boga, więc Jemu należy się powierzyć, w Nim złożyć swoje całe życie, wszystkie swoje nadzieje (por. Psalm 127). A kto przychodzi w imię Boże, jest godzien zaufania, wnosi Jego pokój, sprowadza na rodzinę Jego błogosławieństwo. To powiedzenie odnosi się oczywiście nie tylko do progu domu, ale również do progu serca, własnego ducha. Dlatego moim dzieciom i wnukom przekazałabym przede wszystkim to zdanie, a w nim wyrażone jest sedno wszystkiego, bo – w Bogu jest wszystko. I dlatego pragnę też, by potrafiły docenić wartość milczenia, gdyż tylko w milczeniu, w głębi medytacji i kontemplacji można dotknąć Tajemnicy.

Myśląc natomiast o bardziej konkretnych wskazaniach, chciałabym, by moje dzieci umiały zachować dystans do siebie, by dostrzegały wartość pokory i prostoty życia, by

umiały cieszyć się drobiazgami, chwilą obecną, chronić swój optymizm i nigdy nie traciły nadziei, nawet w sytuacji dramatycznej. Pragnę, by zawsze dążyły do zgody i pokoju, były uczciwe, obowiązkowe i pracowite, cierpliwe i wyrozumiałe, by umiały przeproszać i przebaczać („aby nad gniewem nie zachodziło słońce” – Ef, 4, 26). Chciałabym też, aby umiały dostrzegać potrzeby innych i w porę spieszyć im z pomocą. I niech zawsze z pełnym oddaniem służą Polsce. Mam nadzieję, że przykład życia naszej rodziny, zgodny z zasadą „ora et labora” będzie dla nich punktem odniesienia. Już dziś cieszy mnie, gdy widzę, jak starają się zgodnie z tym wskazaniem żyć.

A czego życzyłybyś, Doroto, swym studentom i osobom ze środowiska akademickiego?

Skoro i ich uznaję za bliskich sobie ludzi, życzyłabym tego, czego i swoim dzieciom. Ale ponadto pragnę przywołać, dla wspólnego dobra, pouczenie otrzymane niegdyś od ks. prof. dr hab. Zdzisława Chlewińskiego, promotora mojego magisterium i mistrza z zakresu metodologii pracy naukowej. Otóż, gdy rozpoczynałam pracę na uczelni, miałam dylemat związany z tym, że trudno było mi dostrzec w tej pracy wartości duchowe. Służba ludziom jako psycholog byłaby, w moim odczuciu, pośrednio służbą Bogu, ale siedzenie godzinami w bibliotece, czytanie, pisanie, uczenie się – po cóż to Panu Bogu? I wtedy ks. Profesor zapytał mnie – kim jest Bóg? I zaraz dodał – Prawdę. Stworzył tak świat i człowieka, że zawierają tajemnice, będące odbiciem prawdy o Nim. Każdy więc wysiłek w dążeniu do odkrywania, zdobywania lub przekazywania innym prawdy jest służbą Bogu. Jest tak samo ważne i potrzebne jak udzielanie bezpośrednio konkretnej pomocy człowiekowi. Byłam szczęśliwa, że, po tej wypowiedzi ks. Profesora, mogłam odkryć głębszy sens pracy naukowej i twórczości. Zrozumiałam, że każda godzina spędzona nad książką, kartką papieru, na której zapisujemy swoje myśli, także nasza wypowiedź z uniwersyteckiej katedry może być służbą Bogu. I tego życzę nam wszystkim: studentom, moim koleżankom i kolegom ze świata uniwersyteckiego, by świadomość tej prawdy i chęć jeszcze bardziej owocnej pracy, budziła radość w sercach. Być odkrywcą i przekazicielem prawdy, to wielka sprawa! Warto poświęcić dla niej życie.

A teraz wróćmy, Dorotko, do Twoich zainteresowań naukowych, słowem – przenieśmy się z domowych na uczelniane pokoje. Jako naukowiec i społecznik troszczyłaś się przez lata o ludzi dotkniętych różnymi formami niepełnosprawności. Także o przebudowę świadomości ogółu w kierunku uznania wartości, jakie wnoszą oni w życie swych środowisk. Czy to nie wtedy, już w latach dzieciństwa, mając w rodzinie przykłady tak wyjątkowej postawy ludzi niepełnosprawnych jak babcia i pradziadek, zaczęłaś przeczuwać, może

rozumieć ważność ich życia, także dla tych, którzy im, nie bacząc na trudy, towarzyszyli? Czy więc nie w tamtych odległych latach rodziło się Twoje powołanie?

Z pewnością te wydarzenia, o których mówimy, uwrażliwiły mnie na trudny los ludzi wyizolowanych z życia ogółu wskutek jakiejś formy niepełnosprawności czy po prostu biedy. Pamiętam, że było dla mnie oczywiste, iż powinnam objąć opieką mojego niezbyt zdolnego szkolnego kolegę Janka, który z powodu ubóstwa rodziny, ale i chorej psychicznie siostry, był przez rówieśników nieustannie poniżany i wyśmiewany. Już wtedy zaczęłam podejrzewać, że kryje się jakaś tajemnica w inności ludzi, których ich środowisko próbuje tak często odrzucić. Tajemnica, którą warto poznać. Tak naprawdę jednak w pełni odkryłam i rozwinęłam swoje naukowe pasje dzięki studiom na specjalizacji psychologicznej Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej KUL, wykładom prof. Zofii Sękowskiej z psychologii defektologicznej, a później także dzięki pracy naukowo-dydaktycznej podjętej w KUL. I może warto, żebym wspomniała o znaczącym dla moich życiowych wyborów momencie, poprzedzającym podjęcie pracy. O rozmowie z prof. Sękowską, podczas której padły tak głęboko poruszające mnie słowa.

Opowiedz, proszę, koniecznie o tej rozmowie, skoro, jak słyszę, tak znaczącą rolę odegrało rzucone w porę słowo, jego twórcza moc.

Do dziś, nieomal z wewnętrznym drzeniem, wspominam tamtą chwilę. Otóż pani Profesor zaprosiła mnie któregoś dnia na rozmowę (byłam wówczas w siódmym miesiącu ciąży) i przedstawiła potrzebę mojego zatrudnienia, ale nie tak jak było zaplanowane, to znaczy bym prowadziła zajęcia nie z psychologii rozwojowej, lecz defektologicznej, obejmującej problemy związane z niepełnosprawnością. Zaskoczona propozycją, tłumaczyłam z pełnym przekonaniem, w sposób zdecydowany, że interesują mnie nie zjawiska dotyczące sytuacji marginalnych, ale rozwój i wychowanie dzieci rozwijających się normalnie. I wówczas pani Profesor w milczeniu przysunęła się do mnie i z lekka dotykając sukienki w miejscu wyraźnego już wybrzuszenia, rzuciła pytanie: „A gdyby to pani dziecko urodziło się upośledzone, też uważałaby pani, że nie warto się nim zajmować, bo to rzadki przypadek, po prostu statystyczny margines?”. Pytanie spadło jak grom z jasnego nieba i, jak łatwo się domyślić, rozmowa skończyła się zgodnym ustalaniem planu zajęć na nadchodzący rok akademicki.

Wybrałaś wówczas drogę – działanie w nurcie psychologii i pedagogiki osób z niepełnosprawnością. A co działo się potem?

Już podejmując pracę, zdałam sobie sprawę, jak wielki czeka mnie trud, jeśli chcę wnieść choćby niewielki pozytywny wkład w tę jakże obszerną, a nie wszechstronnie jeszcze zbadaną dziedzinę wiedzy. Bo niepełnosprawność to pojemne pojęcie, obejmujące wiele zjawisk... Zrozumiałam, że muszę nie tylko poszerzać zakres wiedzy, ale zdobyć także więcej praktyki zawodowej. Sięgnęłam więc po wiele naukowych, i nie tylko naukowych, książek, podręczników, poradników. Zaczęłam też nawiązywać kontakty z wieloma ludźmi prowadzącymi ośrodki dla osób niepełnosprawnych i poznawać działalność tych placówek. Poznałam więc m.in. takie placówki jak spółdzielnia dla osób niewidomych, szkoły i ośrodki specjalne dla osób głębiej upośledzonych umysłowo, także ośrodki wypoczynkowe dla osób niepełnosprawnych prowadzone przez Caritas. Przez wiele lat trwał też mój kontakt z Zakładem dla Dzieci Niewidomych i Niedowidzących w Laskach, a przygotowując pracę doktorską, robiłam badania we wszystkich w Polsce ośrodkach dla dzieci z uszkodzeniem wzroku. Potem, kiedy zainteresowałam się problemami dzieci z niewielkimi uszkodzeniami mózgu, parcjalnymi deficytami mózgowymi, np. z dysleksją czy dysgrafią, zaczęły się moje kontakty z Zakładem Higieny Psychiczej, Instytutem Psychoneurologicznym w Warszawie. I jeszcze później, kiedy poznawałam takie zjawiska jak autyzm czy mukowiscydoza, choroby genetyczne, diagnostyka prenatalna znów konieczne okazało się pogłębianie wiedzy dotyczącej kolejnych form niepełnosprawności i przekazywanie tej wiedzy studentom.

Czy nie czułaś się zmęczona koniecznością nieustannego poszerzania zakresu swej działalności, wchłaniania nowej porcji wiedzy, podejmowania nowych wypraw badawczych, nawiązywania kontaktów z wieloma ludźmi?

Ależ nie. To było i jest dla mnie nadal fascynujące – zgłębianie wiedzy o świecie i człowieku, a zwłaszcza odkrywanie nowych obszarów zainteresowań. Miałam też możliwość kontaktu z wieloma ludźmi dużej wiedzy, ale i wielkiego serca. I w tym kontekście muszę wspomnieć o szczególnie znaczącym dla mnie spotkaniu ze wspólnotą Wiara i Światło. Ideę tego ruchu, istotę jego duchowości przybliżyła nam, związana z istniejącą, nie tylko we Francji strukturą, studentka psychologii na KUL-u, później asystentka prowadząca ćwiczenia do moich wykładów na pedagogice – Joanna Puzyna-Krupska, matka siedmiorga dzieci i obecnie prezes Związku Dużych Rodzin 3+. To dzięki niej powstała w Lublinie wspólnota Wiara i Światło, do której włączyła się grupa entuzjastów tego przedsięwzięcia. Byłam wśród nich i ja, urzeczona niezwykłą wrażliwością,

z jaką niedawno poznani inicjatorzy ruchu w Polsce pochyłali się nad życiem osób z niepełnosprawnością. Jak próbowali obdarzać ich tym, czego tak często los im poskąpił: miłością, zrozumieniem ich trudnego losu, ich głębokich kompleksów, smutku... Sprawić, by poczuli się bezpieczni wśród bliskich. O tym, jak i o życiu religijnym niepełnosprawnych, mówił na rekolekcjach w Szewnej założyciel ruchu Jean Vanier. Znacznie rozszerzył ten temat podczas wykładów, które wygłosił na zorganizowanym przeze mnie na KUL-u w 1985 roku sympozjum naukowym „Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie”. A słuchały go tłumy młodych zgromadzonych w Auli Głównej im. kard. Stefana Wyszyńskiego. Mocno wybrzmiały wówczas jego słowa o niepodważalnej wartości osoby upośledzonej, o jej życiu emocjonalnym i religijnym, o jej cierpieniu, ale i o nadziei, którą możemy jej dać. W nieodległym czasie po sympozjum, kiedy żywe było jeszcze jego wspomnienie, z radością przystąpiłam do pracy nad redakcją książki *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, która była pokłosiem tego wydarzenia. Przez dość długi czas książka ta stanowiła jedną z niewielu pozycji omawiających, z perspektywy personalistycznej, problemy osób niepełnosprawnych i ich rodzin.

Dla poszerzenia twoich doświadczeń zawodowych znaczący był też, jak kiedyś wspominałaś, pobyt w Stanach Zjednoczonych, m.in. w Ann Arbor w stanie Michigan i w Eugene, w stanie Oregon.

To prawda. Spędzony tam w sumie rok to czas obfity w ważne spostrzeżenia i doświadczenia. Szczególnie zainteresowały mnie podejmowane tam liczne inicjatywy integracyjne adresowane do dzieci z niepełnosprawnością. Z tego powodu, oprócz kontynuowania pracy naukowej, uczęszczałam np. na zajęcia do przedszkola integracyjnego, a wtedy takowej inicjatywy jeszcze w Polsce nie było. Miałam też okazję poznać wielu wspaniałych ludzi ze stowarzyszenia skupiającego rodziny, które w sposób wyjątkowy opiekowały się niepełnosprawnymi. Otóż każda z nich stworzyła dom rodzinny dla kilkunastu osób w różnym wieku, dotkniętych różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności. Czas, który mogłam spędzić w tych licznych a serdecznych rodzinach – na rozmowie, na patrzeniu na uśmiechnięte twarze osób współpracujących ze sobą, aby życie rodzinne mogło się toczyć, jest nie do zapomnienia. Każda z tych osób z innym rodzajem i stopniem niepełnosprawności miała jakiś obowiązek, wносиła w codzienność domowego ogniska swój wkład. Proste życie prostych ludzi w bardzo prostych warunkach – żywa Ewangelia.

A jak pojawiło się Twoje zainteresowanie prenatalnym okresem rozwoju człowieka?

Trudno mi wskazać na jakieś wydarzenie jako inspirację. To zainteresowanie pojawiało się powoli. Jeszcze w szkole średniej zafascynowana odkryciami z zakresu genetyki, m.in. Nagrodą Nobla przyznaną w 1962 r. za odkrycie molekularnej struktury kwasów nukleinowych, marzyłam o zgłębieniu tej właśnie dziedziny wiedzy i o odkryciu tajemnicy życia. Nie miałam niestety zdolności do chemii i fizyki, więc i studiowanie biologii nie wchodziło w grę. Psychologia wydawała mi się drogą do poznania tajemnicy życia psychicznego, a teologia – duchowego. Nie można było jednak studiować dwóch kierunków, więc pozostałam wierna psychologii. Już wtedy najbardziej interesowała mnie psychologia rozwojowa i w tym zakresie chciałam się specjalizować. Wszystkie podręczniki z tego zakresu zaczynały się od urodzenia dziecka, a ja już wtedy byłam przekonana, że początkiem życia człowieka nie jest chwila urodzenia, ale chwila, w której zagości on w łonie matki. Było dla mnie jasne, że noworodek nie jest „tabula rasa”, jak nam mówiono. Wskazała mi na tę prawdę tajemnica Wcielenia i rozwój Jezusa w łonie Maryi oraz zachowanie się dziecka w łonie Elżbiety – wszak poruszyło się dzieciątko z radości, a to znaczyło, że słyszało głos Maryi, odczuwało emocje matki, współuczestniczyło w nich, reagowało tak, iż ona mogła to odczuć jako wyraz radości.

Potem ja sama jako matka w stanie błogosławionym zaczęłam szukać informacji na ten temat, ale przede wszystkim prowadziłam własne obserwacje nad reakcjami dziecka w odpowiedzi na moje emocje i komunikację z nim. Już po urodzeniu córki natknęłam się m.in. na artykuły prof. Włodzimierza Fijałkowskiego w czasopiśmie „Twoje Dziecko” oraz na jego pierwsze książki z tego zakresu np. *Szkolę rodzenia*, wydaną w 1967 roku. Mój roczny pobyt w Stanach Zjednoczonych, kiedy mąż był tam stypendystą, wykorzystałam m.in. na buszowanie w bibliotece uniwersyteckiej w Ann Arbor, gdzie chłonięłam, ze słownikiem, książki i artykuły naukowe z zakresu rozwoju dziecka przed urodzeniem. To było to! Czułam się jak ryba w wodzie.

Po powrocie zwierzyłam się ze swoich odkryć o. dr Leonowi Dyczewskiemu, który poprosił mnie o artykuł *Rozwój dziecka nienarodzonego* do czasopisma „Obecność” wydawanego przez jego Zgromadzenie Ojców Franciszkanów Conv. Był to rok 1984 r. i jeszcze w tym samym roku zostałam poproszona o wygłoszenie na konferencji w KUL referatu o problemach z zakresu psychologii prenatalnej. W następnym roku uczestniczyłam w trzech kolejnych konferencjach i zaczęłam być rozpoznawalna jako osoba zajmująca się prenatalnym okresem życia dziecka. I tak już pozostało. Obecnie, gdy istnieją specjalne strony z zasobami publikacji, prawie codziennie otrzymuję informację, iż ktoś szuka pod moim nazwiskiem materiałów z psychologii prenatalnej i prokreacji.

To cieszy, gdyż upewnia mnie, że zajmowałam się tym, co służąc promocji życia, jego piękna i bezwzględnej wartości, służy ludziom.

W tej sytuacji, zrozumiałe staje się Twoje zainteresowanie twórczością i postacią pana prof. Włodzimierza Fijałkowskiego.

O tak. Chcąc wyrazić mu swoją wdzięczność za tak bujnie rozwijające się kontakty naukowe, ale i za jego przyjaźń ze mną, moją rodziną, napisałam o nim książkę – *Świadek prawdy*. Szczególnie istotne było dla mnie pierwsze spotkanie, które zaowocowało moją decyzją utworzenia Sekcji Psychologii Prenatalnej przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym. Działaliśmy w niej wiele lat, spotykaliśmy się na konferencjach, na prowadzonych przeze mnie studiach podyplomowych zapraszałam pana Profesora na wykłady, wymienialiśmy między sobą materiały, telefonowaliśmy do siebie... W czasie pobytów w Lublinie Profesor był zawsze gościem w naszym domu i wtedy prowadziliśmy szczególnie długie rozmowy. Łączyła nas też duchowość ruchu Focolare, w którym był on „wolontariuszem Boga”. Dzięki jego charyzmatycznemu oddziaływaniu, jeszcze pełniej włączyłam się w nurt obrony życia dzieci nienarodzonych, w batalię o naturalną prokreację. Do dziś Profesor jest mi bardzo bliski. Jest dla mnie wzorem i, jak słusznie głosi tytuł mojej książki – Świadkiem Prawdy. Uczy jak ją przekazywać, dostarczać dowodów, jak także swoją postawą poświadczając prawdę o życiu i jego Ofiarodawcy. Chciałabym jeszcze więcej, poza książką, wnieść w upamiętnienie Profesora.

Kto jeszcze poza profesorem Fijałkowskim miał wpływ na Twoje zaangażowanie w tę dziedzinę nauki?

Z całą pewnością Jan Paweł II, jego nauczanie związane z szeroko rozumianą obroną życia od poczęcia do naturalnej śmierci, zwłaszcza zawarte w encyklice *Evangelium vitae*. Szczególną zachętą były też dla mnie cztery zdarzenia związane z autentycznym zainteresowaniem Papieża moją pracą. Pierwsze to informacja, która do mnie dotarła, iż osoba odwiedzająca Ojca Świętego zauważyła na jego biurku moją książkę *Wokół początku życia ludzkiego*. Jak mi powiedziała, „jeśli książka tam była, to znaczy, że Ojciec św. miał ją w ręce, czytał”. Rzeczywiście ofiarowałam tę książkę Janowi Pawłowi II, ale nie sadyżam, że naprawdę się nią zainteresuje. Ucieszyła mnie też druga informacja, że w czasie wizyty w Watykanie delegacji KUL, Ojciec Święty, obdarowany różnymi książkami, zainteresował się szczególnie moją broszurką wydaną w 1998 r. przez HLI – *Jak powstałem*. Trzecia informacja to ta, że oglądał film edukacyjny *Człowiek od poczęcia*, na podstawie którego prowadzę ilustrowany zdjęciami wykład (film wpisany do wykazu

środków dydaktycznych MEN pod numerem 743/1999). A czwarte najważniejsze, bardzo osobiste przeżycie, to moja obecność, w nagrodę za współudział w organizacji w 1994 r. Kongresu Rodzin, na audiencji u Ojca Świętego. W czasie tej audiencji Jan Paweł II podszedł do mnie, wymieniając moje imię i nazwisko, i powiedział bym nadal rozwijała tak ważną dziedzinę jak psychologia prenatalna i upowszechniała wiedzę o rozwoju dziecka przed urodzeniem. Podkreślał dobitnie, machając wskazującym palcem, że to ważne i mam się tym zajmować. Świadkiem tego spotkania był również prof. Fijałkowski, którego Ojciec Święty także pochwalił za ostatnio opublikowany artykuł. Oboje byliśmy „wniebowzięci”.

Nasza rozmowa toczy się w wyjątkowym dla Ciebie, Dorotko, czasie. Minęło wszak 50 lat Twojej pracy naukowej i pedagogicznej na KUL, obfitującej w tak znaczące dokonania. Jak Ty sama je oceniasz?

Moja droga, nie uważam, że te osiągnięcia są znaczące. Robiłam, co do mnie należało. Priorytetem nie było dla mnie zdobywanie kolejnych szczebli naukowej kariery. Ważniejsze było dla mnie odpowiadanie na zapotrzebowania społeczne. Był list, telefon czy e-mail z zaproszeniem lub z prośbą o referat, cykl wykładów, publikację – podejmowałam zadania, gdyż miały one zawsze aspekt praktycznego oddziaływania na ludzi i miały służyć zmianie ich mentalności i postaw wobec różnych zjawisk, np. niepełnosprawności, życia człowieka w okresie prenatalnym, obrony tego życia, diagnostyki prenatalnej, trudnej sytuacji rodzin, przygotowania do życia w rodzinie czy misji macierzyńskiej i ojcowskiej. Znacznie więcej czasu poświęciłam na wykłady, referaty konferencyjne, audycje (co wymagało często wyjazdów), a więc na spotkania z ludźmi niż na przygotowywanie publikacji. Może nadrobię to na emeryturze?

Z analizy mojego dorobku wynika jego wielkie tematyczne zróżnicowanie, jakbym nie umiała zadomowić się na długo w jakimś problemie, ale to było skutkiem odpowiadania na zamówienia społeczne, które wydawały mi się ważne, a płynęły często ze środowisk mniej lub bardziej powiązanych z Kościołem. Moje życie naukowe, na które przeznaczalam czas, to nie tyle publikacje, ale posługa słowem. Tym samym mój dorobek składa się w większości z elementów, które nie są cenione z punktu widzenia awansów uczelnianych. Mam jednak poczucie spełniania powierzanej mi z Góry misji. I to było i jest dla mnie najważniejsze.

Jubileusz to ważne wydarzenie, zechciej nam jeszcze powiedzieć, – jakie wrażenia, jakie myśli, refleksje towarzyszą Ci właśnie w tym szczególnym czasie?

Na pewno towarzyszy mi, i to nieustannie, wielka wdzięczność – Bogu za Niego samego, że JEST, za to, że dał się nam poznać, że jest naszym kochającym Ojcem, że jest z nami tak blisko na co dzień. Dziękuję Mu za darmo dany dar – za życie i za wszystko czego w nim doświadczyłam, także za to, że nie zaznałam w nim wojny, wywózek, głodu, więzienia, tortur, tragicznej śmierci najbliższych, a to było doświadczeniem pokolenia moich rodziców.

Codziennie dziękuję też Bogu za wybór drogi życiowej, za siły by ją, niezależnie od trudności, pokonywać, za przebłyski radości, których mi nie szczędził, a także za bliskich, tzn. za całą naszą kochającą się rodzinę, za przyjaciół, za środowisko KUL-u, za to, że KUL był dla mnie, przez blisko już 54 lata, wspólnotą rozwoju naukowego i duchowego, że mogłam się czuć wśród związanych z nim ludzi, jak w rodzinie, że był i pozostaje dla mnie – domem, moją ukochaną Alma Mater. Na zawsze.

Szczególnie serdeczną pamięcią ogarniam też te osoby, z którymi działałam naukowo i społecznie w przestrzeni Kościoła, za przewodnictwo duchowe, za grupę adoracyjną oraz za dwie wspólnoty religijne, z którymi jesteśmy związani i które wspierają nas duchowo od wielu, wielu lat. Dzięki nim możemy żyć zanurzeni w duchowości focolarsko-ignacjańsko-karmelitańskiej. Powierzeni i zawierzeni.

A wracając do wcześniejszego okresu, dziękuję Bogu za zatroskanych o naszą rodzinę moich rodziców, także za wspaniałą babcię Apolonię. Oni też mają swój udział w moich skromnych dokonaniach.

Bardzo dziękuję też Tobie, Marysiu, za wieloletnią przyjaźń, za aktywizowanie mnie do publikowania tekstów w „Liście do Pani” oraz za zaproponowanie mi tego wywiadu, dzięki któremu mogłam objąć refleksją swoje życie, docenić to, co dostałam z Wysoka i od innych ludzi oraz chociaż po części spełnić życzenie dzieci, aby utrwalić wspomnienia. Poza tym, dziękuję za cierpliwe, wysłuchiwanie moich zwierzeń i ich opracowanie.

Z serca dziękuję też pani dr hab. Ewie Domagale-Zyśk, prof. KUL, mojej dawnej studentce, która pod moim kierunkiem napisała niegdyś pracę proseminaryjną, a teraz jest moją przełożoną. To dzięki jej inicjatywie ta książka powstaje. Dziękuję też wszystkim, którzy przyczynili się do jej powstania poprzez ofiarowanie swoich tekstów i jej redagowanie. Niech „Narody opowiadają ich mądrość, a zgromadzenie głosi chwałę” (Syr 44, 15).

Pozwól, że przywołam tu jeszcze Twoje poruszające słowa podziękowań skierowane niegdyś do osób niepełnosprawnych. Niech i one uzupełnią Twoją wypowiedź: „Pragnę podziękować – piszesz w swym tekście do książki „W szkole Maluczkich” (red. E. Gąsior) – wszystkim

osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom za możliwość spotkania ich na swojej drodze życia, za mądrość i ciepło serca, którymi zostałam obdarowana. To oni nie tylko stanowili inspirację do pracy pedagogicznej i wydawniczej, ale przede wszystkim nauczyli mnie cenić życie jako najwyższe dobro; cenić je dlatego, że jest, a nie ze względu na to, jakie jest; cenić je w każdej jego chwili. Każda z tych osób potwierdzała sobą, że życie jest warte przeżycia, nawet gdy jest się nie w pełni sprawnym [...]”.

Dziękuję, żeś przywołała te słowa, bo jak widzisz, wdzięczności mam nieustannie pełne serce. I o wdzięczności możemy rozmawiać, natomiast Ty podkreślasz niepotrzebnie moje osiągnięcia, a ja naprawdę nie oceniam mojego życia w kategorii osiągnięć. Nie mam poczucia osiągnięć. Cóż osiągnęłam, czego bym nie dostała?

I tu się z Tobą niezupełnie zgadzam. Oczywiście „pokora ozdobą dziewczęcia” i za nią należy Cię pochwalić, może i to powiedzenie cytowała babcia. Także za to, że doceniasz rolę wspomagających Cię ludzi. Ale mamy z pewnością w pamięci także ewangeliczną opowieść o talentach, które wyjeżdżający w podróż właściciel majątku zostawił swym podwładnym. Ty, szczerze obdarowana, nie zakopałaś swoich talentów: z lęku, bierności czy lenistwa. To, co zostało powierzone twej pieczy, rozwinęłaś, pomnożyłaś ku pożytkowi ludzi i ku chwale Darczyńcy. Więc może pozwól nam cieszyć się z twoich osiągnięć i szczerze Mu za Ciebie dziękować.

A ja mam nadzieję, że spełnią się kiedyś słowa piosenki focolarskiej: „Kiedy dojdę już do Ciebie, do Twych niebieskich bram, wtedy w Tobie się zagubię, w Tobie zagubię się. I gdy spytasz, kim jestem, odpowiem: Imię moje brzmi – dziękuję Ci. Bo za wszystko chcę Tobie dziękować, dzięki Ci, dzięki Ci”.

Zbliżyamy się, Doroto, do końca naszej rozmowy, za którą, jak i za okazane mi zaufanie gorąco Ci dziękuję. Krótką refleksją pragnę ogarnąć raz jeszcze Twoje posłannictwo – służbę Dawcy życia, a więc służbę życiu w różnych jego przestrzeniach.

Służyłaś życiu, dbając o własny duchowy rozwój, służyłaś życiu jako matka i opiekunka własnej rodziny, jako obrończyni życia nienarodzonych, głosicielka wartości życia osób niepełnosprawnych, jako naukowiec i pedagog upowszechniający w środowisku młodych wiedzę o życiu, życiu w nurcie kultury chrześcijańskiej, wiedzę o roli rodziny w kształtowaniu jakości jej życia... Myślę więc, że właściwie spuentuje naszą rozmowę fragment Twojej medytacji nad Tryptykiem Rzymskim Jana Pawła II (kursywą są zapisane wszystkie zaczerpnięte z niego cytaty), która jest niejako hymnem na cześć życia. Życia, które jest „w Duchu, z Ducha i przez Ducha”...

[...]

Jakież to piękne, że życie po prostu jest,
i że życie jest w Duchu, z Ducha i przez Ducha,
i że Duch jest Życiem,
który już wtedy, u początku, *unosił się nad wodami*,
unosił się nad tym, co wyłaniało się z niebytu,
co podówczas zaistniało.

Unosił się nad wodami Jordanu.

Unosi się nad wodą,
co źródłem wytryskującym ku Życiu.

Ten sam Duch unosi się nad wszystkim,
co *trwa stając się nieustannie*,
co powołał *do istnienia z nicości*.

Unosi się nad wodami płodowymi,
i nad tym, co zwykle, pospolite, poślednie,
co małe, a zwłaszcza najmniejsze,
co znikome, niedostrzegalne,
co bezbronne, bezsilne, bezradne,
co niesprawne, biedne, bezdomne,
co potrzebuje Ducha, by mogło wzrastać.

Unosi się od zawsze nad wszystkim,
co jest ludzką kondycją i codziennością,
ogołoceniem, cierpieniem, słabością.

Unosi się i śpiewa w nas: „Miłuję Cię Panie, mocy moja”,
miłuję Cię ostoję i twierdzo moja, moja skała, tarczo i obrono. [...]

Jakież to piękne, że Słowo – Pierwszy Widzący,
stwarzając mnie, *widział*, <*że było bardzo dobre*>.

*Nagie i przejrzyste –
Prawdziwe, dobre i piękne.*

*I odnajdywał we wszystkim jakiś ślad swej Istoty, swej pełni.
Znajdował swój odbłask.*

Jakież to piękne, iż to On,
pozwala mi uczestniczyć w pięknie, jakie tchnął,
w pięknie prawdy *obrazu i podobieństwa*.
Jedynie na kolanach, w zdumieniu, milcząc,
można kontemplować początek,

stać się dla siebie prawdziwym i przejrzystym,
takim, jakim jestem dla Boga;
można odzyskać na nowo zdolność widzenia,
którą przeniósł na mnie Stwórca.
Jakież to piękne – odzyskać wzrok
i widzieć siebie tak, jak widzi mnie Bóg:
nagim, a bez wstydu;
widzieć swoje ubóstwo i swoje bogactwo w Nim,
widzieć Jego obraz w sobie i swoje do Niego podobieństwo;
odkrywać ten *obraz i podobieństwo* w bracie,
tym najmniejszym, zdeformowanym, odrzuconym,
przywracać prawdziwe braterstwo.

Jakież to piękne być uczestnikiem tego widzenia,
którego kluczem jest mądrość serca.

[...]



1



2



3



4



5

1 i 2 Rodzice prof. Doroty Kornas-Bieli: Wincenty Kornas (w służbie) i Małgorzata (z czasów szkoły średniej) / **3** Roczna Dorotka z Siostrą Krystyną / **4** Dorotka – przedszkolak / **5** I Komunia Święta



6



7



8



9

6 Wręczenie indeksu przez ks. prof. Wincentego Granatę, rektora KUL • AULA UNIERSYTECKA, PAŹDZIERNIK 1967 R. / **7** Narzeczeni – Dorota Kornas i Adam Biela • 1970 R. / **8** Na ślubnym kobiercu w Kościele Akademickim KUL • 18 LIPCA 1971 R. / **9** Zdjęcie rodzinne z pobytu na stypendium Fulbrighta • HARVARD UNIVERSITY, CAMBRIDGE, USA, 1992 R.



10



11

10 Spotkanie z papieżem Janem Pawłem II – pielgrzymka z diecezji lubelskiej Duszpasterstwa Rodzin oraz osób zaangażowanych w organizację Międzynarodowego Kongresu Rodziny • RZYM, PAŹDZIERNIK 1994 R.

11 Spotkanie z papieżem Janem Pawłem II uczestników II European Symposium of University Professors on Family in Europe • RZYM, 27 CZERWCA 2004 R.



12



13



14



15



16

12 Z Chiarą Lubich z okazji przyznania jej przez Radę Europy Nagrody Praw Człowieka • STRASBURG, 24 WRZEŚNIA 1998 R. / **13** Podczas uroczystości nadania prof. n. med. Włodzimierzowi Fijałkowskiemu nagrody im. Księdza Idziego Radziszewskiego; od lewej: ks. rektor prof. Andrzej Szostek, Laureat z córką Ewą, Dorota Kornas-Biela i Adam Biela • KUL, 21 MARCA 2002 R. / **14** Z okazji Złotego Jubileuszu Kapłaństwa ks. Bronisława Mokrzyckiego SJ – z Jubilatem, Matką Generalną Wspólnoty Niepokalanej Matki Wielkiego Zawierzenia Urszulą Juruś i Mężem • BLIZNE, 31 LIPCA 2011 R. / **15** Z Mężem i ks. dr. Eugeniuszem Derdziukiem w czasie uroczystości wręczenia odznaczenia papieskiego – Orderu św. Papieża Sylwestra • KUL, 19 KWIEŃNIA 2018 R. / **16** Z siostrą Miriam, Karmel • TROMSØ, NORWEGIA, 9 SIERPNIA 2017 R.



17



18



19



20



21

17–19 Rodzina Focolare / **20** Od lewej: prof. Dorota Kornas-Biela, prof. Piotr Gach, dr Renata Kołodziejczyk, prof. Marian Surdacki, prof. Kazimiera Krakowiak, dr Aleksandra Borowicz, prof. Ewa Domagała-Zyśk, ks. prof. Marian Nowak • KUL, KAMPUS MAJDANEK, 25 PAŹDZIERNIKA 2012 R. / **21** Katedra Pedagogiki Rodziny; od lewej: dr Magdalena Parzyszek i profesorowie: ks. Marian Nowak, dyrektor Instytutu Pedagogiki, Danuta Opozda, Dorota Kornas-Biela, Barbara Kiereś • KUL, KAMPUS MAJDANEK, 24 STYCZNIA 2014 R.



22



23



24



25



26

22 Z o. prof. Andrzejem Derdziukiem OFMCap i o. prof. Marianem Zawadą OCD • 20 CZERWCA 2020 R. /

23 Z prof. Teresą Kukołowicz, Mężem oraz Koleżankami (ostatni pobyt prof. Kukołowicz w KUL) • CZERWIEC 2008 R. / **24** Od lewej: prof. Dorota Kornas-Biela, prof. Alina Rynio, prof. Grażyna Karolewicz, prof. Danuta Opozda, z tyłu: prof. Ryszard Skrzyniarz • KUL, KAMPUS MAJDANEK, 23 KWIETNIA 2012 R. / **25** Z Katedrą Pedagogiki Specjalnej KUL; od lewej: prof. Ewa Domagała-Zyśk, prof. Dorota Kornas-Biela, prof. Kazimiera Krakowiak, dr Bożena Sidor, dr Renata Kołodziejczyk, dr Aleksandra Borowicz • KUL, KAMPUS MAJDANEK, 8 GRUDNIA 2009 R. / **26** Konferencja w Instytucie Pedagogiki KUL; od lewej: bp prof. Józef Wróbel, prof. Dorota Kornas-Biela, prof. n. med. Bogdan Chazan, prof. Alina Rynio • KUL, KAMPUS MAJDANEK, 21 MARCA 2013 R.



27



28



29



30



31

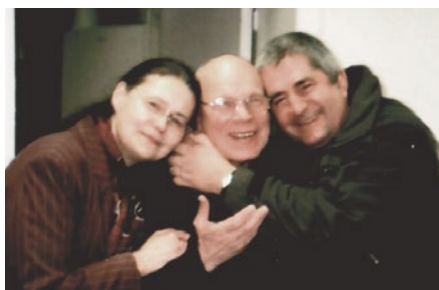
27 Z prof. Ewą Domagałą-Zyśk w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL ♦ MAJ 2017 / **28** Z dr Klaudią Martynowską na Uniwersytecie w Bari we Włoszech w ramach programu Erasmus ♦ 9 MAJA 2019 R. / **29** Seminarium doktoranckie z psychopedagogiki rodziny ♦ KUL, KAMPUS MAJDANEK, 16 KWIETNIA 2016 R. / **30** Z prof. Ilaną Levenberg i prof. Leehu Zysbergiem z Gordon College of Education, Hajfa i prof. Achimem Erteltem z HBDA, Mannheim ♦ KUL, 11 MAJA 2017 R. / **31** Z prof. Johnem Ravenem z Wielkiej Brytanii i gośćmi podczas uroczystości nadania mu doktoratu honoris causa ♦ KUL, 11 KWIETNIA 2019 R.



32



33



34



35



36

32 Z Mężem Adamem, dr n. med. Wandą Półtawską, członkinią Papieskiej Akademii „Pro Vita”, i jej mężem prof. Andrzejem Półtawskim • KUL, 31 MAJA 2008 R. / **33** Z Mężem i ks. prof. Januszem Mariańskim • KUL, 2018 R. / **34** Z o. lek. med. Karolem Meissnerem OSB i ks. dr. Janem Górą OP • ŁÓDŹ, 19 LUTEGO 2003 R. / **35** Z Danutą i Witoldem Danielewiczami, muzykami, twórcami Scholares Minores pro Musica Antiqua i chóru Szczygiełki w Poniatowej • WOLICA-KOLONIA, 26 MAJA 2016 R. / **36** Z redaktorką „Listu do Pani” Marią Wilczek • WARSZAWA, 5 CZERWCA 2019 R.

11
Początki życia

Zafascynowanie życiem łączy mnie od lat z dr hab. Dorotą Kornas-Bielą, prof. KUL. Urzeka mnie jej wytrwałość i głębokie wtajemniczenie się w ukryte życie człowieka przebiegające w okresie prenatalnym. Pozostawałam pełna podziwu, gdy pokonywała trudności w szerzeniu ochrony życia i ukazywała cierpienia matek, które pozwoliły na to, by rozpoczęte w nich życie uśmiercić. Tej sprawie poświęciła Dorota Kornas-Bielka większość swego życia naukowego, które znalazło szeroki wydzźwięk w życiu społecznym naszego kraju i za granicą. Łączy nas wiele lat wspólnego podążania ku poznaniu Dobra i umacniania się w chwilach próby. Cenię Panią Profesor niezwykle za opracowanie książki „Świadek prawdy”, poświęconej naszemu wspólnemu przyjacielowi Profesorowi Włodzimierzowi Fijałkowskiemu, gorącemu propagatorowi kultury życia, który występował zdecydowanie i szedł odważnie pod prąd w czasach szerzonej kultury śmierci. Dlatego z prawdziwą wdzięcznością za wyrozumiałość i zawsze otwarte serce Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli, skromnie to opracowanie przekazuję.

Zofia Stępniewska

Początki życia, fascynujące poznanie

Przychodzi mi pisać ten artykuł w dobie pandemii SARS-CoV-2, gdy cały świat napotyka trudności na niespotykaną do tej pory skalę, a ponad półtora miliona osób utraciło życie wskutek braku skutecznych działań ochronnych. Z drugiej strony ostatnie doniesienia NASA o możliwości występowania na księżycu odpowiednich warunków dla obecności wody, stawiają w nowej perspektywie amerykański program kosmiczny Artemis, dając badaczom nadzieję na znalezienie tam ukrytych form życia. W takim klimacie niepewności, nowej wartości nabiera temat o życiu, ponieważ powszechnie uważamy życie za największy dar, jakim obdarzona jest istota ludzka i jednocześnie tajemnicę, przed którą padają największe autorytety od wieków.

Do dziś definicja życia pozostaje tematem niezgłębionym ze względu na swoją wieloaspektową naturę i aksjomatyczną nieoznaczoność. W naukach przyrodniczych akceptowalna jest „chemiczna definicja darwinowska”, która brzmi: „Życie jest samowystarczalnym systemem chemicznym zdolnym do przechodzenia drogą ewolucji darwinowskiej” (Joyce, 1989a, 1994b). Definicja ta stała się dosyć wpływowa, kształtowała wyobrażenie, czym jest życie i co uznajemy za jego pochodzenie. W takiej definicji pochodzenie życia jest tożsame z pochodzeniem ewolucji (darwinowskiej). Napotyka jednak zasadniczą trudność, gdy pomija się warunki brzegowe, związane choćby z pochodzeniem życia na Ziemi. Kontrowersje wokół definicji życia są nieuniknione, gdyż brakuje ogólnej teorii na temat natury żywych systemów i wyłaniania się ich ze świata materii.

Można założyć, jak wielu to czyni, że życie jest powszechnym zjawiskiem we Wszechświecie, bez względu na to, jak łatwa lub trudna byłaby abiogeneza martwej planety. Wtedy nabiera znaczenia stara koncepcja panspermii, przyjmująca kilka wersji (Arrhenius, 1908; Kamminga, 1982; Kawaguchi, 2019) dotyczących sposobu przenoszenia

* Prof. dr hab. Zofia Stępniewska – profesor emerytowany, Instytut Biotechnologii i Nauk o Środowisku, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

życia z jednej egzoplanety na inną. Współcześnie można spotkać propozycje zakładające działania istot inteligentnych – tzw. kierowana panspermia (Crick, Orgel, 1973; Burchell, 2004; Nicholson, 2009). Działający tam model panspermii zakłada, że życie może opuścić rodzinną planetę (poprzez naturalne procesy), by następnie pokonać odległości w Kosmosie, przeżyć podróż i skolonizować nową planetę. Dopuszcza to myśl o stałej ekspansji życia, jeżeli już gdzieś się ukształtowało to może rozprzestrzeniać się wszędzie. Takie rozumowanie inspirowane do podboju Kosmosu. Testowanie tej koncepcji napotkało na wielką trudność, gdyż jedyne życie, które do tej pory poznano istnieje wyłącznie na Ziemi.

Przeźren kosmiczna ze względu na wysoką próżnię, silne promieniowanie i niskie temperatury nie jest przyjaznym środowiskiem, a ponadto życie w otwartej przestrzeni jest narażone na śmierć (Nicholson i in., 2005; Nicholson, 2009). Powstała wówczas koncepcja litopanspermii, hipotetycznego procesu, według którego materia mineralna, taka jak skała, osad czy pył, może chronić ładunek biologiczny przed promieniowaniem kosmicznym (Horneck, 1993). Litopanspermia postuluje, że mikroorganizmy mogą opuścić rodzimą planetę, np. podczas uderzenia księżyca, a powstałe w wyniku zderzenia wyrzucane kawałki skał, wędrują w Kosmos (Horneck i in., 2001) i stają się mikronośnymi pociskami, uderzającymi i zaszczepiającymi powierzchnie innych planet (Nicholson, 2009). Ciekawostką jest fakt, że widoczne najstarsze znane ślady życia na Ziemi (ustalone na podstawie badań izotopowych) w skałach sięgają ok. 3,8 mld (Mojzsis i in., 1996), czyli najwyraźniej życie na Ziemi pojawiło się wkrótce po zakończeniu późnego ciężkiego bombardowania (Gomes i in., 2005; Michel, Morbidelli, 2007).

Strategie, jakie mogą przejawiać mikroorganizmy skłoniły nas do badań nad poszukiwaniem ich w różnych środowiskach, a szczególnie w ekstremalnych, takich jak gleby, osady dennie oraz skały towarzyszące pokładom węgla i soli w kopalniach. Okazało się, że wszystkie badane podłoża skolonizowane są przez liczne grupy mikroorganizmów, tzw. konsorcja, silnie ze sobą powiązane i wzajemnie wspierające się. Potwierdzało to hipotezę i wyniki badań (Guerrero, 1998), że życie mogłoby być nawet nieuniknionym wynikiem ewolucji planetarnej, a co za tym idzie, naturalną kontynuacją zwykłego rozwoju zjawisk fizycznych we Wszechświecie.

Zastosowanie nowoczesnych technik badawczych, jak: elektronowa mikroskopia skaningowa (SEM), fluorescencyjna hybrydyzacja *in situ* (FISH), molekularne techniki izolacji i analizy kwasów nukleinowych różnych środowisk, umożliwiły rozpoznanie bogactwa życia ukrytego dotychczas przed ludzkim okiem. Ta mnogość i harmonijne dopełnienie w przyrodzie budziło w nas zachwyt i pragnienie dalszych poszukiwań (Rysunek 1).

Jeszcze więcej emocji dostarczały badania mikroorganizmów uwieczonych głęboko w pokładach odległych czasowo od współczesności, jak prawie 1 km pod powierzchnią,

w otoczeniu pokładów węgla [Lubelskie Zagłębie Węglowe z okresu karbońskiego (Westphalian), które liczy ponad 314–311 mln lat] (Rysunek 2).

Późniejsze badania wykazały, że mikroorganizmami tymi były metanotrofy, które żywią się wyłącznie metanem i w ten sposób mogą skutecznie oczyszczać podziemną atmosferę. Żyjąc w warunkach szczególnie trudnych pod względem dostępności wody (skały z otoczenia pokładów węgla w kopalni Bogdanka zawierają zaledwie 0,7–2,6% wody), wykształciły własną strategię przetrwania, wytwarzając skuteczne osmoprotektanty, chroniące je przed utratą wody z własnej komórki. Okazało się, że jest to szczególnie silny protektant, prawie nieznaną dotychczas aminokwas, o nazwie ekto-ina, która daje szansę metanotrofom na przetrwanie w warunkach ekstremalnych pod względem dostępu wody i silnego zasolenia. Włączając techniki izolacji środowiskowego DNA i określając ich sekwencje, udało się te grupy mikroorganizmów zidentyfikować z dużym prawdopodobieństwem (98–100%), a następnie umieścić w odpowiednim miejscu drzewa genealogicznego (Rysunek 3).

Powszechność życia dostrzeganego w każdej możliwej niszy dla jego przetrwania skłoniła nas do poszukiwań bakterii wewnątrz komórek organizmów roślinnych. Tak doszło do stwierdzenia obecności metanotrofów wewnątrz komórek torfowców, występujących na terenie Poleskiego Parku Narodowego. Tam, jak się okazało, pełnią one wyjątkowo korzystną rolę w oczyszczaniu dyfundujących z terenów podmokłych gazów, zawierających duże stężenie metanu (nawet 50% obj.). Można było zobrazować to przy użyciu techniki FISH, a potem po izolacji DNA i z wykorzystaniem technik molekularnych doprowadzić do ich identyfikacji (Rysunek 4).

Prawdziwym podziwem może być ogarnięty badacz współzależności istniejących w przyrodzie, gdy zauważy, że bujny przyrost roślinności bagiennej znajduje uzasadnienie w pośrednictwie metanotrofów, które po utlenieniu metanu pozostawiają w komórkach jako produkt tej przemiany dwutlenek węgla, wiązany następnie w procesie fotosyntezy. Ta współpraca bakterii i roślin korzystnie wpływa na oczyszczanie atmosfery.

Niezwykle wiele tajemnic kryje życie rozwijające się w chwili poczęcia każdego człowieka. Dzięki nowoczesnym technikom mikroskopowym udało się przedstawić moment zapłodnienia podczas połączenia gamet, w którym poprzez cząsteczkę cukru następuje kontakt z plemnikiem na powierzchni komórki jajowej (Stryjer, 1975) (Rysunek 5).

Tak więc przez cząsteczkę cukru rozpoczyna się każde ludzkie życie. Potem już życie embrionalne i płodowe to kontinuum, w którym zaznaczają się sekwencje czasowe aż do narodzin noworodka. W obecnym czasie nieustannie jesteśmy świadkami kontrowersji na temat początku życia człowieka. Zależnie od kultury, religii i interesów danego społeczeństwa przebiega dyskusja o prawie do aborcji, często pomijając konsekwencje etyczne i prawne. Badania nad ludzkimi embrionami wyprodukowanymi

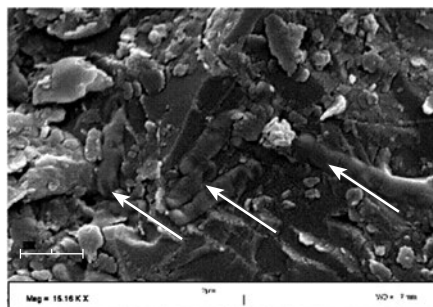
in vitro i manipulowanie eksperymentalne zarodkami rodzi nowe wyzwania moralne i potrzebę zabezpieczeń regulacyjnych.

Bibliografia

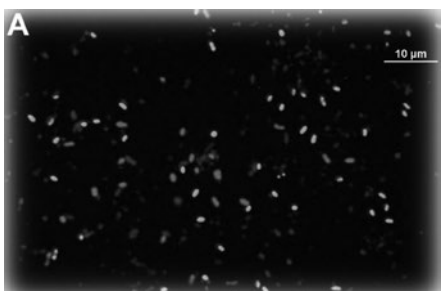
- Arhenius, S.A. *Encyclopædia Britannica*. Online. [dostęp 21.01.2011].
- Burchell, M.J. (2004). Panspermia today. *International Journal of Astrobiology*, 3, 73–80.
- Cleland, C.E., Chyba, Ch.F. (2002). Defining Life. *Origins of Life and Evolution of the Biosphere*, 32(4), 387–393.
- Crick, F., Orgel, L. (1973). Directed panspermia. *Icarus*, 19, 341–346.
- Gomes, R., Levison, H.F., Tsiganis, K., Morbidelli, A. (2005). Origin of the cataclysmic late heavy bombardment period of the terrestrial planets. *Nature*, 435, 466–469.
- Guerrero, R. (1998). Crucial crises in biology: life in the deep biosphere. *International Microbiology*, Springer-Verlag Ibérica, 285–294.
- Horneck, G. (1993). Responses of *Bacillus subtilis* spores to space environment: results from experiments in space. *Origins of Life and Evolution of Biospheres*, 23, 37–52.
- Horneck, G., Stöffler, D., Eschweiler, U., Hornemann, U. 2001. Bacterial spores survive simulated meteorite impact. *Icarus* 149, 285–290.
- Joyce, G.F. (1989a). RNA evolution and the origins of life. *Nature*, 338, 217–224.
- Joyce, G.F. (1994b). W: D.W. Deamer, G.R. Fleischaker (red.), *Origins of Life: the Central Concepts* (XI–XII), Boston: Jones and Bartlett.
- Kamminga, H. (1988). Historical Perspective: the Problem of the Origin of Life in the Context of Developments in Biology. *Origins of Life Evolution Biospheres*. 18, 1–11.
- Kawaguchi, Y. (2019). *Panspermia hypothesis: history of a hypothesis and a review of the past, present, and future planned missions to test this hypothesis*. W: Y. Akihiko, K. Takeshi K., U. Tomohiro (red.), *Astrobiology: from the origins of life to the search for extraterrestrial intelligence* (s. 419–428). Singapore: Springer.
- Kornas-Biela, D. (2013). *Świadek prawdy*. Lublin: Gaudium.
- Michel, P., Morbidelli, A. (2007). Review of the population of impactors and the impact cratering rate in the inner solar system. *Meteoritics and Planetary Science* 42, 1861–1869.
- Mojzsis, S.J., Arrhenius, G., McKeegan, K., Harrison, T., Nutman, A., Friend, C. (1996). Evidence for life on earth before 3,800 million years ago. *Nature*, 384, 55–59.
- Nicholson, W.L. (2009). *Ancient micronauts: interplanetary transport of microbes by cosmic impacts*. *Trends in Microbiology*, 17, 243–250.
- Nilsson, L. (1975). How was I born. W: L. Stryer, *Biochemistry*. PWN.
- Stępniewska, Z., Pytlak, A. (2008). Methanotrophic activity of coalbed rocks from “Bogdanka” coal mine (south-east Poland). *Archives of Environmental Protection*, 34, 183–191.
- Stępniewska, Z., Kuźniar, A. (2013). Endophytic microorganisms—promising applications in bioremediation of greenhouse gases. *Applied Microbiology and Biotechnology*, 97, 9589–9596.
- Stępniewska, Z., Goraj, W. (2017). *Życie i komunikacja pomiędzy bakteriami*. Cantiere Ombre Mundo, Polonia, Luglio.
- Stępniewska, Z., Goraj, W., Wolińska, A., Szafranek-Nakonieczna, A., Banach, A., Górski, A. (2018). Methanotrophic activity of rocks surrounding Badenian salts in the “Wieliczka” salt mine. *Carpathian Journal of Earth and Environmental Sciences*, 13(1), 107–119.



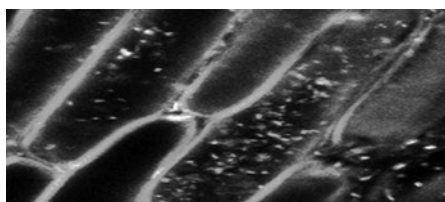
Rysunek 1. Sieć powiązań pomiędzy mikroorganizmami kolonizującymi glebę (SEM) (Sępniewska, Goraj, 2017)



Rysunek 2. Mikroorganizmy zasiedlające skałę przywęglową w LZW Bogdanka na głębokości 911 m (Sępniewska, Pytlak, 2008)

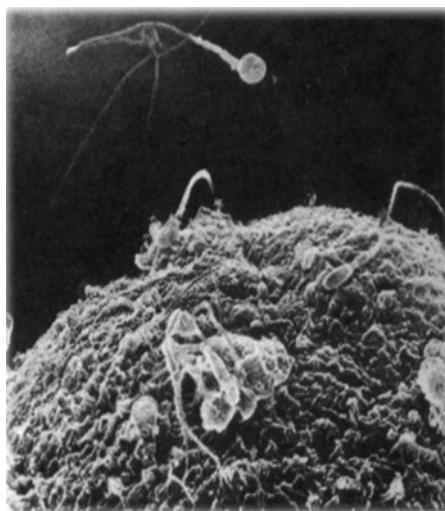


Rysunek 3. Analiza FISH (technika fluoroscencyjnej hybrydyzacji *in situ*) konsorcjum mikroorganizmów obecnych w skałach towarzyszących pokładom soli (Wieliczka). Kolor niebieski – DAPI, kolor zielony – Eubacteria, kolor czerwony – metanotrofy typu I, kolor fioletowy – metanotrofy typu II. Zdjęcie wykonane w mikroskopie fluorescencyjnym w Katedrze Biochemii i Chemii Środowiska KUL (Sępniewska i in., 2018)



Rysunek 4. Bakterie widoczne (FISH) wewnątrz komórek torfowca *Sphagnum*, materiał pobrany z Poleskiego Parku Narodowego (Sępniewska, Kuźniar, 2013)

Rysunek 5. Mikrografia elektronowa skaningowa pokazująca interakcję plemnika z komórką jajową. Plemnik rozpoznaje cząsteczkę węglowodanu na powierzchni komórki jajowej (Nilsson, 1975)



Włączając się do Wspólnoty Osób – zwłaszcza Pracowników Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL, Instytutu Pedagogiki i Wydziału Nauk Społecznych KUL – wśród których zrodziła się inicjatywa wyrażenia uznania i symbolicznej wdzięczności dla Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli za Jej Obecność, wspaniałe świadectwo etosu pracownika naukowego i współpracownika ubogacającego naszą społeczność akademicką w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie, a także w ogóle społeczność katolicką i polską – z wielką radością przyjąłem inicjatywę utrwalenia naszych myśli i uczuć w Jubileuszowej Księdze noszącej tytuł ogólny „Oblicza życia”.

Tytuł ten bardzo dobrze wpisuje się w ów projekt, gdyż jest nie tylko kontynuacją wcześniej opublikowanych książek: „Oblicza dzieciństwa” (Lublin, 2001), „Oblicza ojcostwa” (Lublin, 2001) i „Oblicza macierzyństwa” (Lublin, 1999), ale także swoim odzwierciedleniem czy zarysem duchowej sylwetki Dostojnej Jubilatki. Taki tok myślowy podpowiada nam zresztą sama Profesor Dorota Kornas-Biela, zapisując we Wprowadzeniu do książki „Oblicza macierzyństwa” takie m.in. słowa: „Oblicza macierzyństwa – tak sformułowany tytuł książki naprowadza czytelnika na szukanie wśród przedstawionych w niej treści, duchowej sylwetki kobiety jako matki, by przybliżyć się do zrozumienia tajemnicy jej ciała i serca” (1999, s. 10). I tak jak dążenie do „zrozumienia istoty macierzyństwa” zostało sformułowane w przywoływanym tekście, tak również możemy upatrywać celu obecnej publikacji zatytułowanej „Oblicza życia” w odniesieniu do samej Autorki przytoczonych słów. Ona sama zresztą, jako Matka Rodziny, Małżonka, Babcia, Współpracownik na polu nauki i dydaktyki, wspaniała i ceniona Pracownik akademicki, wpisuje się z nawiązką w te słowa. Każde z tych określeń zasługiwałoby na odrębne uwzględnienie, ale właśnie tytuł „Oblicza życia” zdaje się je zbierać i uwydatniać, gdyż: „Odsłaniając jego głębsze aspekty, różne mniej uchwytnie dla nas strony, zmierza do ukazania jego godności, znaczenia i piękna” (1999, s. 10).

Marian Nowak

Życie jako wartość w wychowaniu człowieka

We współczesnych dyskusjach, zwłaszcza w obszarach dotyczących problemów etycznych związanych z aborcją, eutanazją czy kwestiami *in vitro*, życie jest definiowane jako wartość. Rzadko jednak my sami rozpatrujemy je w kategoriach wartości i aksjologii. Tymczasem życie każdego człowieka jest jednocześnie darem i zadaniem domagającym się od nas „czegoś”, ale też zasługującym na nasze zaangażowanie i poświęcenie w pełnym tego słowa znaczeniu. Oznacza to promowanie podstawowych zdolności osobowych, które pozwoliłyby na to, aby wraz z upływem czasu i postępowaniem w latach każdy człowiek mógł żyć pełnym życiem w sposób wolny i coraz bardziej odpowiedzialny zarówno za otaczający go świat, jak i ludzi – podążając w ujęciu chrześcijańskim aż do tego wymiaru wartości życia, jaką odsłania eschatologia. Żeby jednak tak się mogło stać, to właśnie wychowanie winno wspomagać wzrastanie człowieka ku tej wartości. Dlatego też w obecnym artykule podjęto poza wskazaniem na wartość życia – i to wartość podstawową, także zagadnienia związane z introcepcją tej wartości oraz wychowaniem do niej, jako ważnym wyzwaniem dla współczesnej teorii i praktyki wychowania.

1. Życie jako wartość i jego introcepcja

Powołując się na stanowisko Wolfganga Brezinki, w niniejszych rozważaniach podkreślono przede wszystkim problematykę wartości i aksjologii, uznając, że wychowanie nie może istnieć bez wartości, podobnie jak nie ma wartości, które nie inspirowałyby w kierunku rozwojowym (1992, s. 142–143). Wychodząc od apelu papieża Benedykta XVI w *Liście do Diecezji Rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, w którym odnosząc się do rozumienia wychowania jako sztuki oraz jako działania podejmowanego w oparciu

* Ks. prof. dr hab. Marian Nowak – kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL w latach 2000–2008 i 2012–2019 – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

o mądrość stosowaną, wskazał on na zagrożenia związane z zagubieniem lub zapomnieniem we współczesnym wychowaniu o jego celach, których nieodzowność odkrywamy w każdej przecież dziedzinie życia i ludzkiej działalności. Dotyczy to także samego życia, o którym możemy stwierdzić, że zarówno ono, jak i działalność ludzka nie może istnieć bez stawiania celów i wartościowania (Miano, 2010, s. 187).

Życie posiada wartość, ale jednocześnie jest także wartością samą w sobie, bez potrzeby odwoływania się do jakichkolwiek dodatkowych okoliczności czy podstaw. Owszem, trudno jest ukazać życie jako wartość, ale tym bardziej właśnie, że nie można tej wartości zademonstrować, można je przyjąć jako dar. Dla osób wierzących wartość życia wiąże się z ufnością pokładaną w Bogu jako kochającym Ojcu, który poszukuje swoich dzieci, „aby miały życie i miały je w obfitości” (J 10,10). Wartości występują w świecie ludzkim i wiążą się ze zdolnością człowieka do wartościowania. Ludzka egzystencja także jest taką wartością, ale wymaga ona nade wszystko dostrzeżenia jej, akceptacji, dokonania wyboru, co w przyszłości może przekształcić się w jej uznanie, a nierzadko także służenie jej przez odpowiedzialną realizację odkrytego życiowego powołania jednostki.

W jaki sposób dochodzimy do tego, że człowiek może uwewnętrzniać i czynić swoimi zauważane i odkrywane wartości? Zastanawiano się nad tym problemem zwłaszcza w pedagogice kultury (w odniesieniu do dóbr kultury), a także w dydaktyce i w ogóle – w aksjologii pedagogicznej, w której wskazywano m.in. na proces introcepcji wartości. W pedagogice wartości, proces ten polega na czynieniu wartości wewnętrznymi w sobie i wiąże się z budowaniem aksjologicznego „Ja” w człowieku. Stefan Kunowski (1909–1977), opisując ten proces, ujmuje go jako duchowy etap, którego istotą jest upodmiotowienie obiektywnie istniejących wartości (2003, s. 74).

Przywołując to stanowisko w odniesieniu do wartości życia, otrzymujemy ważne wskazówki dotyczące realizacji procesu introcepcji, który możemy postrzegać jako przeniknięcie tej wartości nie tylko przez pewien wysiłek w sferze umysłowej człowieka, ale i swoiste umożliwienie jej „zapuszczenia w nim korzeni” i przeniknięcia jego woli i serca (jego sfery emocjonalnej). Bardzo przejrzystie ilustruje takie stanowisko ks. Romano Guardini w swoim traktacie poświęconym *Podstawom wychowania*. Widoczne jest to zwłaszcza w charakterystyce tzw. pedagogiki przedmiotu i postaw z nią związanych. Wyróżniając tzw. trzy możliwości pedagogiki: 1) pedagogikę podmiotu; 2) pedagogikę egzystencji (spotkania i dialogu) i 3) pedagogikę przedmiotu, dla obecnego kontekstu szczególnie ważną wydaje się być ta ostatnia – pedagogika przedmiotu („die Gegenstandspädagogik”) pojmowana jako *trzecia perspektywa* ujmowania specyfiki działalności wychowawczej i myślenia pedagogicznego (Guardini, 1953, s. 40–41).

Książd R. Guardini poprzez pojęcie „przedmiotu” rozumie Boga, ludzi i wszelkie rzeczy – dzieła natury i jej wytwory. Te wszystkie „przedmioty” mają własną celowość i wzbraniają się przed podporządkowaniem jej innej celowości. Domagają się przy tym uwzględnienia ich w życiu takimi, jakimi są, z własnym ukierunkowaniem. Jako takie chcą zaznaczyć się one w życiu człowieka i są wobec niego pewnymi „obiektywnościami” i domagają się respektowania. Ujęcie przedmiotu zgodnie z jego istotą R. Guardini nazywa „wolnością wobec przedmiotu” lub „dystansem wobec rzeczy” („die Sachfreiheit”). Taka wolność polega na tym, że rzeczy są przyjmowane w prawdzie i zgodnie z ich istotą (Guardini, 1953; Tenże, 1935, s. 108–124; Tenże, 1939).

„Pedagogika przedmiotu” uświadamia nam, że podejmując działanie wychowawcze, powinniśmy uwzględniać całą złożoność czynników współtworzących współczesną „sytuację wychowawczą” i dążyć do koordynacji wszelkich form oddziaływań. Obejmuje ona swym zakresem te wszystkie czynniki, które mogą wywierać jakiś wpływ na wychowywanego człowieka, gdy wchodzi on z nimi w interakcję. W tej kwestii znamienne mogą być słowa niemieckiego pedagoga Theodora Littta, który podkreślał: „Wychowywanym jest się codziennie i w każdym czasie, w niezliczonych mieszkaniach, w salach szkolnych i w pomieszczeniach fabrycznych, w milionach i milionach słów, gestów, min, nakazów i zakazów” (Litt, 1926, s. 7). Te wszystkie elementy tworzą specyficzny świat, który możemy określić jako „świat przedmiotów”. Pedagogika przedmiotu przeszła oczywiście historyczną ewolucję, sięgającą początkami do okresu wcześniejszego, a zwłaszcza do wielkich jej przedstawicieli: R. Guardiniego i Martina Bubera, którzy już pod koniec lat dwudziestych XX wieku podjęli kwestię wychowania w jej kontekście. Na uwagę zasługuje w tym względzie również tzw. wczesna niemiecka pedagogika wartości, której przedstawicielem był m.in. Anton Menke, poszukujący definicji „dobra (dóbr) wychowania”, za jakie uważamy także życie (Menke, 1964, s. 76–77). Człowiek powinien nabyć podstawową zdolność wnikania i rozumienia, a w konsekwencji – oczywiście w wolności i poczuciu odpowiedzialności – także poddania się logice rzeczy (Holzamer, 1959, s. 17). I chociaż owe procesy i przedmioty (w konkretnych sytuacjach mogą to być np. pacjenci w szpitalu) nie mają własnej inicjatywy, to jednak mają prawo „domagać się czegoś od osoby”. W związku z tym R. Guardini widzi dwie możliwe „postawy odpowiadania na przedmiot”:

4. *Postawę przyjęcia przedmiotu* – oznacza ona włączenie go we własny świat, uznanie istnienia pewnej obiektywności jako przydzielenie przedmiotowi odpowiedzialnej i koniecznej przestrzeni do jego ukazania się takim, jak on jest – włącznie z „postawą służby przedmiotowi”;
5. *Postawę służby przedmiotowi* – nie oznacza ona postawienia, zwłaszcza jakiegoś przedmiotu, ponad osobą, gdyż osoba jest kimś daleko większym niż wszystkie

rzeczy. Właściwa postawa polega na zdolności spokojnego stwierdzenia, że to dobrze, iż są „rzeczy” i że świat może się w nich urzeczywistniać. Tego rodzaju doświadczenie rodzi radość z powodu istnienia rzeczywistości przedmiotowej, dzięki której człowiek wyzwala się od szukania tylko siebie w sensie egoistycznym, nabywając takich postaw jak zdyscyplinowanie, odpowiedzialność, pilność, zaangażowanie, sprawiedliwość, umiarkowanie itd. W takim dążeniu możemy dostrzegać wychowawczy charakter także służenia wartości życia – włącznie z przejmowaniem odpowiedzialności za nie.

To właśnie tego rodzaju perspektywę patrzenia w pedagogice określa się często jako „pedagogikę przedmiotu”, wymagającą postawy otwarcia się na przedmiot. Człowiek staje się samym sobą, gdy jest wolny od samego siebie, od swojego egoizmu. Ma to szczególne znaczenie dla chrześcijanina, w którego patrzeniu na ten problem istotną rolę odgrywają słowa Chrystusa: „Każdy, kto chce ratować swoje życie, straci je; kto jednak straci swoje życie z mego powodu, ten je zachowa na życie wieczne” (Mt 16,25).

2. Podejścia i interpretacje życia jako wartości podstawowej

Zwłaszcza takiej akceptacji nie tylko formalnej, ale właśnie introcepcji, wymagają wartości podstawowe, wśród których na pierwszym miejscu papież Jan Paweł II wymieniał życie właśnie. Są one darem do zaakceptowania, niezależnie od tego, co każdy z nas robi – zawsze konieczny jest tutaj akt woli. To właśnie samo życie domaga się od nas przyjęcia go jako wartości i nadania mu jej przez uznanie go, co może przekształcić się w uznanie i najwyższe poszanowanie czy też respekt i cześć. Od nas zależy, czy na taką wartość jak życie pozostaniemy otwarci, czy zamkniemy się w samych sobie.

Otwarcie się na życie nie oznacza jednakże posiadania „jakby z automatu” właściwej oceny jego postrzegania i realizowania go. Immanuel Kant (1724–1804) na przykład, uważany za twórcę „normy personalistycznej”, wskazuje wprawdzie na podstawową zasadę kierowania się respektem wobec żyjącej osoby ludzkiej (osoba ludzka nie może być nigdy traktowana jako środek do jakiegokolwiek celu, lecz zawsze jest celem – co bardzo cenione jest w personalizmie), ale stosowanie tej zasady warunkuje aktywnością racjonalną.

Dla I. Kanta „norma personalistyczna” nie odnosiłaby się bowiem do każdego życia ludzkiego i do każdej osoby. Skoro w swojej filozofii oparł się on nie na „człowieku jako takim”, ale na racjonalnej jego aktywności, która zmienia się w poszczególnych przypadkach każdej osoby, tak zatem i wartość życia poszczególnych jednostek byłaby tym faktem warunkowana.

A zatem, tak jak sprawność rozumu była dla I. Kanta centrum moralności, która nadawała wartości człowiekowi, tak również, gdy taka sprawność zmniejsza się z powodu choroby czy starości, a także deficytów rozwojowych, taka osoba stopniowo traciłaby swoją godność osobową i w coraz mniejszym stopniu dotyczyłaby jej wymieniona norma personalistyczna. Jej wymowa i znaczenie zmieniałyby się od przypadku do przypadku, od stwierdzonej wydolności – zwłaszcza racjonalnej. Dla zwolenników I. Kanta (jakich jest wielu we współczesnym świecie w związku ze swoistym nawrotem neokantyzmu) jakość życia osoby jest związana ze sprawnością jej umysłu i to ona najbardziej decydująco wpływałaby na zakres autonomii człowieka i jej respektowanie – na co wskazuje norma personalistyczna.

Niepełnosprawni, zwłaszcza niepełnosprawni umysłowo, są wówczas pojmowani jako posiadający mniejszą wartość niż wszyscy inni. Pokłosie takiego myślenia znajdujemy m.in. w usprawiedliwianiu aborcji wadami letalnymi czy usprawiedliwianiu stosowania eugenetyki w odniesieniu do przyjęcia daru nowego życia ludzkiego. U podłoża tej koncepcji pokantowskiej możemy upatrywać jakiegoś obrazu człowieka ujętego jako *animal rationale* (Martino, 2005, s. 5–11). Nic zatem dziwnego, że Karol Wojtyła podjął dyskusję ze stanowiskiem I. Kanta i odczuwał potrzebę przededefiniowania jego wersji „normy personalistycznej” wskazując na bezwarunkową akceptację każdej osoby przez miłowanie jej, co zaznaczyło się wyraźnie w jego traktacie: *Miłość i odpowiedzialność* (Wojtyła, 1982, s. 40–45).

Pokłosiem tego myślenia pokantowskiego są także koncepcje człowieka rozumianego jako *homo faber* czy *homo oeconomicus*, które zwykle prowadzą do umniejszania wartości życia ludzkiego, jeśli owo nie produkuje czegoś wartościowego (także w nauce chociażby jeśli nie wytwarza wystarczającej ilości punktów w ramach naukowej parametryzacji). Na czoło zdaje się tutaj wysuwać zasada, że żyć oznacza wytwarzać, produkować (w wersji – w istocie czysto marksistowskiej – w jej wydaniach jedynie bardziej unowocześnionych i sprytniej podanych). Oczywiście dla tego rodzaju skuteczności wytwórczej dąży się do organizowania wszystkiego w największych detalach, bez pozostawienia jakiegokolwiek przestrzeni dla życia, dla fantazji czy wyobraźni (Nowak, 1993, s. 39–57).

Innego rodzaju podejście do życia, które może wypaczyć jego wartość, jest tzw. bezpieczeństwo, które współcześnie jest bardzo propagowane. Każdy z nas ma prawo do tego, aby czuć się bezpiecznym – mówi się wiele o potrzebie poczucia bezpieczeństwa. Nie można żyć w ustawicznym lęku, ale to nie upoważnia do izolowania się i zamykania w kręgu jedynie naszych własnych spraw czy uciekania od jakichkolwiek sytuacji mogących nieść ze sobą ryzyko zagrożenia naszego poczucia bezpieczeństwa. Dążenie do izolowania się i unikania jakiegokolwiek ryzyka może też bardzo łatwo przerodzić się w egoizm, który zdaje się rzeczywiście wzrastać współcześnie – chociażby wzmocniany

rygorami obecnej pandemii COVID-19. Liczne są współcześnie przykłady ukazujące życie jako wartość najbardziej zagrożoną i najbardziej atakowaną. Należałoby uświadomić sobie potrzebę odwrócenia tej tendencji, przekształcając tendencję „podążania za życiem bez sensu” w ramach chociażby politycznej czy społecznej poprawności, w zdolność poświęcania uwagi rzeczom naprawdę ważnym, temu, co istnieje wokół nas – innym ludziom i światu przyrody, wszystkiemu temu, czemu pozwalamy zaistnieć i być.

Oprócz wartości i dążenia do ideałów oraz świadomie realizowanych celów wychowania, wychowanie wiąże się ściśle z relacją międzyosobową, a jego efekt zależy od jakości teźże relacji. Zdajemy sobie teź sprawę, że relacja wychowawcza z kolei wychodzi niejako z samego życia poszczególnych osób, następnie wiąże się z procesami, dynamizmami i strukturami życia wspólnotowego i procesami historycznymi oraz z naturalnym stawianiem się osoby (Nanni, 2002, s. 122). Można rozpatrywać złożoność struktury procesu wychowania i wielorakość dynamizmów oraz czynników w nim występujących i współdziałających, ale można teź wyodrębnić wybrane jego elementy i struktury, tak jak często czynimy, kiedy mówimy m.in. o wychowaniu do wartości.

Wśród podstawowych wartości, na jakie zwraca uwagę Jan Paweł II w związku z wychowaniem człowieka, wymieniane są: życie, prawda, miłość, wolność, sprawiedliwość. Na przykładzie tych pięciu wartości mówi on również o innych, bardziej szczegółowych właściwościach. Papież zwraca uwagę na postawienie na czele tych wartości – wartości życia. Także ta wartość, jak wszystkie inne, domaga się czegoś od nas – abyśmy ją przyjęli, a nade wszystko rozpoznali. Rozpoznanie wartości życia i godności człowieka jako fundamentalnego dobra prowadzi do bezwarunkowej afirmacji życia nade wszystko dlatego, że jest ono darem.

Wartość życia rozpoznawana w przyrodzie i w naszym otoczeniu, usankcjonowana biblijnym uzasadnieniem związanym z aktem stwórczego działania Boga podsumowuje tę wartość przez stwierdzenie: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre” (Rdz 1, 31).

W ujęciu chrześcijańskim spojrzenie na życie jest istotnie i jeszcze mocniej ubogacone i pogłębione – właśnie przez chrześcijańskie Objawienie, które wskazuje na stworzenie człowieka na obraz i podobieństwo Boga, jak również na dzieło zbawienia i otwarcia przed człowiekiem perspektywy życia wiecznego. W realizacji wychowania chrześcijańskiego następuje zatem pogłębienie rozumienia wartości życia, jego wyjątkowości i jego bezgraniczności jako daru wynikającego z miłości Boga do człowieka i ludzkości. Ten fakt przypisuje życiu pewną niespotykaną wyjątkowość, która najbardziej wydatnie wynosi jego wartość i otwiera perspektywę pełni jaka jest tylko w Bogu. Pisał o tym bardzo precyzyjnie papież Jan Paweł II w encyklice *Evangelium vitae* (EV):

Człowiek jest powołany do pełni życia, która przekracza znacznie wymiary jego ziemskiego bytowania, ponieważ polega na uczestnictwie w życiu samego Boga. Wzniosłość tego nadprzyrodzonego powołania ukazuje *wielkość i ogromną wartość* ludzkiego życia także w jego fazie doczesnej. Życie w czasie jest bowiem podstawowym warunkiem, początkowym etapem i integralną częścią całego i niepodzielnego procesu ludzkiej egzystencji. Proces ten – nieoczekiwanie i bez żadnej zasługi człowieka – zostaje opromieniony obietnicą i odnowiony przez dar życia Bożego, które urzeczywistni się w pełni w wieczności (por. 1 J 3,1–2). Równocześnie to nadprzyrodzone powołanie uwydatnia *względność* ziemskiego życia mężczyzny i kobiety. Nie jest ono jednak *rzeczywistością* „ostateczną”, ale „przedostateczną”; jest więc *rzeczywistością świętą*, która zostaje nam powierzona, abyśmy jej strzegli z poczuciem odpowiedzialności i doskonalili ją przez miłość i dar z siebie ofiarowany Bogu i braciom (EV, nr 2).

3. Wychowanie do wartości życia

Przywoływany już W. Brezinka uważa stwierdzenie „wychowanie do wartości” za „nowe hasło w pedagogice, które szybko rozprzestrzeniło się po całym świecie” (Brezinka, 2008, s. 21). Wskazuje też, że tego rodzaju pojęcie jest wieloznaczne i niejasne i sugeruje potrzebę dochodzenia do pełnego jego zrozumienia pod względem pojmowania tego hasła zwłaszcza przez wychowawców. Chodzi tu chociażby o rozumienie go jako streszczenia podstawowych zadań wychowawczych stających przed rodzicami, szkołą itp., odpowiedzialnymi za wychowanie, którzy powinni dostrzegać w tym hasle zobowiązanie do wnoszenia własnego wkładu w to co jest nazywane „wychowaniem do wartości” (Brezinka, 2008, s. 21–38).

Wychowanie do wartości życia wiąże się zatem i nade wszystko z przyjęciem życia jako wartości przez wychowujących i wychowywanych oraz dążeniem do takiego właśnie jego pojmowania. Ze zrozumienia następnie powinny wynikać konkretne zasady czy też kryteria do uwzględnienia w postępowaniu – i to w każdym zakresie i w każdej dziedzinie wychowania oraz życia, jak również w wymiarze społecznym i w różnych formach jego występowania – zdając sobie sprawę z „wielkiego kosmicznego wstrząsu i nadludzkiego zmagania między siłami dobra i siłami zła, między życiem i śmiercią. I my znajdujemy się dziś w samym centrum dramatycznej walki między «kulturą śmierci» i «kulturą życia»” (Jan Paweł II, EV, nr 50).

Tradycja pedagogiczna w tym właśnie znaczeniu przywołuje stwierdzenie Eduarda Sprangera (1882–1963), że już samo życie wychowuje nas od początku i niezależnie od jakiegokolwiek intencjonalności wychowania zorganizowanego formalnie. Nasze

przeżywanie życia wychowuje nas przez doświadczenia, wobec których człowiek musi zająć stanowisko; czyni to przez problemy, na które należy odpowiadać; przez uwarunkowania, z których należy sobie zdawać sprawę; przez ograniczenia jakich doświadczamy w naszej woli i w naszym osobowym i społecznym zaangażowaniu (Nanni, 2002, s. 122–123).

W taki też sposób „wychowanie do życia” staje się równocześnie „wychowaniem przez życie”, które musi uwzględniać prawa i dynamizmy, czasy i procesy nie utożsamiające się z samym życiem. Poczynając od szacunku dla życia we wszystkich jego wymiarach, kształtującego także szacunek dla rodziców, rodzeństwa, wychowawcy, ucznia, wychowanka, rozmówcy czy sąsiada, chorych i dotkniętych niepełnosprawnościami, członków innych kulturowo czy nawet religijnie – społeczności.

Towarzyszą temu liczne przeciwieństwa, jak chociażby takie jak swoiste napięcia powstające w relacjach: między podmiotowością a przedmiotowością, między jednostką a wspólnotowością, między fragmentarycznością a globalnością, które możemy widzieć jako wzajemnie ze sobą powiązane bieguny, domagające się uwzględnienia ich obu w pewnej relacji przeciwieństw (czy biegunów przeciwstawnych), z których możemy wyprowadzać konkretne linie relacji. Można tu mówić np. o relacji między zewnętrżnością a wewnętrżnością życia osobowego, jak też i z odniesieniem tego osobowego do życia wspólnotowego, w jakimś dwojakim wręcz znaczeniu tego faktu: w pierwszym, związanym z integracją wewnętrżności i zewnętrżności, z *psyche* i duchem, z potrzebami, z kulturą i wiarą – w poszukiwaniu jakiegoś centrum życia, w przezwyciężaniu samotności wewnętrżnej i zarazem bliskości oraz solidarności z innymi. Chodziłoby o formowanie w sobie szczególnej zdolności autotranscendencji czyniącej nas zdolnymi do dystansu wobec samego siebie, wobec własnych stereotypów myślenia, a zarazem otwarcia się na inne osoby, na rzeczy i nowości czasu oraz kultury (Nanni, 2002, s. 123–124).

W tej zdolności autotranscendencji szczególną pomoc może świadczyć – zwłaszcza wierzącym w Chrystusa – przesłanie Ewangelii, które zachęca w postępowaniu do pójścia jeszcze dalej niż tylko bliskość i solidarność ludzka czy obywatelska. To właśnie takiego rodzaju „pójście dalej” można odczytywać w słowach Roberta Baden-Powell’a (1857–1941), który życzył każdemu, by zdołał zostawić świat trochę lepszy niż go zastał – w nadziei objawienia się tych „synów Bożych w nas”, na których ukazanie się oczekuje cały świat. W taki sposób wkraczamy w jakiś wymiar „mistyczny” wychowania, tak bardzo zaniedbany przez pedagogikę naukową i świecką (Nanni, 2002, s. 124–125).

Jak natomiast zauważał Benedykt XVI w encyklice *Caritas in Veritate*, „żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka i znać jej naturę” (*CiV*, n. 61). Ukierunkowywanie się współczesnych pedagogów jedynie na aspekty biologiczne lub psychologiczne wychowania, bądź, wreszcie, społeczne lub kulturowe, może prowadzić

do rozejścia się z tą głębią człowieka, którą w chrześcijaństwie zwykło się nazywać – *duchowością*. A to przecież, jak dalej kontynuuje w papież Benedykt XVI, właśnie od rozwiązania problemów o charakterze duchowym zależy rozwój człowieka i narodów.

Blaise Pascal (1623–1662), francuski filozof, matematyk, fizyk i publicysta, dążący do odnowienia Kościoła katolickiego w swoim czasie, usiłując zrozumieć człowieka, wskazywał, że „jego miejsce jest pomiędzy zwierzętami a aniołami”. Wskazywał on także na potrzebę wiedzy o obu tych biegunach, gdy pisał:

Niebezpiecznie jest zanadto pokazywać człowiekowi, jak bardzo podobny jest zwierzętom, nie wskazując mu jego wielkości. Również niebezpiecznie jest zanadto mu ukazywać jego wielkość bez jego nikczemności [...]. Nie trzeba, aby człowiek mniemał, że jest równy bydłom ani aniołom, ani żeby nieświadom był i jednego, i drugiego, ale aby wiedział jedno i drugie (Pascal, 2001, s. 137).

To właśnie sfera duchowa ukierunkowuje nasze myślenie na cele i wartości, także na poszukiwanie jakości życia. Cel, jakim jest *jakość życia* (z ang. *Quality of Life*), był i jest akcentowany nade wszystko w medycynie i psychologii zdrowia. Wprowadzono go wprawdzie do terminologii naukowej w latach sześćdziesiątych XX wieku, lecz obecność takich dążeń i stawianych sobie w tym celu zadań były związane od wieków z historią ludzką.

Współczesne łączenie tego terminu z kategoriami społeczeństwa postindustrialnego i społeczeństwa ekologicznego nie daje podstaw do uznawania troski o jakość życia jako obecnej tylko we współczesności. Wprawdzie rzecznicy ochrony środowiska i socjologowie wprowadzili to pojęcie w ramach krytyki społeczeństwa przemysłowego i poprzemysłowego, poszukując innego wzorca społeczno-ekonomicznego jako recepty na odczuwane zakłócenia w życiu społecznym, ale początkowo idea ta, w rozumieniu „nienaukowym”, oznaczała wszystkie dobra, które powinny służyć konsumentowi w społeczeństwie industrialnym dla jego pomyślności (*welfare*) (Misiuna, 1979, s. 117–118).

Z czasem jednak prowadziło to do wyodrębnienia się trzech nurtów zainteresowań: ochrony środowiska, problemów urbanizacji i motywów społeczno-psychologicznych. Jedną z dyscyplin analizujących zagadnienie jakości życia jest kwalitologia (nauka o jakości), której dyscypliną praktyczną jest inżynieria jakości (kwalitologia stosowana). Kategoria ta zaznacza się także w innych naukach, m.in. w psychologii, socjologii, ekonomii, medycynie i w ogóle w podejściach interdyscyplinarnych (Daszykowska, 2010, s. 41–55).

Taki charakter ma definicja *zdrowia* przyjęta w 1948 roku przez WHO, wykraczająca poza tradycyjne podejście biomedyczne, które akcentuje negatywne mierniki zdrowia, ku szerszemu modelowi bio-psycho-społecznemu, w którym pojmuje się zdrowie

jako „nie tylko brak choroby czy kalectwa, ale pełny, dobry stan fizyczny, psychiczny i społeczny” (Juczyński, 1999, s. 95–96; Oleś, 2002, s. 40–41).

Do tego ujęcia Kazimierz Denek dodaje jeszcze wymiar, jakim jest „poczucie własnej tożsamości człowieka”, połączone ze świadomością samego siebie i wolnością (Denek, 2002, s. 124). I tutaj jednak pozostaje ten pierwszy człon definicji o charakterze negatywnym („nie tylko brak choroby czy kalectwa”). W takiej formule mieści się dość duża doza utopii czasów nowożytnych, która pozwalała wierzyć w całkowite ustanie trudności, chorób czy kalectwa i w taką wizję życia jako celu możliwego do osiągnięcia. Bardzo wymowne i pod wieloma względami wyzwajające z tych utopii ponowne przywołanie do tzw. realiów życia stanowią najczęściej jakiegoś zagrożenia, jak chociażby obecna pandemia COVID-19. Życiu naszemu zawsze tego rodzaju trudności będą towarzyszyły, a w czasach nowożytnych nawet częściej, niż to miało miejsce w przeszłości, istotne natomiast stają się relacje człowieka do samego siebie, do innych i do otoczenia w ogóle.

Słusznie zatem w koncepcjach jakości życia akcentuje się coraz wyraźniej subiektywne stany człowieka przeżywającego radość, poczucie sensu i doświadczającego dobrego samopoczucia (*well-being*) (Daszykowska, 2010, s. 54–60). Taki stan rzeczy tym bardziej rodzi zapotrzebowanie na pedagogiczne ujęcie jakości życia, jakiej poszukiwano m.in. w ramach pedagogiki zorientowanej humanistycznie, a na jaką wskazywali m.in. Kazimierz Sośnicki, Stefan Kunowski, Bogdan Suchodolski czy Irena Wojnarowa (Suchodolski, 1990).

Celem dążeń coraz wyraźniej eksponowanym w pedagogice staje się wyzwalenie potencjału życiowego człowieka, czyli jego zasobów indywidualnych, intelektualnych i twórczych, a także fizycznych, biologicznych, społecznych, duchowych, w ramach urzeczywistniania własnego człowieczeństwa. W pedagogicznej perspektywie jakość życia wyznacza nie tyle szczęście, ile satysfakcja z dobrego życia, możliwa dzięki wartościom, zwłaszcza takim, które pozwolą na kreowanie własnej egzystencji. W tym też sensie Augustyn Bańka wskazuje na jakość rozwoju jako funkcję poczucia jakości życia (Bańka, 2005, s. 13).

Zdaniem I. Wojnarowej właśnie zorientowanie człowieka na rozwój stanowi podstawę humanistycznej interpretacji jakości życia i jest ono znaczone przez słowo „być”, a to oznacza „wiedzieć – rozumieć – współdziałać – tworzyć” (Wojnar, 2003, s. 25). Doskonaląc siebie w procesie rozwoju, człowiek może osiągać prawdziwą wartość i radość życia oraz wysoką jego jakość. Tym samym wpisujemy się w problematykę aksjologiczną pedagogiki, wraz z podkreśleniem roli wartości w procesie edukacyjnym i w ogóle w całym życiu człowieka. Zadaniem staje się wówczas „budowanie człowieka w człowieku”, co zachodzi właśnie na drodze ilustrowanej wyżej introcepcji wartości. Jak podkreśla W. Stróżewski, już sama idea człowieczeństwa zakłada, że „człowiek jest

bytem stojącym wobec wartości i na realizację tych wartości niejako skazanym, jeśli tylko naprawdę chce być człowiekiem” (Stróżewski, 1992, s. 56–57).

Zdołać ponownie określić problematykę celów i wartości w wychowaniu oznacza zaproponować refleksję nad wartością życia i powołania, które przed ćwierćwieczem (w 1995 roku) zaproponował Kościołowi i ludziom dobrej woli św. Jan Paweł II w encyklice *Evangelium Vitae*. Zdaniem Viktora Frankla (1905–1997) to właśnie celowość ukierunkowuje nasze życie, wyodrębniając w nim *pytanie o sens* (Frankl, 1972, s. 40–54) i o jego realizowanie w konkretnym powołaniu – a wcześniej jego odkrywanie i odkrywanie samego *życia jako powołania*.

Powołanie zostało wskazane przez papieża Jana Pawła II jako wartość do odzyskania i do ponownego zaproponowania w jego ścisłym powiązaniu z wychowaniem i życiem w ogóle. Papież wyraził tym samym wielką intuicję wychowawczą i program, który zarysował przed dwudziestu pięciu laty w encyklice *Evangelium Vitae*, która współcześnie zyskuje tym bardziej na aktualności zwłaszcza, gdy rozumiemy *wychowanie* jako wspieranie wychowanka w nabywaniu własnej wewnętrznej wolności. Tym samym oznacza ono wychowywanie do przyjęcia daru i podjęcia wyzwań własnego życia – jako apelu i jako wyzwania skierowanego do nas, a następnie oznacza ono także odpowiedzialne udzielenie na nie odpowiedzi. Należy też natychmiast za Carlo Nanni’em stwierdzić, że wychowania w tym względzie nie można traktować jako panaceum na wszelkie problemy, tym bardziej w zakresie problemów życia nie można ulegać iluzji tzw. *prze-pedagogizowania*, które J. Maritain określa jako jeden z błędów pedagogiki. Należy natomiast przyjąć życie osób jakimi są, słuchać osób jako osób, a nie jako przedmiotów lub ludzi (ludzkości) w ogólności, lecz stawać wobec żywych i konkretnych osób jest przecież typowym wyzwaniem w personalistycznej tradycji pedagogicznej. Problematyki pedagogicznej w odniesieniu do życia osób nie zastąpi ani perspektywa technologiczna, ani medyczna, ani etyczna, gdyż to właśnie pedagogiczne podejście najwydatniej pobudza osoby do przypisywania jakości życiu własnemu i innych przez wychowanie w ich powołaniu i w odpowiedzialności (Nanni, 2002, s. 129).

Człowiek *wychowany do powołania i do odpowiedzialności* jest zdolny słuchać życia i jego apeli, staje się zdolny zająć wobec nich stanowisko, potrafi odpowiedzialnie bronić wartości i godności życia i w taki sposób potrafi przeżywać dogłębny sens swojego powołania. Właśnie w tych podstawowych liniach i kryteriach można chyba ująć przesłanie tego *oblicza życia*, jakie odsłania przed nami Pani Profesor Dorota Kornas-Biela, ukazując je w swoich wykładach, w twórczości naukowej wyrażonej w tak wielu i bardzo cenionych publikacjach, a nade wszystko w swoim wyrazistym świadectwie życia i przeżywania życia jako wartości, jego promowania oraz jego obrony. Dzięki temu Dostojna Jubilatka swoją posługą akademicką i stylem życia wpisuje się

w wielką misję służenia życiu, naśladowując wiernie swoich Wielkich Mistrzów w tym względzie, jak chociażby Prof. Włodzimierza Fijałkowskiego (1917–2003) czy Wandę Półtawską, nie mówiąc już o przywoływanym wyżej świadectwie św. Jana Pawła II, którzy uczyli i uczą nas wszystkich wnoszenia własnego wkładu w to, co jest nazywane „wychowaniem do wartości życia”.

Bibliografia

- Bańka, A. (2005). Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny, W: tenże (red.), *Psychologia jakości życia*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, s. 11–79.
- Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München – Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1992.
- Brezinka, W. (2008), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Tłum. J. Kochanowicz. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Daszykowska, J. (2010), *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek, K. (2002). *Poza ławką szkolną*. Poznań: Eruditus, 2002.
- Frankl, V., (1972). Der Mensch auf der Suche nach Sinn, W: tenże, *Psychotherapie für Laien*. Freiburg: Herder, s. 40–54.
- Guardini, R. (1928). Grundlegung der Bildungslehre, *Die Schildgenossen*. Burg Rothenfels a.M., 8, H. 4, s. 314–339.
- Guardini, R. (1953). *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg: Werkbund-Verlag, 1953 (tł. polskie: Podstawy pedagogiki (1928), W: tenże, *Bóg daleki – Bóg bliski*. Poznań: W drodze, 1991, s. 270–278).
- Guardini, R. (1935). Lebendige Freiheit. W: tenże, *Unterscheidung des Christlichen. Gesammelte Studien*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, s. 108–124.
- Guardini, R. (1939). *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*. Würzburg: Werkbund-Verlag (Abt. Die Burg).
- Juczyński, Z. (1999). Szlachetne zdrowie, niech każdy się dowie, *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*, nr 3, s. 84–98.
- Kornas-Biela, D. (1999). *Oblicza macierzyństwa*. Lublin: RW KUL.
- Kornas-Biela, D. (2001). *Oblicza ojcostwa*. Lublin: TN KUL.
- Kornas-Biela, D. (2001). *Oblicza dzieciństwa*. Lublin: TN KUL.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Litt, Th. (1926). *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*. Leipzig: Teubner.
- Martino, R., kard., (2005). Przemówienie Przewodniczącego Papieskiej Rady „Iustitia et Pax” na Międzynarodowym Forum Gospodarczym w Krynicy w 2005 r., *Nasz Głos*, nr 10 (103), s. 1–14.
- Menke, A. (1964). *Das Gegenstands-Verständnis personaler Pädagogik. Systematisch erörtert im Anschluß an Martin Buber und Romano Guardini als Beitrag zur Diskussion um den Begriff des ‚Bildungsgutes‘*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

- Miano, F. (2010). *La vita come vocazione e come responsabilità, L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore*. Bologna: EDB.
- Misiuna, M. (1979). Jakość życia – geneza i interpretacja pojęcia. *Przegląd Socjologiczny* 31, nr 1, s. 111–119.
- Nanni, C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Nowak, M. (1993). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków: WNPAT, s. 39–57.
- Oleś, P. (2002). Jakość życia w zdrowiu i chorobie. W: P. Oleś, S. Steuden, J. Toczółowski (red.), *Jak świata mniej widzę: zaburzenia widzenia a jakość życia*. Lublin: TN KUL, s. 37–42.
- Pascal, B. (2001). *Mysli*. Tłum. T. Żeleński (Boy). Warszawa: De Agostini we współpracy z Ediciones Altaya Polska.
- Stróżewski, W., (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Znak.
- Suchodolski, B., (red.). (1990). *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Wojnar, I. (2003). Humanistyczna orientacja edukacji. W: J. Kuma, J. Morbitzer, *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, s. 19–28.
- Wojtyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL.

Życie ludzkie jest święte i nienaruszalne w każdej chwili swego istnienia, także w fazie początkowej, która poprzedza narodziny. Człowiek już w łonie matki należy do Boga, bo Ten, który wszystko przenika i zna, tworzy go i kształtuje swoimi rękoma, widzi go, gdy jest jeszcze małym, bezkształtnym embrionem, i potrafi w nim dostrzec dorosłego człowieka [...].

Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, 61.

Dziękując za świadectwo troski o rodzinę, o człowieka, o dziecko, o każde dziecko, także o to jeszcze przed narodzeniem, dziękując za ukazywanie piękna życia, dziękując za obronę życia, za wskazywanie, jak życie szanować, promować i jak je kochać, życzymy wielu sił, radości i nadal bycia świadkiem tego, co w życiu najpiękniejsze – prawdziwej Miłości.

Maria Ryś i Urszula Tataj-Puzyna

MARIA RYŚ*

URSZULA TATAJ-PUZYNA**

Życie i miłość są silniejsze od śmierci. Znaczenie postawy szacunku dla życia w budowaniu cywilizacji miłości

Doniosłość terażniejszości rzadko jest natychmiast rozpoznana:
następuje to dopiero o wiele później.

Arthur Schopenhauer

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach szybkiego rozwoju techniki, technologii, zautomatyzowania wielu prac czy działań. W tych czasach jednak często podkreśla się także negatywne zjawiska, takie jak rozluźnienie więzi rodzinnych i społecznych oraz wynikające z tego niezaspokojenie potrzeb, zwłaszcza miłości, akceptacji, kontaktu, przynależności, obniżone poczucie własnej wartości, lęk przed odrzuceniem. Akcentuje się negatywny wpływ na życie człowieka pracy w nadgodzinach, nadmierne zaangażowanie w zdobycze technologiczne, ucieczkę w świat wirtualny, jak również modele stylu życia i kultury nastawione na indywidualny sukces i konsumpcję. Ważną przyczyną zmian w naszej rzeczywistości jest także marginalizacja życia religijnego czy też migracje, emigracje, nadmierna urbanizacja i uprzemysłowienie (por. np. Dubas, 2000, 2006, s. 116; Krupa, 2013, s. 103; Ryś, 2020a, s. 17–20; Śliwak, Zarzycka, Dziduch, 2001, s. 245–246).

Niezależnie jednak od czasów, od zmieniającej się rzeczywistości, człowiek staje przed tajemnicą własnego człowieczeństwa, sensu życia, wartości, które są ważne w ludzkim życiu.

Z odkrywaniem tajemnicy człowieczeństwa musi się zmierzyć każde pokolenie. I każde pokolenie poszukuje odpowiedzi na pytania o sens istnienia.

Człowiekowi musi towarzyszyć poczucie sensu tego, co robi w kierunku własnego rozwoju. Słusznie tutaj zauważa K. Obuchowski (1990, s. 5), że „[...] zagadnienia

* Dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW – Podyplomowe Studium Relacji Interpersonalnych i Profilaktyki Uzależnień, WFCH Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

** Dr Urszula Tataj-Puzyna – Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego w Warszawie.

dotyczące sensu życia obejmują wyjątkowo szeroką problematykę. Stanowią obszar centralny tej wiedzy o człowieku, która dotyczy jakości jego życia, satysfakcji i apatii, pewności własnego sposobu istnienia i zagubień”.

W przeciągu swojego życia człowiek musi podejmować wiele decyzji. W każdej decyzji człowieka, w każdym wyborze, jest w jakiś sposób obecna określona wartość.

Tymczasem przez wieki cenione wartości, takie jak: miłość, małżeństwo, rodzina, życie człowieka, stają się przedmiotem coraz poważniejszych ataków podejmowanych przez polityków, działaczy społecznych, a nawet różnego typu „naukowców” służących nie prawdzie, ale jakiejś ideologii.

Z coraz większym niepokojem obserwujemy też nie tyle próby przeciwdziałania kryzysom w relacjach małżeńskich i rodzinnych, ile wręcz coraz bardziej agresywnie podejmowane działania służące wywoływaniu tego typu kryzysów. W wielu kręgach społecznych widać także coraz większe przyzwolenie społeczne na te niewłaściwe zjawiska i często brak jakiegokolwiek reakcji ze strony tych osób czy instytucji, które – z racji swojego posłannictwa – powinny bronić małżeństwa i rodziny oraz życia człowieka jako podstaw naszej cywilizacji.

1. Cywilizacja życia wobec cywilizacji śmierci – dylematy wokół początków ludzkiego życia

Jan Paweł II dostrzegał zmaganie się w naszych czasach dwóch cywilizacji: cywilizacji życia i miłości oraz cywilizacji śmierci. W centrum cywilizacji miłości znajduje się rodzina, budowana na trwałej i wyłącznej miłości małżonków – kobiety i mężczyzny. Cywilizacja miłości opiera się na trwałych wartościach, na czele z miłością, prawdą, dobrem, autentycznym pięknem, solidarnością, szacunkiem dla każdego ludzkiego życia od chwili poczęcia aż po naturalną śmierć.

Przeciwnieństwem cywilizacji życia i miłości jest cywilizacja śmierci. W *Liście do rodzin* (LR) Jan Paweł II podkreślał, że cywilizacja śmierci jest skutkiem oderwania się ludzkości od pełnej prawdy o człowieku, jego godności i niezbywalnej wartości ludzkiego życia na każdym jego etapie, co w końcu prowadzi do utylitaryzmu, tzn. przedmiotowego traktowania drugiej osoby. W „cywilizacji użycia kobieta bywa przedmiotem dla mężczyzny. Dzieci stają się przeszkodą dla rodziców. Rodzina staje się instytucją ograniczającą wolność swoich członków” (LR, nr 13).

1. Szczególnie trudny problem stanowi aborcja, promowana w ramach praw reprodukcyjnych.

2. Aborcja, terminacja, czyli pozbawienia życia dziecka nienarodzonego, od lat budzi wielkie emocje i polaryzuje społeczeństwo. Przez lata komunistycznych rządów próbowano przekonywać, że nienarodzone dziecko nie ma statusu człowieka, a także próbowano ukrywać negatywne skutki aborcji, negować istnienie syndromu postaborcyjnego poprzez przedstawianie go jedynie jako „wymysłu wierzących lekarzy”, którzy – szerząc tego typu informacje – usiłują nakłonić kobiety do przeżywania wyrzutów sumienia. Dzisiaj jednak ukrywanie skutków aborcji nie jest już możliwe, a na dane dotyczące występowania zaburzeń wskazuje wiele pozycji naukowych.

Motywacje dotyczące podjęcia decyzji o aborcji zmieniają się na przestrzeni ostatnich chociażby dziesięcioleci. Kiedyś kobiety niejednokrotnie nie miały świadomości, że poczęte w niej życie jest dzieckiem. Bardzo często nawet lekarze wmawiali kobiecie, że aborcja usuwa jedynie „zlepek komórek”, który stanowi część jej ciała. Często kobiety decydowały się na aborcję z tzw. przyczyn społecznych. Uważały, że nie będą miały możliwości wychowania poczętego dziecka. Dzisiaj, w dobie kultu materialnych wartości i niczym nieskrępowanej „wolności”, częstym motywem jest wybór wygodnego życia, wolnego od jakiegokolwiek odpowiedzialności (Ryś, 2020b).

Wraz z rozwojem techniki, szczególnie wraz z pojawiającymi się możliwościami zobaczenia nienarodzonego dziecka, świadomość się zmieniała. Dzisiaj każdy człowiek może zobaczyć, jak wygląda dziecko w każdej fazie życia prenatalnego. Do wielu kobiet zaczęły także docierać informacje, że przerwanie poczętego życia może się zakończyć bardzo poważnymi problemami zarówno w zakresie zdrowia fizycznego, jak i psychicznego¹.

Papież Franciszek zwraca uwagę na to, że

[...] jednym z poważnych problemów naszych czasów jest z pewnością zmodyfikowany stosunek do życia. Bardzo rozpowszechniona mentalność doprowadziła do utraty należytej wrażliwości indywidualnej i społecznej na kwestię przyjmowania nowego życia. Dramat aborcji przeżywany jest przez niektóre osoby ze świadomością powierzchowną, jakby niemal nie zdawały sobie sprawy z tego, jak wielkim złem jest ten akt. Wiele innych natomiast, choć przeżywa ten moment jako porażkę, uważa, że nie mają innej drogi².

¹ Por. np. B. Chazan (2009); B. Chazan, W. Simon (2009); P.K. Daag (1991); D. Kornas-Biela (2004); P. Kreft (2007); P.G. Ney, A.R. Wickett (1989); M. Ryś (1992, 2000c, 2020); A. Speckhard, N. Mufel (2009); A. Speckhard, V. Rue (1992); E. Wejbert-Wąsiewicz (2012).

² *List Ojca Świętego w sprawie ustanowienia odpustu w związku z Nadzwyczajnym Jubileuszem Miłosierdzia*, 1.09.2015.

Jak podkreśla papież Franciszek – aborcja nie jest sposobem na rozwiązanie problemu!

Niestety, państwa i instytucje międzynarodowe promują również aborcję jako jedną z tak zwanych „podstawowych usług” w ramach pomocy humanitarnej. Smutno jest widzieć, jak proste i wygodne stało się dla niektórych odrzucanie życia jako sposobu na rozwiązanie problemów, które mogą i powinny być rozstrzygane na korzyść matki oraz nienarodzonego dziecka³.

Dokonanie aborcji pozostawia w psychice kobiety długotrwałe ślady. Na skutek tłumienia i zaprzeczania wiele problemów wychodzi na światło dzienne niejednokrotnie dopiero po wielu latach.

1. Znany aforyzm: „Pan Bóg wybacza zawsze, człowiek czasami, natura nigdy”, w szczególny sposób dotyczy właśnie skutków aborcji.
2. Aby w pełni zrozumieć różnorodność występujących zaburzeń, warto przybliżyć objawy dwóch podstawowych zespołów, jakie mogą mieć miejsce po aborcji – PAD i PAS⁴.

Rozróżnienia dwóch zespołów zaburzeń dokonało Amerykańskie Stowarzyszenie Psychiatrów w 1987 roku⁵.

PAS i PAD należą do tzw. zaburzeń post-traumatycznych⁶. Zespół PAD (postaborcyjna rozpacz) pojawia się w pierwszych trzech miesiącach po aborcji i trwa najczęściej do ok. szóstego miesiąca lub też do roku po tzw. zabiegu. PAD ma charakter ostrych reakcji: kobieta odczuwa ból fizyczny i psychiczny. Ma poczucie wielkiej straty (roli rodzicielskiej), zaburzenia obrazu siebie, zaburzenia snu, utratę celu życia. Przeżywa liczne konflikty (wzajemnych relacji, ról, obawy przed współżyciem seksualnym, następną ciążą) (Ryś, 2020b).

Zespół PAD zaliczono do zaburzeń przystosowania, pełnienia funkcji społecznych. Z analizy przeprowadzonych badań wynika⁷, iż zespół PAD występuje w ostrej formie u ok. 15% kobiet, ale jego objawy można stwierdzić u ok. 30%. Jest to świadomie przeżywana rozpacz po śmierci dziecka. Bardzo często kobiety w tym okresie przeżywają gorące pragnienie wynagrodzenia za popełnione zło. Prawdopodobnie zespół ten

³ *Przesłanie do Zgromadzenia Ogólnego ONZ z okazji 75-lecia jej istnienia*, 25.09.2020.

⁴ Bogata literatura dotycząca skutków aborcji została zamieszczona w artykule M. Ryś (2020b).

⁵ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised* (DSM-III-R 309.89. American Psychiatric Press, Washington, D.C. 1987, s. 20, 250). Wskutek nacisku środowisk proaborcyjnych zaburzenia te usunięto z podręczników.

⁶ Trauma – uraz, szok.

⁷ J.M. Robbins. *Objective Versus Subjective Responses to Abortion* (1979, s. 994–995).

występuje częściej u kobiet wierzących, wrażliwych moralnie, które zostały zmuszone do aborcji, także poprzez brak pomocy ze strony otoczenia (tamże).

Zespół PAS (syndrom postaborcyjny) nie zależy od światopoglądu, wyznania, wrażliwości moralnej kobiety. Nie zależy od tego, czy dziecko było zdrowe, czy wykryto u niego jakieś wady lub choroby. Jego przyczyny mają charakter fizjologiczno-psychologiczny, związany z gwałtownym przerwaniem przemian zachodzących w organizmie matki po poczęciu dziecka. PAS jest typem zaburzenia chronicznego, u którego podłoża leżą wyparte reakcje emocjonalne oraz ból fizyczny i psychiczny. Kliniczny obraz tego syndromu objawia się dużym niepokojem, bez uświadomienia sobie przyczyny, niezadowoleniem z życia, często brakiem sensu życia, beznadziejnością, depresją, tendencjami czy wręcz próbami samobójczymi. Zazwyczaj występują zaburzenia relacji z najbliższymi, niechęć do współżycia seksualnego, poczucie osamotnienia, opuszczenia, wyizolowania. Mogą wystąpić także bardzo silne lęki, koszmary senne. Często zespół PAS – podobnie jak inne zaburzenia psychiczne – wraca i jeśli kobieta w czasie remisji (poprawy stanu zdrowia) nie podda się terapii, zaburzenie to powraca aż do śmierci (tamże).

Zdecydowana większość kobiet, które poddały się aborcji, podkreśla, że przeżywały taki okres, trwający czasem kilka lat, w którym nie odczuwały żadnych skutków terminacji. Gdy jednak pojawia się syndrom postaborcyjny, wywołuje on wielkie cierpienia. Terapia zaburzeń postaborcyjnych nie jest prosta. Nie ma takiej „gumki” terapeutycznej, która wymazałaby z pamięci pozbawienie życia własnego dziecka. Konsekwencje aborcji odczuwa także cała rodzina, często przez długie lata. W rodzinie takiej panuje chłód, dzieci nie czują się kochane.

Zdaniem papieża Franciszka, by zrozumieć dramat aborcji, trzeba być w konfesjonale.

Po porażce aborcji też jest miłosierdzie. Jest to jednak bardzo trudne miłosierdzie, problemem nie jest bowiem ofiarowanie przebaczenia, tylko towarzyszenie kobiecie, która zdała sobie sprawę, że dokonała aborcji [...]. Bóg zawsze przebacza. Ale także matka musi zdać sobie sprawę z tego, co się wydarzyło. By dobrze zrozumieć dramat aborcji, trzeba być w konfesjonale. To jest coś strasznego!⁸

W sytuacji naturalnej śmierci dziecka, także w przypadku samoistnego poronienia, matka może rozładować negatywne emocje, żal, smutek. W przypadku przerywania ciąży do takiego rozładowania emocji nie dochodzi. Często następuje silna racjonalizacja, wręcz uczucie jakby ulgi zaraz po tzw. zabiegu. Dopiero później „stygnat” aborcji

⁸ Konferencja prasowa na pokładzie samolotu podczas powrotu z ŚDM w Panamie, 27.01.2019.

(jak go nazywają lekarze) daje o sobie znać, wywołując poczucie mniejszej wartości, zgorzknienie, wyrzuty sumienia, które bardzo trudno zagłuszyć (Ryś, 2020b).

Aborcja zagraża całej ludzkości przez wdrażanie cywilizacji śmierci, bo jak mawiała Matka Teresa z Kalkuty: „Największym niebezpieczeństwem zagrażającym pokojowi jest dzisiaj aborcja. Jeżeli matce wolno zabić własne dziecko, cóż może powstrzymać Ciebie i mnie, byśmy się nawzajem nie pozabijali?”

3. Cywilizacja miłości zwycięży cywilizację śmierci

3.1. Głos Pasterzy Kościoła

Stanowisko Kościoła w obronie miłości, małżeństwa, rodziny, życia ludzkiego od poczęcia do naturalnej śmierci dobitnie wyraził Jan Paweł II w czasie pielgrzymki do Polski 4 czerwca 1997 roku w homilii wygłoszonej w sanktuarium św. Józefa w Kaliszu:

Miarą cywilizacji – miarą uniwersalną, ponadczasową, obejmującą wszystkie kultury – jest jej stosunek do życia. Cywilizacja, która odrzuca bezbronnych, zasługuje na miano barbarzyńskiej. Choćby nawet miała wielkie osiągnięcia gospodarcze, techniczne, artystyczne oraz naukowe. Kościół, wierny misji otrzymanej od Chrystusa, mimo słabości i niewierności wielu swych synów i córek, konsekwentnie wnosił w dzieje ludzkości wielką prawdę o miłości bliźniego, łagodził podziały społeczne, przekraczał różnice etniczne oraz rasowe, pochylał się nad chorymi i nad sierotami, nad ludźmi starszymi, niepełnosprawnymi i bezdomnymi. Uczył słowem i przykładem, że nikogo nie można wykluczyć z wielkiej rodziny ludzkiej, że nikogo nie wolno wyrzucać na margines społeczeństwa. Obrona życia nienarodzonych jest konsekwencją tej wielkiej misji Kościoła. [Jeżeli Kościół broni prawa do życia nienarodzonych, to dlatego, że pochyla się ze szczególną miłością i troską nad każdą kobietą, która ma rodzić.]

Tu, w Kaliszu, gdzie święty Józef, ten wielki obrońca i troskliwy opiekun życia Jezusa, jest czczony w szczególny sposób, pragnę przypomnieć wam słowa matki Teresy z Kalkuty, skierowane do uczestników Międzynarodowej Konferencji ONZ na temat Zaludnienia i Rozwoju, jaka miała miejsce w Kairze w 1994 roku: „Mówię dziś do was z głębi serca – do każdego człowieka we wszystkich krajach świata [...], do matek, ojców i dzieci w miastach, miasteczkach i wsiach. Każdy z nas jest dziś tutaj dzięki miłości Boga, który nas stworzył, i naszych rodziców, którzy nas przyjęli i zechcieli obdarzyć nas życiem. Życie jest najpiękniejszym darem Boga. Dlatego z tak wielkim bólem patrzymy na to, co dzieje się w wielu miejscach świata: życie jest umyślnie niszczone przez wojnę,

przemoc, aborcję. A przecież zostaliśmy stworzeni przez Boga do wyższych rzeczy – by kochać i być kochanymi.

Wiele razy powtarzam – i jestem tego pewna – że największym niebezpieczeństwem zagrażającym pokojowi jest dzisiaj aborcja. Jeżeli matce wolno zabić własne dziecko, cóż może powstrzymać ciebie i mnie, byśmy się nawzajem nie pozabijali? Jedynym, który ma prawo odebrać życie, jest Ten, kto je stworzył. Nikt inny nie ma tego prawa: ani matka, ani ojciec, ani lekarz, żadna agencja, żadna konferencja i żaden rząd. [...] Przeraza mnie myśl o tych wszystkich, którzy zabijają własne sumienie, aby móc dokonać aborcji. Po śmierci staniemy twarzą w twarz z Bogiem, Dawcą życia. Kto weźmie odpowiedzialność przed Bogiem za miliony i miliony dzieci, którym nie dano szansy na to, by żyły, kochały i były kochane? [...] Dziecko jest najpiękniejszym darem dla rodziny, dla narodu. Nigdy nie odrzucamy tego daru Bożego⁹. [To wszystko, ten długi cytat, to są słowa Matki Teresy z Kalkuty. Cieszę się, że Matka Teresa mogła przemówić w Kaliszu].

Umiłowani Bracia i Siostry, bądźcie solidarni z życiem. Wołanie to kieruję do wszystkich moich rodaków bez względu na przekonania religijne. Do wszystkich ludzi, nie wyłączając nikogo. Z tego miejsca jeszcze raz powtarzam to, co powiedziałem w październiku ubiegłego roku: „naród, który zabija własne dzieci, jest narodem bez przyszłości”.

Jan Paweł II w encyklice *Evangelium vitae* (nr 12) podkreślał:

Można mówić w pewnym sensie o wojnie silnych przeciw bezsilnym: życie, które domaga się większej życzliwości, miłości i opieki, jest uznawane za bezużyteczne lub traktowane jako niezdolny ciężar, a w konsekwencji odrzucane na różne sposoby. Człowiek, który swoją chorobą, niepełnosprawnością lub – po prostu – samą swoją obecnością zagraża dobrobytowi lub życiowym przyzwyczajeniom osób bardziej uprzywilejowanych, bywa postrzegany jako wróg, przed którym należy się bronić albo którego należy wyeliminować. Powstaje w ten sposób swoisty „spisek przeciw życiu”. Wciąga on nie tylko pojedyncze osoby w ich relacjach indywidualnych, rodzinnych i społecznych, ale sięga daleko szerzej i zyskuje wymiar globalny, naruszając i niszcząc relacje łączące narody i państwa.

Bronić życia i umacniać je, czcić je i kochać – oto zadanie, które Bóg powierza każdemu człowiekowi, powołując go – jako swój obraz – do udziału panowania nad światem (EV, nr 42).

⁹ *L'Osservatore Romano*, wyd. pol., 1994, nr 11, s. 49.

Bardzo mocne słowa dotyczące aborcji padły z ust papieża Franciszka:

Wiele razy jako ksiądz słyszałem obiekcje: „Powiedz mi, dlaczego Kościół sprzeciwia się aborcji? To jakiś religijny problem?” – „Nie, nie. To nie jest problem religijny” – „To problem filozoficzny?” – „Nie, to nie problem filozoficzny. To jest problem naukowy, bo tu chodzi o ludzkie życie i nie jest dozwolonym zabijać ludzkie życie, by rozwiązać jakiś problem” – „Ależ nie, współczesny sposób myślenia...” – „Słuchaj! W dawnym i współczesnym sposobie myślenia słowo «zabić» znaczy to samo!”¹⁰.

Człowiek nigdy nie jest „niepotrzebny”. Niestety, tym, co się wyrzuca, nie jest jedynie jedzenie i niepotrzebne przedmioty, ale często same ludzkie istnienia, które odrzuca się jako „niepotrzebne”. Przeróżające jest nawet myślenie, że są dzieci, ofiary aborcji, które nigdy nie ujrzą światła dziennego...¹¹.

Jesteśmy gorsi od Spartan. Jako dzieci w szkole nauczyliśmy się historii Spartan. Byłem porażony, gdy nauczyciel powiedział nam, że jeśli urodziło się zdeformowane dziecko, to zanosili je na szczyt góry i zrzucali w dół, tak aby to małeństwo nie przeżyło. Jako dzieci mówiliśmy: „Co za okrucieństwo!” Bracia i siostry, my robimy to samo z większym okrucieństwem, bardziej uczenie¹².

Jak może być terapeutyczny, cywilizowany czy po prostu ludzki akt, który unicestwia nowo poczęte, niewinne i bezbronne życie? Pytam was: czy słuszne jest „likwidowanie” ludzkiego życia, by rozwiązać problem? Czy słuszne jest wynajęcie zabójcy, by rozwiązać problem? Nie można, nie jest słuszne „eliminowanie” ludzkiej istoty, choć małej, by rozwiązać problem. To tak jakby wynająć zabójcę dla rozwiązania problemu¹³.

3.2. Potrzeba budowania cywilizacji miłości

Budowanie cywilizacji miłości to troska o „świat bardziej ludzki”, świat oparty na wartościach, przede wszystkim na miłości, ale także na sprawiedliwości, prawdzie, wolności i solidarności. Cywilizacja miłości to cywilizacja oparta na właściwej hierarchii wartości, na prymacie etyki przed techniką, człowieka przed rzeczą, wartości duchowych przed materialnymi, miłosierdzia przed sprawiedliwością, „być” przed „mieć”.

¹⁰ Przemówienie do członków Włoskiego Stowarzyszenia Lekarzy Katolickich, 15.11.2014.

¹¹ Przemówienie do członków korpusu dyplomatycznego akredytowanych przy Stolicy Apostolskiej, 13.01.2014.

¹² Homilia podczas wizyty w San Giovanni Rotondo, 17.03.2017.

¹³ Katecheza podczas audiencji śródowej, 10.10.2018.

Dzisiaj jednak młodzi ludzie często doświadczają poczucia osamotnienia wynikającego z rozluźnienia więzi rodzinnych, z braku autorytetów, z braku jasnego przekazu wartości, które warto cenić i promować. Często młodzi ludzie przeżywają lęk przed uczuciami, przed bliskością. Z powodu zbyt wielkiego zaangażowania w zdobywcze technologiczne zaniedbują własne potrzeby, przeżywają niepewność, brak zaufania do ludzi; trudności w związkach intymnych, nieświadome dążenie do chaosu (por. np. Ryś, 2014).

A jednak zagubiony człowiek w chaotycznym świecie w głębi serca poszukuje prawdziwej miłości.

Czym jest prawdziwa miłość? Próbując odpowiedzieć na pytanie, warto spojrzeć na miłość jako na postawę człowieka.

W procesie rozwoju człowieczeństwa najważniejszą rolę odgrywa postawa miłości. Ujęcie miłości jako postawy otwiera możliwości traktowania jej w kategoriach nieprzemijającego szczęścia, a nie czasowej przyjemności. W tak rozumianej postawie miłości podkreśla się: mądrość i wiedzę, odwagę, czyli określoną dzielność moralną, wytrwałość w realizacji celów, uczciwość i autentyczność, sprawiedliwość, obowiązkowość, lojalność, wstrzemięźliwość, samokontrolę, roztropność i skromność oraz duchowość i transcendencję – zdolność doceniania piękna i doskonałości, odczuwanie wdzięczności, nadzieję i optymizm, wielkoduszność i miłosierdzie¹⁴.

Prawdziwe, autentycznie szczęśliwe życie to życie w miłości i dla miłości, dla tej miłości, która jest najgłębszą postawą, ale też najważniejszym zadaniem; to życie budowania relacji miłości w najbardziej intymnej wspólnotce małżeńskiej, ale także we wspólnotce miłości, w rodzinie, jak również szerszej – dzięki tej sile, którą daje rodzina – w narodzie, w społeczeństwie, w świecie¹⁵.

Miłość jako postawa – postawa miłości – wpływa na kształtowanie innych postaw. Postawa ma zawsze trzy elementy:

- poznawczy (wiedza o przedmiocie miłości),
- emocjonalny (nastawienie uczuciowe),
- behawioralny (działaniowy – dyspozycja do określonego działania).

Zdolność do miłości i potrzeba miłości stanowią jedną z najgłębszych, najbardziej pierwotnych potrzeb ludzkich, a przeżywanie uczuć miłości na różnych etapach rozwoju człowieka, od dziecka począwszy, jest najbardziej powszechnym ludzkim doświadczeniem. Można żyć z różnymi defektami zmysłów, części ciała i umysłu, ale bez doznawania bliskości, więzi i miłości nie można żyć naprawdę po ludzku.

¹⁴ M. Seligman (2002), *Authentic happiness*, za: www.authentichappiness.org.

¹⁵ Problematyce miłości małżeństwa i rodziny jest poświęcony każdy pierwszy numer *Kwartalnika Naukowego Fides et Ratio*, a numer drugi porusza problematykę życia i płodności.

Erich Fromm (1971) w znanej swojej książce *O sztuce miłości* używa bardzo trafnej metafory *mleka i miodu*. *Mleko* symbolizuje to, co człowiek potrzebuje do zaspokojenia zwykłych potrzeb życiowych, *miód* zaś to opis słodczy życia i szczęścia istnienia. Zdaniem Fromma, wśród ludzi łatwo odróżnić tych, którzy otrzymali tylko *mleko*, od tych, którzy pili *mleko z miodem*. Ci, którzy nie byli w dzieciństwie właściwie kochani, często w późniejszym życiu mają poczucie mniejszej wartości, osamotnienia, odrzucenia, przeżywają różnego rodzaju lęki (jak w powieści Alberta Camusa – człowiek taki jest po prostu *obcy*). Tylko przez miłość człowiek dochodzi do tego, że istnieje w pełni i jest w tym świecie zadomowiony.

Człowiek zatem, aby móc kochać innych, musi najpierw sam doświadczyć miłości.

Świadomość miłości, poczucie, że jest się kochanym, Josef Pieper (1975, s. 38) nazywa *prazaufaniem*. Poczucie bliskości, więzi, przynależności, świadomość tego, że człowiek kocha i jest kochany, jest *energią duchowej ewolucji*.

Miłość jest podstawową potrzebą człowieka, każdy człowiek chce kochać i być kochanym, ale na miłość trudno zasłużyć, nie można jej żądać, gdyż – jak pisał św. Tomasz – „miłość jest pradarem, wszystko inne, co darmo otrzymaliśmy, dzięki niej staje się darem”¹⁶. W człowieku – jak pisze Pieper (2000, s. 51) – pojawia się znana każdemu z nas myśl, że nie chcemy nic za darmo, nie chcemy jałmużny, pojawia się sprzeciw wobec otrzymywanych darów. Częste i znane powiedzenie *nie chcę nic za darmo*, dotyczy także miłości. C.S. Lewis pisze, że bezinteresowna miłość jest wprawdzie niezbędna, ale jest w człowieku pragnienie miłości zasłużonej¹⁷. Człowiek pragnie być kochany „za mądrość, piękność, szlachetność, uczciwość, wdzięk, użyteczność” (Lewis, 2000, s. 154)¹⁸.

Z postawą miłości wiąże się nieodłącznie odpowiedzialność. Nie ma miłości bez odpowiedzialności za siebie i za drugiego człowieka.

Miłość należy do najpiękniejszych przeżyć w życiu człowieka, ale postawę miłości trzeba pielęgnować, rozwijać, ubogacać. Aby uczucie miłości się pogłębiło, musi być wplecione w szacunek, życzliwość, troskę i odpowiedzialność.

Tylko miłość, która angażuje całego człowieka – jego ciało, psychikę i duszę – jest miłością prawdziwie ludzką.

Rozwój człowieka jest procesem „stawania się” (por. np. Płużek, 1994, s. 12–26). Dążenie do osiągnięcia pełni człowieczeństwa wymaga zaangażowania, wierności sobie i ideałom, akceptacji ograniczoności ludzkich możliwości, a także akceptacji własnej

¹⁶ Św. Tomasz z Akwinu. *Suma teologiczna*. Oprac. P. Belch, Londyn: Veritas 1986.

¹⁷ C.S. Lewis. *Cztery miłości*. Poznań: Media Rodzina 2020.

¹⁸ Problematyka ta została omówiona w artykule I. Grochowskiej pt. „Miłość rodzicielska na tle miłości w ogóle i miłości małżeńskiej w myśli Dietricha von Hildebranda”, jaki ukazał się w *Kwartalniku Naukowym Fides et Ratio* (2014), 2(18).

wartości i godności oraz wartości i godności każdego człowieka. Konieczna jest tu także umiejętność pokonywania trudności, zarówno wynikających z zewnętrznych sytuacji, jak i wypływających z wnętrza człowieka (tamże).

Niezależnie od odpowiedzi na pytanie „co to znaczy być człowiekiem?” we wszystkich naukowych ujęciach można odszukać wspólny wymiar – każdy człowiek ma swoją ludzką godność.

O godności człowieka mówimy także w sensie godnego życia. W tym ujęciu godność człowieka nie zależy od tego, czy się jest zamożnym, czy biednym, zdrowym czy chorym. Godne życie zależy od tego, co człowiek wybiera, jak traktuje siebie i innych ludzi. Godne życie to życie człowieka mądrze kochającego siebie i innych.

Zaprzeczeniem postawy miłości jest cywilizacja śmierci. Cywilizacja śmierci szczególnie zagraża tym dzieciom, u których już w łonie ich matek stwierdzono wady letalne, a więc takie, które spowodują śmierć dziecka jeszcze w okresie prenatalnym albo zaraz po urodzeniu. Dla rodziców jest to szczególnie trudna sytuacja, zwłaszcza że wiele matek będących w takiej sytuacji jest nakłanianych – nie tylko przez lekarzy ginekologów, ale także często przez osoby najbliższe – do tzw. terminacji, czyli do pozbawienia życia niepełnosprawnego dziecka. I tutaj często padają argumenty, które świadczą o całkowitym zakłamaniu. W powszechnej opinii, dziecko poddane aborcji nie cierpi, będzie cierpieć po urodzeniu. Jest dokładnie odwrotnie, jak stanowczo podkreśla dr hab. Tomasz Dangel¹⁹ – dziecko cierpi męczarnie w czasie aborcji, a po narodzeniu można (w razie potrzeby) zastosować różnego typu leki uśmierzające jego ból.

Jakie jest więc wyjście w tak trudnej sytuacji diagnozy dziecka z wadami letalnymi? Odpowiedzią są hospicja perinatalne.

3.3. Hospicja perinatalne jako szczególne miejsca budowania cywilizacji miłości

Hospicjum perinatalne (gr. *peri* – wokół, łac. *nascor* – rodzić się)²⁰ to stosunkowo nowy sposób opieki nad rodzicami, którzy otrzymują niekorzystną diagnozę prenatalną swojego dziecka. Pomimo że w literaturze naukowej publikowane są liczne artykuły poświęcone opiece nad rodziną i dzieckiem, to jednak stosunkowo mało jest opracowań naukowych dotyczących możliwości pomocy tym rodzinom, które otrzymały bolesną

¹⁹ <https://wpolityce.pl/spoleczenstwo/523599-wstrzasajace-lekarz-abortowane-dziecko-umiera-w-meczarniach>.

²⁰ Hospicja perinatalne zwane są również ciężowo-okołoporodowymi.

informację o tym, że ich oczekiwane dziecko jest ciężko lub nieuleczalnie chore (por. np. Cobb, 2016).

Postęp technologiczny w dziedzinie nauk medycznych, rosnąca wiedza oraz stale rozwijająca się diagnostyka medyczna umożliwiają w coraz większym stopniu zdiagnozowanie nieprawidłowości w rozwoju dziecka już we wczesnym stadium ciąży. Współczesna praktyka medyczna nie tylko umożliwia postawienie dokładnej diagnozy, ale również, w niektórych przypadkach, pozwala na wdrożenie leczenia dziecka już w okresie jego życia wewnątrzmacicznego czy też bezpośrednio po jego urodzeniu (Węgrzyn i in., 2015).

Coraz doskonalsza diagnostyka prenatalna może wykryć i zdiagnozować wady letalne (śmiertelne), których nie da się wyleczyć. Fakt ten powoduje powstanie nowych dylematów etycznych i społecznych związanych z celem wykonywania badań prenatalnych i wykorzystywaniem tej informacji (Różyńska, 2013).

Osoby i okoliczności, w jakich rodziny dowiadują się o nieprawidłowym rozwoju dziecka w fazie prenatalnej, mają duży wpływ na decyzje podejmowane przez rodziców dotyczące inwazyjnej diagnostyki czy podejmowania już na tym etapie leczenia dziecka. Rola lekarza, autorytetu medycznego, który jako pierwszy informuje rodziców o wadach letalnych dziecka w fazie prenatalnej, jest tu kluczowa (Łuczak-Wawrzyniak i in., 2012, s. 171). Informacja o chorobie jeszcze nienarodzonego dziecka zawsze niesie z sobą ogromny stres i ból dla rodziców, którzy często zostają osamotnieni, zwłaszcza po podjęciu decyzji o urodzeniu chorego czy niepełnosprawnego dziecka.

Prenatalna opieka hospicyjna daje rodzicom wsparcie psychiczne, merytoryczne oraz potrzebną w tym czasie akceptację dla podjętej przez nich decyzji o nieprzerwywaniu życia dziecka. Bardzo często kontynuowanie ciąży z dzieckiem obciążonym wadą genetyczną rodzina musi konfrontować z dezaprobatą społeczną. Brak informacji na temat możliwości otoczenia rodziny hospicyjną opieką jest wyzwaniem dla pracowników służby zdrowia, by rozpowszechnić dane o możliwości skorzystania z pomocy hospicjum perinatalnego (Różyńska i in., 2017).

Postawy rodziców po zdiagnozowaniu wad letalnych u dziecka są w dużej mierze uwarunkowane postawami osób z najbliższego otoczenia. Rodzice w sytuacji niekorzystnej diagnozy prenatalnej najbardziej potrzebują wsparcia rodziny i lekarzy, którzy potwierdzą, że ich miłość do śmiertelnie chorego dziecka nie jest bezsensowna. Potrzebują oni życzliwych osób, którzy będą szanować ich decyzję i towarzyszyć im w okresie oczekiwania na narodziny chorego dziecka, a także w obliczu jego naturalnej śmierci oraz w okresie żałoby. Rodzice oczekują, że ich najbliżsi uznają to dziecko za oczekiwanego i ukochanego członka rodziny, za którego są szczególnie odpowiedzialni. Życie chorego dziecka w fazie prenatalnej ma sens dla wielu matek. W tym trudnym

oczekiwaniu przejawia się istotna wartość dobrze przeżytego życia ludzkiego. Rodzice chcą potwierdzenia, że ich miłość rodzicielska do nieuleczalnie chorego dziecka nie jest ani daremna, ani zmarnowana (Tataj-Puzyna i in., 2018).

Naprzeciw oczekiwaniom rodziców po otrzymaniu bolesnej diagnozy wychodzi hospicjum perinatalne, które zapewnia im wieloprofilowe wsparcie oraz wieloetapową opiekę. Przed porodem obejmuje rodzinę opieką medyczną, psychologiczną i duchową. Po porodzie służy paliatywną opieką neonatologiczną, w przypadku choroby dziecka, długoterminową paliatywną opieką nad dzieckiem w domu oraz wsparciem w żałobie. Opieka nad dzieckiem nieuleczalnie chorym, zarówno w okresie życia prenatalnego, jak i po narodzinach, stanowi ważny element opieki nad całą rodziną (Różańska i in., 2017).

Koncepcja objęcia całościową opieką chorego dziecka i jego rodziny zakłada zapewnienie godnego traktowania każdej osoby. Opieka obejmuje również ochronę dziecka przed uporczywą, daremną terapią po jego narodzeniu, a rodzicom zapewnia wsparcie psychologiczne, socjalne i duchowe, także w okresie żałoby. Opieka nad dzieckiem może być prowadzona w oddziale neonatologii lub w domu, jeżeli dziecko przeżyje poród i zostanie wypisane ze szpitala (Tataj-Puzyna i in., 2018).

System opieki nad rodziną oczekującą na urodzenie dziecka obarczonego wadą wrodzoną lub rozwojową powinien mieć charakter kompleksowy i zintegrowany. Opieka paliatywna i hospicyjna nad rodzinami z letalną wadą płodu została wyszczególniona w Uchwale Rady Ministrów z 20 grudnia 2016 roku w sprawie programu kompleksowego wsparcia dla rodzin „Za życiem”. W skład zespołów interdyscyplinarnych, które opiekują się rodziną, wchodzi lekarze, położne, psycholodzy oraz osoby duchowne (Uchwała Rady Ministrów, 2016, nr 160) (Różańska i in., 2017).

Człowiek w fazie życia prenatalnego, u którego zdiagnozowano zaburzenia rozwojowe, ma takie samo prawo do życia jak każda inna osoba, u której zdiagnozowano patologię rozwoju już po urodzeniu. Antropologia personalistyczna podkreśla prawo pełnego włączenia do społeczeństwa osób z niepełnosprawnościami (Sipowicz, Pietras, 2017). Ze względu na godność każdego człowieka, niedopuszczalne jest zabijanie chorych dzieci żyjących w łonie matki, każda bowiem osoba z niepełnosprawnością jest pełnoprawnym członkiem społeczeństwa (George, Tollefsen, 2011).

Cierpienie spowodowane śmiercią dziecka jest dla rodziców bardzo bolesne. Nie można w pełni przygotować się do śmierci, szczególnie śmierci własnego dziecka. Rodzicom trudno pogodzić się z faktem, że ich dziecko jest nieuleczalnie chore, że może umrzeć zaraz po narodzinach. Mimo tragicznej sytuacji, niejednokrotnie rodzice odnajdują sens i godność dzięki towarzyszeniu choremu dziecku od momentu poczęcia po ostatnie dni jego życia (Bomber, Komarnicka-Jędrzejewska, 2016).

Objęcie troską rodziny i dziecka w sytuacji uzyskania niepokojącej diagnozy prenatalnej stanowi pełne upodmiotowienie rodziców oraz ich dziecka. Chore dziecko w fazie prenatalnej jest pacjentem, mającym prawo do życia i godnej śmierci (Kmieciak, Szafrńska-Czajka, 2016).

Podstawowym zadaniem dojrzałego społeczeństwa obywatelskiego jest zapewnienie każdemu człowiekowi prawa do godnego życia i godnej śmierci. W Polsce prawo do opieki medycznej, psychologicznej i duchowej powinna mieć każda rodzina, także ta, które oczekuje na narodziny dziecka obciążonego ciężką wadą genetyczną lub rozwojową, w tym wadą letalną. Dlatego hospicja perinatalne odgrywają bardzo ważną rolę w edukacji społeczeństwa, zgodnie z paradygmatem szacunku dla życia człowieka od poczęcia do naturalnej śmierci (Sipowicz, Pietras, 2018).

3.4. Stanowisko Kościoła katolickiego wobec diagnostyki prenatalnej i wyzwania etyczne

Wiele osób obawia się diagnostyki prenatalnej; obawy te dotyczą zwłaszcza tego, czy jest to zgodne z nauczaniem Kościoła katolickiego.

Niemniej w kwestii przeprowadzania badań prenatalnych i statusu dziecka poczętego stanowisko Kościoła katolickiego jest jednoznaczne. W *Katechizmie Kościoła katolickiego* (KKK) czytamy:

Diagnostyka prenatalna jest moralnie dozwolona, jeśli szanuje życie oraz integralność embrionu i płodu ludzkiego, dąży do jego ochrony albo do jego indywidualnego leczenia. Sprzeciwia się prawu moralnemu wtedy, gdy w zależności od wyników dopuszcza przerwanie ciąży. Diagnostyka nie powinna równać się z wydawaniem wyroku śmierci (KKK, 2274).

Należy uznać za dopuszczalne zabiegi na embrionie ludzkim, pod warunkiem, że szanują życie i integralność embrionu, nie narażając go na ryzyko nieproporcjonalnie wielkie; gdy są podejmowane w celu leczenia, poprawy jego stanu zdrowia lub dla ratowania zagrożonego życia (KKK, 2275).

W *Donum vitae. Instrukcji o szacunku dla rodzącego się życia ludzkiego i o godności jego przekazywania* napisano, że badania prenatalne są moralnie dopuszczalne, gdy

„chronią życie i integralność embrionu i jego matki, nie narażając ich na nieproporcjonalne ryzyko”²¹ (DV I,2).

Papież Jan Paweł II podkreślał, iż należy unikać tych metod diagnostycznych, które mogą być niebezpieczne, prowadząc do utraty zdrowia czy życia dziecka poczętego. Moralna dopuszczalność badań prenatalnych jest uzależniona od stopnia ryzyka, na jakie narażane jest dziecko (Jan Paweł II, 1982).

W encyklice *Evangelium vitae* (EV) Jan Paweł II podkreśla, że badania prenatalne „nie wzbudzają obiekcji moralnych, o ile są podejmowane w celu wskazania ewentualnych terapii, których podjęcia wymaga zdrowie dziecka nie narodzonego” (EV, 14). Godziwym celem, według Jana Pawła II, będzie także pomoc „w spokojnym i świadomym przyjęciu mającego się narodzić dziecka” (EV, 63).

Ważnych refleksji etycznych dostarczają słowa, które wypowiedział T. Dangel (2007), towarzysząc rodzinom żegnającym nieuleczalnie chore dzieci:

[...] akceptacja śmierci nieuleczalnie chorego dziecka przez lekarza i rodziców jest koniecznym warunkiem zapewnienia mu godnego życia – tak długo, jak wynika to z naturalnego przebiegu choroby. Interwencje medyczne i inne – mieszczące się w holistycznym modelu opieki paliatywnej opartym na koncepcji bólu totalnego – powinny mieć na celu poprawę jakości życia, a nie jego przedłużanie. W praktyce oznacza to umiejętność rozróżnienia środków proporcjonalnych od nieproporcjonalnych oraz zastosowania tych pierwszych w najlepszym interesie dziecka (tamże, s. 17).

Lekarz, położna, pielęgniarka to pierwsze osoby, które są przy rodzinie dowiadującej się o niepomyślnej diagnozie swojego nienarodzonego jeszcze dziecka. Często to właśnie od nich zależą postawy rodziców. Rodzice zaczynają w pewien sposób patrzeć na swoje dziecko przez pryzmat postaw personelu medycznego (Różańska, 2017).

W związku z tym, że hospicja prenatalne stanowią nieodzowny element paliatywnej opieki pediatrycznej i stanowią ważny element wspierania rodziny, niezwykle ważna staje się ich promocja, rozwój i upowszechnianie w szerokich kręgach społecznych.

²¹ *Donum vitae. Instrukcja o szacunku dla rodzącego się życia ludzkiego i o godności jego przekazywania* (1987), za: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/kongregacje/kdwiary/zbior/t_2_19.html [dostęp: 15.09.2020].

Podsumowanie

W obecnej rzeczywistości zauważamy coraz większą troskę społeczeństw o przyrodę. Tymczasem – jak zauważa papież Franciszek – „jeśli nie uznaje się w samej rzeczywistości znaczenia człowieka ubogiego, ludzkiego embrionu, osoby niepełnosprawnej – by podać tylko kilka przykładów – trudno będzie usłyszeć wołanie samej przyrody. Wszystko jest ze sobą połączone”²².

W encyklice *Laudato si* papież Franciszek podkreśla, że nie można pogodzić troski o przyrodę ze zgodą na aborcję, ponieważ wszystko jest ze sobą powiązane.

Niewykonalny wydaje się proces edukacyjny na rzecz przyjęcia osób słabych, przebywających wokół nas, które są czasami uciążliwe lub kłopotliwe, jeśli nie otacza się opieką ludzkiego embrionu, mimo że jego pojawienie się może być powodem trudności i problemów. Jeśli dochodzi do utraty wrażliwości osobistej i społecznej na przyjęcie nowego życia, również inne formy otwarcia przydatne dla życia społecznego ulegają wyjąłowieniu²³.

Troska o integralność środowiska to też życie ludzkie od początku, nawet wtedy, jeśli diagnoza medyczna wskazuje na poważne wady rozwojowe u dziecka w okresie prenatalnym. Papież Franciszek podkreśla:

Niepokoi fakt, że gdy niektóre ruchy ekologiczne bronią integralności środowiska i słusznie domagają się ograniczenia badań naukowych, to niekiedy nie stosują tych samych zasad do życia ludzkiego. Kiedy dokonuje się eksperymentów na żywych zarodkach ludzkich, to często usprawiedliwia się przekroczenie wszelkich granic, zapominając, że niezbywalna wartość istoty ludzkiej znacznie wykracza poza stopień jej rozwoju²⁴.

Najskuteczniejszym sposobem przeciwstawienia się cywilizacji śmierci będą przede wszystkim pozytywne działania służące budowaniu cywilizacji miłości.

Budowanie cywilizacji miłości to troska o „świat bardziej ludzki”, oparty na wartościach, przede wszystkim na miłości, ale także na sprawiedliwości, prawdzie, wolności i solidarności.

Cywilizacja miłości – chociaż opiera się na wartościach ewangelicznych – stanowi ideę uniwersalną, ideę, w której realizację winni zaangażować się nie tylko chrześcijanie,

²² Franciszek (2015). *Encyklika Laudato si*, 117.

²³ Tamże, 120.

²⁴ Tamże, 136.

ale także wszyscy ludzie dobrej woli. Jest cywilizacją, która ma być służebna wobec wszystkich i może stać się faktem wówczas, gdy w jej urzeczywistnianie zaangażują się wszyscy, bez względu na różnice światopoglądowe.

Szczególnie ważne staje się wspieranie w rozwoju młodych ludzi, zachęcanie ich do kształtowania takich postaw, które służą promocji dobra, promocji małżeństwa i rodziny, promocji takich wartości jak: miłość, pokój, dobro, szacunek dla każdego człowieka, niezależnie od stanu jego zdrowia, a także poszanowanie godności osobowej wszystkich ludzi.

Konieczne staje się więc objęcie troską młodego pokolenia, które będziemy wychowywać na ludzi prawego sumienia, na ludzi, którzy – zgodnie z zasadami cywilizacji miłości – będą się kierowali troską o więzi międzyludzkie, o to, aby każdy człowiek rodził się i wzrastał w kochającej się rodzinie złożonej z matki i ojca. Troska o wychowanie ludzi zgodnie z cywilizacją miłości to staranie się o to, by ludzie ci kierowali się bardziej etyką niż zasadami wynikającymi z dobrodziejstw nauki i techniki; to ludzie, dla których ważniejszy będzie człowiek niż jakakolwiek, nawet najcenniejsza rzecz, którzy będą bardziej cenili wartości duchowe swoich środowisk, narodów, państw niż dobra materialne. Ważna dla nich będzie sprawiedliwość, ale miłosierdzie będzie większe, a „być” będzie ważniejsze niż „mieć”.

Bibliografia

- Bomber, K., Komarnicka-Jędrzejewska, O. (2016). Godność i śmierć w umieraniu. W: A. Guzowski, E. Krajewska-Kulak, G. Bejda (red.), *Kultura śmierci, kultura umierania*. T. I (s. 52–61). Białystok: Uniwersytet Medyczny, Wydział Nauk o Zdrowiu.
- Chazan, B. (2009). Somatyczne następstwa aborcji. W: B. Chazan, W. Simon (red.), *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia* (s. 75–88). Wrocław: Wydawnictwo Wektory.
- Chazan, B., Simon, W. (2009). Wprowadzenie. W: B. Chazan, W. Simon (red.), *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia* (s. 9–14). Wrocław: Wydawnictwo Wektory.
- Cobb, A.D. (2016). Acknowledged dependence and the virtues of perinatal hospice. *Journal of Medicine and Philosophy*, 41(1), 25–40, doi:10.1093/jmp/jhv032 [dostęp: 01.10.2020].
- Daag, P.K. (1991). The Psychological Sequelae of Therapeutic Abortion-Denied and Completed. *American Journal of Psychiatry*, 148(5), 578–585.
- Dangel, T. (2007). Godność dziecka – refleksja lekarza. *Opieka Paliatywna nad Dziećmi*, 15, 15–21. *Donum vitae. Instrukcja o szacunku dla rodzącego się życia ludzkiego i o godności jego przekazywania* (1987), https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/kongregacje/kdwiary/zbior/t_2_19.html [dostęp: 15.09.2020].
- Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Dubas, E. (2006). Samotność – uniwersalny temat życia ludzkiego i wychowania. W: P. Domański, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Franciszek (2015). *Laudato si*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/encykliki/laudato_si_24052015.html [dostęp 1.10.2020].
- Fromm, E. (1971). *O sztuce miłości*. Warszawa: Wydawnictwo Rebis.
- George, R., Tollefsen, Ch. (2011). *Embryo: A Defense of Human Life*. Princeton: Witherspoon Institute.
- Guzowski, A. i in. (2016). Tabuizacja i detabuizacja śmierci. W: A. Guzowski, E. Krajewska-Kułak, E.G. Bejda (red.), *Kultura śmierci, kultura umierania*. T. 1 (s. 13–28). Białystok: Uniwersytet Medyczny, Wydział Nauk o Zdrowiu.
- Jan Paweł II (1982). Przemówienie do uczestników kongresu *Movimento per la vita* (4.12.1982).
- Jan Paweł II (1995). Encyklika *Evangelium vitae*. Rzym.
- Katechizm Kościoła Katolickiego* (2006). Poznań: Pallottinum.
- Kongregacja Nauki Wiary. Instrukcja o szacunku dla rodzającego się życia ludzkiego i o godności jego przekazywania *Donum vitae* (22.02.1987).
- Kornas-Biela, D. (1998). Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje przerywania ciąży. *Przegląd Psychologiczny*, 31(2), 467–487.
- Kornas-Biela, D. (2004). *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Kreft, P. (2007). *Aborcja? Trzy punkty widzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Fronda.
- Krupa, B. (2013). Samotność – znak czasu. W: Z.B. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc* (s. 95–112). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Lewis, C.S. (2000). *Cztery miłości*. Poznań: Media Rodzina.
- Łuczak-Wawrzyniak, J., Czarnecka-Iwańczuk, M., Bukowska, A. (2012). Strata dziecka – różne perspektywy postrzegania tego doświadczenia. W: W. Strzelecki (red.), *Psychologia w naukach medycznych* (s. 164–172). Poznań: Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego.
- Ney, P.G., Wickett, A.R. (1989). Mental health indicators for abortion. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 14(4), 506–516.
- Obuchowski, K. (1990). Wprowadzenie do problemu sensu życia. W: K. Obuchowski, B. Puszczewicz (red.), *Sens życia* (s. 5–14). Warszawa: Wydawnictwo Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego NURT.
- Pieper, J. (1975). *O miłości*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Pieper, J. (2000). *O miłości, nadziei i wierze*. Poznań: W drodze.
- Płużek, Z. (1994). Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju osobowości. W: W. Szewczyk (red.), *Jak sobie z tym poradzić...* (s. 12–26). Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Robbins, J.M. (1979). Objective Versus Subjective Responses to Abortion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(5), 994–995.
- Różańska, M. i in. (2017). Perinatal hospice care in the narratives of parents. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(32), 454–467.
- Różyńska, J. (2013). Etyka i diagnostyka przedurodzeniowa. W: J. Różyńska, W. Chańska (red.), *Bioetyka* (s. 345–361). Warszawa: Wolters Kluwer.

- Ryś, M. (1992). *Zespoły zaburzeń po przerwaniu ciąży. Doniesienia z badań*. Warszawa: Instytut Studiów nad Rodziną.
- Ryś, M. (2014). *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Ryś, M. (2020a). Poczucie osamotnienia jako symptom naszych czasów. W: Z.B. Gaś (red.), *Mistrzowie psychologii wobec wyzwań współczesności* (s. 17–51). Lublin: Wydawnictwo Innovatio Press.
- Ryś, M. (2020b). Psychologiczne skutki przerywania ciąży. *Teologia Polityczna*, <https://teologia-polityczna.pl/maria-rys-psychologiczne-skutki-przerywania-ciazy> [dostęp: 22.11.2010].
- Ryś, M. (2000c). *Psychologia małżeństwa w zarysie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Scotland, N. (1992). The Myth of the Abortion Trauma Syndrome. *Journal of American Medical Association*, 268(15), 2078–2079.
- Sipowicz, K., Pietras, T. (2018). Dylematy bioetyczne w opiece nad kobietą ciężarną i jej dzieckiem podejrzewanym o niepełnosprawność. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(33), 190–201.
- Speckhard, A., Mufel, N. (2009). Uniwersalne reakcje na aborcję? Więź, trauma i żal u kobiet z doświadczeniem aborcji. W: B. Chazan, W. Simon (red.), *Aborcja. Przyczyny, następstwa, terapia* (s. 133–156). Wrocław: Wydawnictwo Wektery.
- Speckhard, A., Rue, V. (1992). Post Abortion Syndrome: An Emerging Public Health Concern. *Journal of Social Issues*, 48(3), 95–119.
- Śliwak, J., Zarzycka, B., Dzikuch, A. (2001). Typ samoświadomości a poczucie osamotnienia. *Przegląd Psychologiczny*, 54, 3, 245–264.
- Tataj-Puzyna, U. i in. (2018). Prenatal Palliative Care. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(35), 250–264.
- Thornicroft, G., Tansella, M. (2010). *W stronę lepszej psychiatrycznej opieki zdrowotnej*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Tomasz z Akwinu (1986). *Suma teologiczna*, oprac. P. Belch, Londyn: Veritas.
- Wejbert-Wąsiewicz, E. (2012). *Aborcja w dyskursie publicznym. Monografia zjawiska*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Węgrzyn, P., Borowski, D., Wielgoś, M. (2015). *Diagnostyka prenatalna w praktyce*. Warszawa: PZWL.
- Winkler, A. (1999). Zranione macierzyństwo: doświadczenia matek po aborcji. W: D. Kornas-Biała (red.), *Oblicza macierzyństwa* (s. 241–245). Lublin: Wydawnictwo KUL.

O wieloaspektowe zaangażowanie w obronę ludzkiego życia

Spotkanie z Dorotą Kornas-Bielą przed 40 laty było czymś naturalnym wobec naszej wspólnej fascynacji: chęci poznania dziecka poczętego przed jego urodzeniem się i upowszechniania wiedzy o nim, by wpłynąć na świadomość społeczną w kierunku poszanowania dla osoby ludzkiej w tej fazie życia.

Spotkaliśmy się najpierw w ramach działalności Sekcji Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (1984–2000). Powstało ono z inspiracji Doroty Kornas-Bieli, która w czasie XXV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Krakowie w 1984 roku spotkała się z pedagogiem Janem Neugebauerem po jego wykładzie pt. „Z zagadnień psychologii prenatalnej”. Już w czasie trwania tego zjazdu zorganizowała akcję zbierania podpisów pod podaniem do Zarządu PTP o utworzenie w nim Sekcji Psychologii Prenatalnej. W miesiąc później odbyło się w Warszawie pierwsze spotkanie organizacyjne, na którym powołano zarząd Sekcji. Jej honorowym przewodniczącym został prof. Włodzimierz Fijałkowski (już wtedy wieloletni członek Internationale Gesellschaft für Pränatale und Perinatale Psychologie und Medizin). Przewodniczącym został Jan Neugebauer, a Dorota Kornas-Biela wiceprzewodniczącą, po kilku latach przewodniczącą Sekcji Psychologii Prenatalnej. W okresie pobytu Doroty w Stanach Zjednoczonych na stypendium Fulbrighta kierowałem pracami Sekcji, jako sekretarz.

Sekcja Psychologii Prenatalnej była wyjątkowym miejscem spotkania ludzi z różnych środowisk z całej Polski, dla których prenatalna faza ludzkiego życia była czymś pasjonującym, co warto lepiej poznawać i upowszechniać tę wiedzę. Sekcja organizowała kilka razy do roku otwarte sesje naukowe na temat m.in.: prenatalnej fazy rozwoju człowieka, psychologicznych przyczyn i konsekwencji aborcji, psychologicznych aspektów

* Antoni Szymański – Senator IX Kadencji Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

naturalnego planowania rodziny, porodu i karmienia naturalnego, prawnej ochrony dziecka poczętego. Tylko do 1990 roku w ramach Sekcji zorganizowaliśmy 30 sesji naukowych, kilka konferencji oraz 3 sympozja w trakcie Zjazdów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Podczas cyklicznych spotkań, oprócz wykładów, odbywały się burzliwe dyskusje, prezentowaliśmy filmy, była organizowana sprzedaż materiałów dydaktycznych i formacyjnych związanych z problematyką prokreacji, prenatalnego życia człowieka oraz obrony życia. Miejszem tych licznie uczęszczanych spotkań naukowych była aula Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego przy ulicy Stawki. Sekcja PP przygotowywała również rekomendacje o charakterze ekspertyz, które były kierowane m.in. do ministerstw, sejmowi i mediów. Wszystkie działania Sekcji miały na celu dostarczyć słuchaczom gruntownej wiedzy na temat psychologicznych aspektów prokreacji i prenatalnego życia człowieka, a jednocześnie zmienić mentalność społeczną dotyczącą początków życia ludzkiego, ukazywać potrzeby kobiet/rodziców w procesie prokreacji, promocję naturalnego planowania rodziny, naturalnego porodu (porodu rodzinnego, z udziałem ojca, systemu „matka z dzieckiem”), naturalnego karmienia niemowląt. Działania Sekcji odegrały ogromną rolę edukacyjną społeczeństwa w tamtych czasach, gdy dostęp do wiedzy z tego zakresu był znikomy (zob. Kornas-Biela, 2009, s. 159–162).

Zadziergnięta w ramach tych prac znajomość z Dorotą owocowała zaproszeniami jej na spotkania publiczne dotyczące ochrony ludzkiego życia, np. konferencje prasowe. Korzystałem też z jej wielostronnej wiedzy, gdy byłem parlamentarzystą, zapraszając na konferencje i posiedzenia organizowane przez sejmową czy senacką komisję zajmującą się problematyką społeczną. Wykłady dotyczyły m.in.: znaczenia więzi matki i dziecka przy porodzie, rozwoju psychofizycznego dziecka w fazie prenatalnej, skutków upowszechniania pornografii, porodu naturalnego, wpływu opieki matki na rozwój dziecka po urodzeniu, w porównaniu z opieką w żłobku, czy znaczenia ojcostwa. W dorobku naukowym i popularyzacyjnym Doroty jest wiele pozycji, które powstały dzięki naszej współpracy; są to referaty, ekspertyzy i publikacje (np. na temat pornografii: Kornas-Biela, 1999a, 1999b, 2004). Jeszcze przed swoim zaangażowanym parlamentarnym zainicjowałem zainteresowanie Doroty psychologicznymi skutkami pornografii, prosząc o wykonanie ekspertyzy dla gdańskiej prokuratury, co znalazło odzwierciedlenie w jej publikacji z 1993 roku. Interesującym elementem współpracy była nasza wspólna kasetą z audycją nt. *Prawne aspekty pornografii* (1997), prowadzana przez Polską Federację Ruchów Obrony Życia. Byliśmy razem u początku powstania tej ciągle bardzo aktywnej organizacji pro-life. Owocem wspólnych zainteresowań problemami społeczno-moralnymi było również publikowanie przez Dorotę

w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, artykułów w czasopiśmie samopomocy społecznej „Pomost”, wydawanym w Gdańsku.

Na przestrzeni minionych kilkudziesięciu lat widzieliśmy się z Dorotą na wielu konferencjach i spotkaniach, na których oboje mieliśmy wystąpienia, i była wtedy okazja do dyskusowania na interesujące nas tematy. Generalnie zgadzaliśmy się co do oceny sytuacji społecznej i co do działań na rzecz obrony życia. Dorota Kornas-Biela na licznych konferencjach prezentujących rozwój dziecka poczętego ukazywała wielość czynników, które składają się na zapewnienie jego dobrego rozwoju i jak najlepszej ochrony. Taki wieloaspektowy sposób patrzenia jest mi bardzo bliski. W dorobku Doroty na wiele z tych tematów, które podejmę niżej (aborcja, środki wczesnoporonne, niepomyślna diagnoza prenatalna, pomoc rodzicom z dzieckiem z diagnozą o niepełnosprawności, obrona życia, kształtowanie postaw pro-life), znajduję bliskie mi treści, które wciąż nie tracą na aktualności.

Ostatnie lata to skupienie się w Polsce przede wszystkim na prawnej ochronie życia, z hasłem, by „chronić je bez wyjątków”. Wobec tego postulatu na marginesie debaty publicznej znalazła się pomoc kobietom i rodzinom w kryzysowych sytuacjach związanych z poczęciem dziecka, szczególnie w sytuacji niepomyślnej diagnozy odnośnie do zdrowia dziecka przed jego urodzeniem się, lekcje przygotowania do życia w rodzinie, budowanie postaw przychylnych pomocy kobiecie w ciąży, poczynszy od środowiska rodzinnego, i wiele innych.

Z intencją ochrony bez wyjątków pojawiło się kilka projektów obywatelskich i powróciła dyskusja społeczna ich dotycząca. W tym czasie w opinii społecznej osoby angażujące się w działalność pro-life coraz bardziej zaczęły kojarzyć się w społeczeństwie nie tyle z pomocą, ile z walką o inny kształt prawa.

Badania społeczne wskazują, czy była to strategia skuteczna. Przykładem niech będzie inicjatywa obywatelska „Stop aborcji” z 2016 roku. Znamienne są tu badania opinii społecznej (CBOS nr 144/2016 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_144_16.PDF) przeprowadzone zarówno w marcu 2016 roku, gdy ruszała ta inicjatywa, jak i w październiku 2016 roku, gdy dobiegał jej kres w głosowaniu sejmku, który ją odrzucił. Autorzy badania stwierdzają, że:

[...] w porównaniu z poprzednim badaniem (z marca 2016 r.) przyzwolenie na aborcję wzrosło niemal w każdej kategorii. Wprawdzie wzrost wskazań nie jest gwałtowny (maksymalnie 7-punktowy), jednak trzeba zwrócić uwagę na fakt, że stanowi to odwrócenie dotychczasowego trendu (s. 2).

Jeśli chodzi o możliwość aborcji, gdy wiadomo, że urodzi się dziecko upośledzone, czego dotyczyła inicjatywa obywatelska, w marcu opowiedziało się za nią 53% respondentów, a w październiku 2016 roku nastąpił wzrost akceptacji do 60% badanych. Zwiększenie poparcia dla aborcji nastąpiło po publicznej debacie, jaką wywołała inicjatywa obywatelska dotycząca ochrony życia, w tym także spektakularnego tzw. czarnego protestu przeciw zmianie przepisów. Okazało się zatem, że skutkiem podjęcia takiej propozycji nie musi być wzrost akceptacji dla poszanowania życia, jak spodziewali się jej promotorzy.

Jesteśmy w trakcie ofensywy mentalności proaborcyjnej ujawnionej po wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 22 października 2020 roku. W takiej sytuacji wciąż aktualne jest wskazanie wybitnego obrońcy życia prof. Włodzimierza Fijałkowskiego:

[...] przede wszystkim życzliwie i cierpliwie pozyskujemy dla ochrony życia, przybliżamy wiedzę o etosie człowieczym, bądźmy empatyczni, unikajmy zaś ekstremalnych rozwiązań i działań, które większość odrzuca lub też prowadzi ją do zubożenia.

Koncentracja na zakazie aborcji spowodowała, że mniej się mówi o działaniach pomocowych czy edukacyjnych, choć ich oddziaływanie na ochronę życia jest podstawowe oraz społecznie akceptowane. Realizuje je wiele organizacji prorodzinnych, i to z niemałym wysiłkiem. Wymagają one dodatkowego wzmocnienia, gdyż nie tylko wpływają na poziom ochrony życia, ale też służą pozyskiwaniu nowych środowisk i osób dla tej idei. Dobrze odpowiada na to program „Za Życiem”, przygotowany przez rząd jesienią 2016 roku. Jego celem jest wsparcie rodzin, w których żyją osoby z niepełnosprawnością, w szczególności wychowujące niepełnosprawne dzieci. Na realizację tego programu w 2017 roku zaplanowano 511 mln zł. W latach 2017–2021 na program zostanie przeznaczonych łącznie 3,7 mld zł. Program przewiduje m.in.: zapewnienie dostępu do wszechstronnej opieki nad kobietą w okresie ciąży (w tym powikłanej), porodu i położenia oraz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, doposażenie istniejących domów dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży. Na podstawie tego programu ma zostać utworzona sieć ośrodków koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczych umożliwiających wsparcie osób z niepełnosprawnością, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci w wieku 0–7 lat.

Ten kierunek powinien być konsekwentnie rozwijany zarówno przez władze państwowe, jak i samorządowe czy organizacje pozarządowe. Niezmiernie ważna w tej kwestii jest także edukacja w ramach przygotowania do życia w rodzinie w szkołach, rodzinnych poradniach kościelnych i organizacjach pozarządowych. Edukacja wpływa na postawy oraz sprzyja zmianom długofalowym i w miarę trwałym. Potrzebny jest

też przekaz medialny – życzliwy i propagujący postawę szacunku dla każdego życia ludzkiego od poczęcia. W tych obszarach można osiągnąć wiele, a co ważne, działania pomocowe i edukacyjne nie budzą kontrowersji i są akceptowane społecznie.

Czy Polska podąży drogą Irlandii?

W cywilizacji zachodniej Polska, obok Malty i do niedawna Irlandii, należy do państw najsilniej broniących życia ludzkiego w jego fazie prenatalnej. W 1983 roku obywatele Irlandii zdecydowali o wprowadzeniu ósmej poprawki do konstytucji, w której wyniku życie poczętych dzieci stało się wartością chronioną przez ustawę zasadniczą. Od tego czasu upłynęło zaledwie 37 lat. W tym czasie środowiska mniejszości proaborcyjnej pracowały intensywnie nad reorientacją mentalności obywateli, wykorzystując do tego celu nagłaśniane medialnie przypadki młodych, często nieletnich matek, które musiały zmagać się z meandrami „okrutnego” krajowego prawa. W konsekwencji niejednokrotnie decydowały się „usunąć ciężę” za granicą. Następowala też erozja autorytetu Kościoła katolickiego, przy jednostronnej kampanii proaborcyjnej „celebrytów” w mediach oraz blokadzie mediów społecznościowych (uzasadnianej tym, aby „nie wpływać na wyniki referendum”), które w efekcie przyczyniły się do porażki środowisk broniących życia od chwili poczęcia.

W wyniku tych procesów w 2013 roku częściowo uchylono zakaz aborcji w przypadku, kiedy zagrożone było życie matki. Dalszy bieg wydarzeń był w zasadzie przesądzony. Premier Leo Varadkar wyniki referendum nazwał „kulminacją cichej rewolucji, która odbywała się w Irlandii przez ostatnie 10–20 lat”. W wyniku owej „cichej rewolucji” w referendum z 25 maja 2018 roku za cofnięciem 8 poprawki wypowiedziało się aż 66,4% uczestników. Za proponowanymi przez rząd zmianami głosowano prawie we wszystkich 40 okręgach wyborczych (poza jednym). Była to niemal odwrotna proporcja w stosunku do referendum z 1983 roku.

Analizując wyniki referendum, warto zwrócić uwagę na kilka faktów. Pierwszym jest wysoka frekwencja – w głosowaniu wzięło udział ponad 64% uprawnionych. Drugim był rozkład głosów w poszczególnych grupach wiekowych – młodzi ludzie gremialnie głosowali za liberalizacją prawa. Publicysta Grzegorz Górny (<https://wpolityce.pl/polityka/396019-nie-ma-juz-starej-dobrej-katolickiej-irlandii>) trafnie komentuje ten fakt. Nie ma wątpliwości: Kościół w Irlandii przegrał wojnę o dusze, zwłaszcza młodzieży, której nie widać w świątyniach. W ciągu jednego – dwóch pokoleń stracił zaufanie i autorytet, które budował całymi wiekami. Przykład Zielonej Wyspy to przestroga dla katolików w innych krajach, gdzie Kościół wydaje się mocny, że nic nie jest dane raz na zawsze i że w każdej generacji trzeba toczyć duchową walkę. Skarb nosimy bowiem w naczyniach glinianych.

W efekcie Irlandia dołączyła do krajów zezwalających na aborcję „na życzenie”. Jakie wnioski należy wysnuć z tej sytuacji? Powtórzę za Grzegorzem Górnym: nic nie jest dane raz na zawsze! Ci, którzy myśleli, że klimat społeczny w Polsce jest dość życzliwy dla ochrony życia, właśnie boleśnie doświadczyają, jak on mija, szczególnie gdy przyglądają się Strajkowi Kobiet z jesieni 2020 roku i zimy 2021 roku. Polskie środowiska „obrońców wolności kobiet” przeszły do konfrontacji, której nie można lekceważyć. Dlatego więcej uwagi należy poświęcić dobrej pracy edukacyjnej i wyraźnemu opowiedzeniu się za katalogiem pomocowym dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Niedobre byłoby ignorowanie sytuacji lękowej u matek, a także innych groźących rodzinie problemów stawienia czoła niepełnosprawności dzieci. Oddziałujmy na wielu frontach: poprzez rodzinę, szkołę, parafię, organizacje pozarządowe, inicjatywy socjalne itd. To wielkie wyzwanie, jak uniezależnić kwestię ochrony życia ludzkiego od bieżących trendów politycznych, kulturowych czy cywilizacyjnych. Umieścmy ją w najgłębszych pokładach humanitaryzmu i tożsamości etycznej cywilizowanego człowieka, uczynimy sprawą moralnie jednoznaczną bez względu na wyznawany światopogląd. Wreszcie konieczne jest zbudowanie wiarygodnego instrumentarium prawnego i ekonomicznego dla rodzin, którym los rzuca wyzwania egzystencjalne i moralne. Mam nadzieję, że tak czyniąc, unikniemy radykalnej zmiany, która dotknęła Irlandii – kraju mającego tak wiele kulturowych podobieństw do Polski (katolicyzm, opresja zaborców, silna rodzina).

W naszych ocenach i rozważaniach nie jesteśmy w tej kwestii zdani na samych siebie. Nauczanie Kościoła, a w szczególności papieża Jana Pawła II, dostarcza wielu jasnych wskazówek, dotyczących zarówno generalnego poszanowania wartości życia ludzkiego, jak i szczegółowych rozstrzygnięć związanych z poszukiwaniem najskuteczniejszych dróg prowadzących do osiągnięcia celu. Lektura takich encyklik jak *Evangelium vitae* czy *Veritatis splendor* stanowi doświadczenie duchowe, formujące świadomość głębokiego szacunku dla życia, ugruntowaną antropologicznie i biblijnie.

Uniwersalną wizję kształtowania kultury sprzyjającej życiu znajdujemy w encyklice św. Jana Pawła II *Evangelium vitae*. Dokument ten wskazuje, że wieloraka troska o życie ludzkie stanowi codzienne posłannictwo każdego chrześcijanina. Ceniąc własne życie i ciesząc się nim, otwieramy się na drugiego człowieka i chronimy go, bez względu na to, w jakiej fazie biologicznego rozwoju znajduje się jego życie, jak wygląda jego sprawność intelektualna i fizyczna.

Trudno sobie wyobrazić skuteczną ochronę życia bez poszanowania podstawowych wspólnot, jakimi są małżeństwo i rodzina. Św. Jan Paweł II pisze o tym dobitnie:

[...] nie wystarczy zniesienie niegodziwych praw. Należy usunąć przyczyny, które sprzyjają zamachom na życie, przede wszystkim przez zapewnienie należytej pomocy rodzinie

i macierzyństwu: polityka rodzinna musi być filarem i motorem wszelkiej polityki społecznej. Dlatego należy podejmować działania społeczne i prawodawcze zdolne zapewnić warunki autentycznej wolności w podejmowaniu decyzji dotyczących ojcostwa i macierzyństwa; konieczne jest też oparcie na nowych zasadach polityki w sferze pracy, rozwoju miast, budownictwa mieszkaniowego i usług, tak aby można było pogodzić rytmy pracy z rytmem życia rodzinnego oraz zapewnić rzeczywistą opiekę dzieciom i starcom (EV, 90).

Nie ma wątpliwości, że prawidłowo funkcjonująca rodzina zapewnia najlepsze warunki i najbardziej bezpieczne środowisko dla dziecka w każdej fazie jego życia, a więc także w okresie prenatalnym. Ponadto rodzina jest środowiskiem, w którym możliwe jest skuteczne wychowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego rodzicielstwa. Zawsze niezastąpiony jest własny przykład rodziców i postawy, jakie prezentują. Stąd tak istotne są wszelkie działania w środowisku lokalnej wspólnoty samorządowej czy państwa, zmierzające do stworzenia rodzinie jak najlepszych warunków funkcjonowania.

W sukurs rodzinie, w zakresie wychowania do cywilizacji życia, może pójść polska szkoła, która powinna jak najlepiej wykorzystywać możliwości edukacji pro-life. Wiele przedmiotów szkolnych w sposób naturalny tworzy okazję do dotknięcia kwestii wartości ludzkiego życia: nauki przyrodnicze, humanistyczne, wychowania do życia w rodzinie, lekcje wychowawcze, nauka religii i zajęcia z etyki. Ważne w tej kwestii są wrażliwość i profesjonalizm nauczycieli, którzy na wielu polach i przy różnych okazjach mogą budować wiedzę i świadomość swoich podopiecznych. Skutecznego wsparcia szkole w tym zakresie mogą udzielać poradnie kościelne czy organizacje pozarządowe, tworzące społeczeństwo obywatelskie.

Kolejnym obszarem, na który chciałbym zwrócić uwagę, jest troska o te matki, które – jak wskazuje św. Jan Paweł II – „nie boją się wydać na świat dziecka i wychować je nawet bez udziału ojca”. Kobiety pozbawione poczucia bezpieczeństwa, jakie płynie z udanego związku, mogą podejmować decyzje, które mogą godzić w nie same i prenatalne życie ich dzieci. Narażone są na depresję, zespoły lękowe, nerwice czy uzależnienia od środków psychoaktywnych. Matki w takiej sytuacji domagają się m.in. szczególnie intensywnej opieki psychologicznej.

Logika i praktyka społeczna wskazują, że wspieranie macierzyństwa powinno iść w parze z promowaniem odpowiedzialnego i efektywnego ojcostwa. Ważne jest, aby polskie matki pragnęły rodzić dzieci z potrzeby samospelnienia; aby nie bały się macierzyństwa, czuły się bezpieczne i wiedziały, że towarzyszy im dojrzały mężczyzna, który przede wszystkim chce się zaangażować w partnerską opiekę nad swoim dzieckiem – również

niepełnosprawnym. Wówczas lęk kobiety przed trudami rodzicielstwa zmienia się w pasję macierzyństwa, rozwijającą się w otoczeniu silnej i niezawodnej męskiej troski.

W obecnej sytuacji istnieje potrzeba szczególnego rozwoju profilaktyki antyaborcyjnej w postaci budowania postaw pro-life, a także harmonizowania działań legislacyjnych z wielowymiarowym oddziaływaniem pomocowym, edukacyjnym i wychowawczym. Wpływają one na zmianę postaw obywateli i sprzyjają zmianom długofalowym, w miarę trwałym. Uniezależnia to sprawę stosunku do życia od bieżącej koniunktury politycznej. Byłoby niedobrze, gdyby dyskusja i energia społeczna wokół ochrony ludzkiego życia skupiła się wyłącznie lub głównie na samym zakazie lub swobodzie dokonywania aborcji. Tym bardziej że powinniśmy dostrzegać nowe zjawiska godzące w ludzkie życie, do których należy m.in. coraz częstsze korzystanie ze środków poronnych, zastępujących aborcję, a skuteczna kontrola nad nimi ze strony państwa jest mało realna.

Bibliografia

- CBOS (2016), nr144/2016 https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_144_16.PDF.
- Górny, G. (2018). Portal Wpolarityce.pl, <https://wpolarityce.pl/polityka/396019-nie-ma-juz-starej-dobrej-katolickiej-irlandii> [dostęp: 26.05.2018].
- Jan Paweł II (1995). Encyklika *Evangelium vitae*.
- Kornas-Biela, D. (1993). Pornografia a wychowanie do odpowiedzialnego rodzicielstwa. *Zeszyty Dokumentacyjne Stowarzyszenia PAX „Z pomocą rodzinie”*.
- Kornas-Biela, D. (1999a). Pornografia zagrożeniem rodziny. *Pedagogika Rodziny*, 2, 99–114.
- Kornas-Biela, D. (1999b). Wpływ pornografii na rozwój osobowości człowieka. W: *Pornografia – zagrożenie dla rodziny i społeczeństwa* (s. 12–30). Warszawa: Dział Ekspertyz. Biuro Informacji i Dokumentacji Senackiej Kancelarii Senatu.
- Kornas-Biela, D. (2004). Pornografia. W: K. Ostrowska (red.), *Słownik pojęć – Wychowanie do życia w rodzinie* (s. 157–159). Kraków: Rubikon.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szymański, A. (2020). *Polityka szacunku*, <https://ekai.pl/polityka-szacunku/>.
- Szymański, A. (2021). Katolicka Agencja Informacyjna – wybór artykułów, <https://ekai.pl/bio/antoni-szymanski/>.
- Szymański, A. (2021). Portal Wpolarityce.pl – wybór artykułów, <https://wpolarityce.pl/autorzy/267-antoni-szymanski>.

Wielu ludzi zdaje się zapominać o prawdziwym znaczeniu rodziny. Koncentrują się na karierze, zdobywaniu bogactwa i sławy – bliskich pozostawiając samym sobie. Miłość ograniczają do kilku słów skreślonych pośpiesznie na urodzinowej karcie z życzeniami. A przecież żaden sukces nie ma znaczenia, jeśli nie można go dzielić z kochającymi ludźmi. Żaden medal, dyplom czy premia świąteczna nie ogrzeją serca w chłodną, zimową noc.

Dalajlama

Najpierw postaraj się być wartościowym człowiekiem. Sukces nadejdzie sam.

Albert Einstein

Kochanej Dorotce,

Z podziękowaniem za zarażenie mnie swoją pasją, dzięki czemu wspólnie możemy rozwijać psychologię prenatalną we wszystkich odstonach, oraz za pokazanie pięknej drogi życia.

Mariola Bidzan

Wyzwania dla psychologów i pedagogów specjalnych i leczniczych w rozwijaniu dobrostanu dziecka urodzonego przedwcześnie i jego rodziny

Może dlatego wydają ci się szczęśliwy, ponieważ cieszę się tym, co mam, a nie tęsknię za tym, czego nie mam.

Lew Tołstoj, „Anna Karenina”

W swoim artykule pragnę nawiązać do zainteresowań związanych z problematyką psychologii i pedagogiki prenatalnej i prokreacyjnej Prof. Doroty Kornas-Bieli i pokazać teoretyczne i aplikacyjne aspekty wybranych problemów, jakimi Pani Profesor się interesowała.

Bazując na modelu psychologicznych uwarunkowań prokreacji E. Bielawskiej-Batorowicz, pokażę biopsychospołeczne uwarunkowania trudności związanych z okresem prenatalnym (jak wcześniactwo, zespoły: TTTS, TRAP i TAPS), a także ich następstw dla rozwoju dziecka i ich konsekwencje dla systemu rodzinnego.

Następnie pokażę wyzwania dla psychologów i pedagogów pracujących w obszarze związanym z takowymi trudnościami oraz przedstawię możliwe rozwiązania praktyczne.

Psychologia prenatalna a psychologia prokreacyjna

Psychologia i pedagogika prokreacyjna to te subdyscypliny psychologii i pedagogiki, które Jubilatka odkryła dla naukowców i praktyków najwcześniej (Kornas-Biela, 1987, 2009, 2017) i pozostaje im wierna do chwili obecnej. Warto w tym miejscu przypomnieć, że prof. Dorota Kornas-Biela wprowadziła na grunt polski pojęcie *psychologii prenatalnej* (1987; por. też Kornas-Biela, 2002, 2017), a następnie wraz z prof. Eleonorą Bielawską-Batorowicz – pojęcie *psychologii prokreacyjnej* (Bielawska-Batorowicz, Kornas-Biela, 1992).

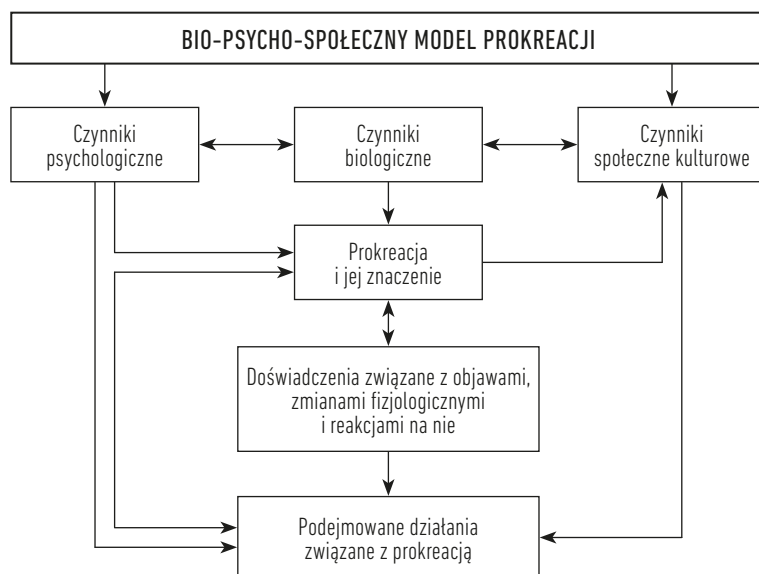
* Prof. dr hab. Mariola Bidzan – Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański.

Jak podkreśla Bielawska-Batorowicz (2002) długo utożsamiano psychologię prokreacji z psychologią prenatalną, jednakże jej zdaniem należy rozróżnić te subdyscypliny, przyjmując, że obszarem badań psychologii prenatalnej jest wczesny okres życia człowieka i kwestie związane z jego przyjściem na świat, stąd psychologia prenatalna jest subdyscypliną psychologii rozwojowej i jako taka zajmuje się przebiegiem i uwarunkowaniami rozwoju od poczęcia do porodu.

Zaś psychologia prokreacji ujmuje okres prenatalny z perspektywy rodzica, wskazując na procesy psychiczne, jakie towarzyszą ciąży i porodowi oraz pierwszym kontaktom z noworodkiem. Przyjmowana perspektywa badawcza uwzględnia przede wszystkim punkt widzenia osoby dorosłej, bezpośrednio zaangażowanej w prokreację (Bielawska-Batorowicz, 1999, 2002).

Model psychologicznych uwarunkowań prokreacji

Większość badań przeprowadzanych w psychologii prokreacji opiera się na opracowanym przez Bielawską-Batorowicz (2006) modelu bio-psycho-społecznych uwarunkowań prokreacji.



Rysunek 1. Bio-psycho-społeczny model prokreacji. Opracowanie: Bielawska-Batorowicz, 2006.

Model ten zakłada udział i wzajemne oddziaływanie czynników biologicznych, psychologicznych oraz społeczno-kulturowych pomiędzy sobą, a jednocześnie na

prokreację i przypisywane jej znaczenie (choćby potrzebę posiadania dziecka, znaczenie każdego życia i pragnienie jego urodzenia niezależnie od wady vs przeciwne stanowiska), doświadczenia związane z objawami, reakcjami fizjologicznymi i reakcjami na nie, co przekłada się na podejmowane działania związane z prokreacją [np. w przypadku pary z diagnozą niepłodności – podjęcie decyzji o leczeniu (tradycyjnym lub wspomaganym prokreacji, np. procedura *in vitro*) lub zaniechaniu leczenia na jakimś etapie zmagania się z niepłodnością (przyjmując znów różne stanowiska i działania – m.in. decyzja o adopcji lub rozwoju swojej pasji, kariery itp., matkowanie i ojcowanie innym dzieciom, np. chrześniakom)].

W jednym artykule nie sposób zająć się wszystkimi zagadnieniami związanymi z psychologią prokreacji, skupię się zatem na kwestiach związanych z okresem pre- i postnatalnym (jak wcześniactwo, zespół TTTS, zespół TRAP, zespół TAPS), a także ich następstwami dla rozwoju dziecka i ich konsekwencjami dla systemu rodzinnego.

Biopsychospołeczne aspekty wcześniactwa

Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization, WHO) czas trwania prawidłowej ciąży to 37–41 pełnych tygodni. Poród pomiędzy 22. a 36. ukończonym tygodniem ciąży lub wcześniej niż 259 dni od daty ostatniej miesiączki uważa się za przedwczesny (WHO, 1977; Urban, 2006; Czajkowski, 2009; Mikulak i in., 2015; Chawanpaiboon i in., 2019).

Ocenia się, że każdego roku na świecie 14,9 miliona dzieci przychodzi na świat przed 37. tygodniem ciąży, 12 mln (81,1%) tych przedwczesnych porodów ma miejsce w Azji i Afryce Subsaharyjskiej (Chawanpaiboon i in., 2019). Ogólnoświatowy wskaźnik wcześniactwa wynosi 10,6%, od 5% w krajach Europy Północnej do 18% w Malawi (Bieleninik, Koss, Bidzan, 2016).

Częstość występowania porodu przedwczesnego określa się w Europie na 5–7%. W Polsce odsetek porodów przedwczesnych wynosi obecnie ok. 6% i od wielu lat utrzymuje się na tym samym poziomie (Bidzan, Bieleninik, 2013; Chawanpaiboon i in., 2019; Kmita, 2018).

Około 80% wcześniaków (tj. 12,6 miliona dzieci na świecie rocznie) przychodzi na świat między 32. a 36,99 tygodniem ciąży, około 10% – między 28. a 31,99 tygodniem ciąży (1,6 miliona dzieci), natomiast około 5% przychodzi na świat przed 28. tygodniem ciąży (780 000 dzieci) (Blencowe i in., 2012, 2013; Bieleninik, Koss, Bidzan, 2016).

Wystąpienie porodu przedwczesnego w 1/3 przypadków związane jest z przedwczesną czynnością skurczów macicy, w 1/3 z przedwczesnym odpłynięciem płynu

owodniowego i w 1/3 z konieczności ukończenia ciąży ze wskazań medycznych (Oleszczuk, 1997; Mikulak i in., 2015).

W 50–60% przypadków nie można wyjaśnić przyczyny porodu przedwczesnego. Jednakże w literaturze przedmiotu zidentyfikowano i opisano czynniki ryzyka wystąpienia porodu przedwczesnego.

Stanowią je:

1. Czynniki leżące po stronie wcześniejszych doświadczeń położniczych, tj. przebyte poród przedwczesny, przebyte co najmniej dwa poronienia, ciąża wielopłodowa;
2. Choroby ciężarnej, przede wszystkim cukrzyca, choroby wątroby, nadciśnienie tętnicze, niedokrwistość, infekcje układu moczowego, choroby nerek, stany zapalne pochwy i szyjki macicy, niewyrównana nadczynność tarczycy u matki, lęk i depresja w ciąży;
3. Przyczyny położniczo-ginekologiczne, np. wady rozwojowe macicy, duże mięśniaki macicy, wielowodzie, łożysko przodujące, przedwczesne oddzielenie się łożyska;
4. Inne – czynniki socjoekonomiczne, np. wiek < 18 lub > 35 lat, niski poziom edukacji i związana z tym ciężka praca fizyczna, trudna sytuacja ekonomiczna; niktynizm, alkoholizm i inne uzależnienia (Dallas, 2003; Celewicz, 2006; Marx, Amin, Lazarus, 2008; Kornas-Biela, 2009; Kornas-Biela, 2010; Simmons i in., 2010; Bieleninik, 2012; Bidzan, 2013; Bonnesen, Secher, Møller, Rasmussen, 2013; Hardy, Benjamin, Abenheim, 2013; Mission, Marshall, Caughey, 2013; Mikulak i in., 2015; Stettner i in., 2013; Chrzan-Dętkoś, 2015; Kniaziew-Gomoluch i in., 2019; Chawanpaiboon i in., 2019; Gregor i in., 2019; Bidzan, 2020a, b).

Ciąża wielopłodowa w kontekście przedwczesnego porodu wymaga szerszego opisu, szczególnie dlatego, że zawsze jest to ciąża wysokiego ryzyka z uwagi na ryzyko zgonu wewnątrzmacicznego i znamienne często (60% w przypadku ciąży mnogiej, a w przypadku ciąży trojacznej – 75%) kończy się przedwczesnym rozwiązaniem (Gadzinowski, Gulczyńska, 2003; Nowakowska, Wilczyński, 2003; Bieleninik, Kos, Bidzan, 2016).

Wzrost ciąż wielopłodowych na świecie odnotowują badacze, analizując kolejne populacje na różnych kontynentach (Martin, Hamilton, Ventura, Osterman, Kirmeyer, Mathews, Wilson, 2011; Malinowski, 2009; Pietrzycka, Gadzinowski, 2007; Akaba, Agida, Onafowokan, Offiong, Adewole, 2013). W ostatnich dwóch dekadach liczba urodzeń dzieci w krajach uprzemysłowionych wzrosła o 70% w przypadku bliźniąt, o 700% dla trojaczek, natomiast dla czworaczek nawet o 1100% (Malinowski, 2009; Kornas-Biela, 2010).

Szacuje się, że ciąż wielopłodowe stanowią 2,6% wszystkich w Polsce (w 2019 r. urodzeń z ciąż wielopłodowych było 9858, w tym urodzenia żywe wynosiły 9774 przypadków

(GUS, 2020), jednak liczba komplikacji oraz odsetek zachorowalności w ciąży tego rodzaju jest znacznie większy niż w ciążach pojedynczych. W ciąży bliźniaczej stopień ryzyka zależy od kosmówkowości (Świątkowska-Freund, Preis, 2010; Borucka-Kotwica, 2015).

W ciążach wielopłodowych, poza powikłaniami takimi jak w ciążach pojedynczych, występują powikłania spotykane wyłącznie w tego rodzaju przypadkach.

Obejmują one:

- rozbieżny wzrost wewnątrzmaciczny płodów;
- współistnienie ciążyowej choroby trofoblastycznej z żywym płodem;
- zgon wewnątrzmaciczny jednego z płodów (Bieleninik, Preis, Bidzan, 2010; Bidzan, Borucka-Kotwica, 2017).

W ciążach bliźniaczych jednokosmówkowych mogą ponadto wystąpić następujące powikłania:

- asymetryczny rozdział bliźniąt, tj. endopasożyty i ektopasożyty płodowe;
- wystąpienie płodów niecałkowicie rozdzielonych;
- kolizje pępowinowe.

Wszystkie te powikłania występują tylko w ciążach jednoowodniowych (Ropacka, 2003).

Obecność funkcjonalnie czynnych połączeń naczyniowych w łożysku jednokosmówkowym może spowodować wystąpienie kolejnych powikłań, takich jak:

- uszkodzenia przeżywającego płodu po zgonie wewnątrzmacicznym jego współbliźniaka;
- wykrwawienia się drugiego płodu w wyniku uszkodzenia naczyń pępowinowych pierwszego;
- ostrej i przewlekłej postaci zespołu przetoczenia krwi pomiędzy płodami (*Twin-To-Twin Transfusion Syndrome*, TTTS),
- zespołu odwróconego kierunku przepływu krwi (*Twin Reversed Arterial Perfusion Syndrome*, TRAP) (Borucka-Kotwica, 2015).

Należy zwrócić uwagę, że w ciążach jednokosmówkowych znacznie częściej niż w dwukosmówkowych występują anomalie chromosomalne i wady rozwojowe, dotyczące zazwyczaj obu bliźniąt (Świątkowska-Freund, 2011; Malinowski, Wierzba, 1998).

Obecność naczyń połączonych w łożysku

Połączenia naczyniowe, zwane anastomozami, są typowe dla ciąż jednokosmówkowych. Zostały one opisane po raz pierwszy w 1687 roku przez Stronga (Strong, Corney, 1967). Ich znaczenie odkryto jednak prawie 200 lat później, nazywając je „trzecim krążeniem

łożyskowym” i określając możliwe typy połączeń. Dokonał tego Fryderyk Schatz w 1875 roku (za: Malinowski, Józwiak, 2012). Naczynia połączone pomiędzy płodami w ciążyach jednokosmówkowych występują w około 95% przypadków, chociaż naukowcy podają różne wartości, od pojedynczych do wszystkich monitorowanych (Strong, Corney, 1967; Chescheir, Seeds, 1988).

Połączenia naczyniowe powstają w trakcie angiogenezy, czyli bardzo wczesnego stadium rozwoju łożyska. Prawdopodobnie jest to przypadkowe zjawisko, a jego aktywność może nastąpić w dowolnym okresie ciąży. Łożyska jednokosmówkowe posiadają następujące rodzaje połączeń naczyniowych:

- tętniczko-tętnicze (A–A) – najczęstsze połączenia,
- żylnno-żylnne (V–V),
- tętniczko-żylnne (A–V) (Malinowski, Ropacka, 2003).

Zespół przetoczenia krwi między płodami TTTS może występować pod postacią ostrą lub przewlekłą, w zależności od rodzaju istniejących połączeń naczyniowych. Postać ostra jest następstwem błyskawicznego transferu krwi poprzez powierzchniowe A–A lub V–V anastomozy. Natomiast przewlekła postać zespołu TTTS jest wynikiem transferu *in utero* poprzez naczynia głębokie.

Zespół przetoczenia krwi między płodami (*Twin-To-Twin Transfusion Syndrome*, TTTS) jest wynikiem występowania anastomoz. Objawy kliniczne zostały opisane po raz pierwszy w 1941 roku przez Gillisa Herlitza (za: Malinowski, Józwiak, 2012). Kryteria diagnostyczne zostały przedstawione dopiero w 1965 roku przez Rausena i współpracowników (tamże). Zespół przetoczenia krwi między płodami występuje jedynie w ciążyach bliźniaczych jednokosmówkowych i stanowi ok 10–15% ciąży tego typu (1–3 na 10000 urodzeń) (Ropacka-Lesiak, 2013; Michałus, Haładaj, Chlebna-Sokół, 2009; Bidzan, Borucka-Kotwica, 2017). Nieleczony TTTS wiąże się z wysoką śmiertelnością, stanowiącą od 80% do 100% (Preis, Świątkowska-Freund, Pankrac, 2010). Występuje w postaci ostrej lub przewlekłej. Postać przewlekłą zdiagnozowano u 82% par bliźniąt z zespołem TTTS, ostrą zaledwie w 18% (Malinowski, Ropacka, 2003). Przedporodowa diagnostyka ostrego zespołu TTTS jest niemalże niemożliwa (Malinowski, 2003).

Powszechnie, również w Polsce, uznana jest klasyfikacja Quintero, określająca ciężkość zespołu TTTS (Świątkowska-Freund, 2011).

Tabela 1. Klasyfikacja Quintero zespołu TTTS (1999)

Kryterium/stopień	I	II	III	IV	V
Wielowodzie u „biorcy” / Małowodzie u „dawcy”	+	+	+	+	+
Brak pęcherza moczowego u „dawcy”	-	+	+/-	+/-	+/-
Nieprawidłowe przepływy tętnicze i żyłne	-	-	+	+	+
Cechy obrzęku „biorcy” lub „dawcy”	-	-	-	+	+
Zgon płodu	-	-	-	-	+

Źródło: Kuran, Dangel, 2010.

Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się do badań z zakresu echokardiografii.

Doniesienia, które pojawiały się już w 1992 roku (Achiron, Rabinovitz, Aboulafla, 1992) na temat specyficznych zmian w badaniu echokardiograficznym, spowodowały próby tworzenia nowych klasyfikacji dla zespołu TTTS. Modyfikacja klasyfikacji Quintenero dokonana przez Cincinatti wyróżnia dodatkowo: łagodną, średnią i ciężką kardiomiopatię (zmiany w układzie krążenia). Klasyfikacja CHOP (*Children's Hospital of Philadelphia*) jest jeszcze bardziej zaawansowana i bierze pod uwagę 9 parametrów echokardiograficznych i 4 ultrasonograficzne, a TTTS ma według Cincinatti cztery stopnie ciężkości (Kuran, Dangel, 2010). Mimo wprowadzenia nowych klasyfikacji konieczne są dalsze badania nad znaczeniem echokardiografii płodowej w rokowaniach dla zespołu TTTS (Simpson, 2013).

Jak wynika z klasyfikacji, w przypadku wystąpienia zespołu TTTS „dawca” staje się hipowolemiczny, natomiast „biorca” jest hiperwolemiczny (Świątkowska-Freund, Preis, 2010). Hipowolemia „dawcy” powoduje zmniejszenie perfuzji nerek i pojawienie się mechanizmu adaptacyjnego, który reguluje ciśnienie krwi (Świątkowska-Freund, 2011; Mahieu-Capudo, Muller, Joly, 2001). Ponadto pojawienie się mechanizmu adaptacyjnego u „dawcy” indukuje pogorszenie się hemodynamiki u „biorcy”. W związku z opisanymi zmianami, serce jest obciążone podwójnie: poprzez zwiększoną ilość krwi oraz zwiększone ciśnienie, wskutek skurczu naczyń obwodowych (działanie RAA – układu hormonalno-enzymatycznego) (Bajoria, Sullivan, Fisk, 1999; Kuran, Dangel, 2010). Przekroczenie możliwości kompensacyjnych prowadzi do zgonu jednego lub obydwu płodów. Wczesna i dokładna diagnostyka, pozwala na wdrożenie odpowiedniego leczenia i uratowanie dzieci (Świątkowska-Freund, Preis, 2010).

Zespół odwróconego kierunku przepływu krwi (*Twin Reversed Arterial Perfusion Syndrome*, TRAP) również stanowi rzadkie powikłanie zespołu TTTS, w przypadku którego istnieją naczynia na powierzchni łożyska (Price, 1950). W zespole TRAP

występują anastomozy A–V, przy jednoczesnym braku połączeń A–A (w większości przypadków). Zespół TRAP jest uważany również za powikłanie zespołu TTTS po obliteracji naczyń połączonych (Kaluba-Skotarczak, Ropacka-Lesiak, Drews, Bręborowicz, 2013).

Powstanie połączeń naczyniowych w poszczególnych zespołach niesie za sobą liczne zagrożenia.

Zespół TRAP występuje jedynie w ciążach jednozygotycznych, jednokosmówkowych, a jego częstość występowania szacuje się na 1 na 35000 urodzeń (Chen, 2005). TRAP nazywany jest „życiem po życiu”, ponieważ płód żyjący nie jest w pełni wykształcony, a co najistotniejsze – badacze podkreślają, iż nie posiada serca; jest to określenie nieprecyzyjne, bowiem niektóre płody posiadają szczątkowe struktury serca (Malinowski, 2003). Początkowo bliźnięta, które były bez serca, były postrzegane jako kara, natomiast w artykułach naukowych nazywane były bezsercowymi potworami – „*acardiac monster*” (Sikka, Agawal, Pradhan, Renu, 1988).

Najbardziej znana i przyjmowana klasyfikacja płodów „bez serca” pojawiła się już w 1902 roku i została stworzona przez Dasa (za: Malinowski, 2003). Klasyfikacja ta dzieli płody na grupy pod względem ich budowy morfologicznej. Najczęściej spotykaną postacią jest *Acardius acephalus*, u którego widoczne są dość dobrze rozwinięte dolne partie ciała, natomiast brak jest głowy i klatki piersiowej z narządami tam występującymi. Taka patologia jest wynikiem nieprawidłowego przepływu krwi w naczyniach pępowinowych i wewnątrzpłodowych, tj. krew wpływa tętnicą, a wypływa żyłą (Krasoń, Grodzicka, Krajewski, Pietrzak, Krasomski, 2006). Płody „bez serca” mają bardzo różną masę urodzeniową, od 16 do 6260 gramów. Ich masa jest bardzo znacząca dla płodu „dawcy”. Rokowanie jest najbardziej niepomyślne, jeśli masa płodu „biorcy” stanowi 70% masy żywiciela („dawcy”). Natomiast masa pasożyta poniżej 25% pozwala na brak ingerencji w życiu płodowym, gdyż nie stanowi on zagrożenia dla drugiego płodu. Ponieważ śmiertelność bliźniaka bezsercowego wynosi zawsze 100%, postępowanie ma na celu uratowanie bliźniaka „pompującego” – dawcy (Stevenson, 2006). Polega ono na mechanicznym oddzieleniu układów krążenia bliźniąt (np. przez cesarskie cięcie, przez zamknięcie połączenia między płodami przez endoskopowe podwiązanie naczyń, przez obliterację laserową (McCurdy, Childers, Seeds, 1993; Diehl, Hecher, 2007; O’Donoghue i in., 2008).

Śmiertelność płodu „dawcy” jest najczęściej wynikiem przeciążenia układu krążenia i wcześniactwem (Baldwin, 1994). Śmiertelność w TRAP jest zależna w głównej mierze od długości trwania ciąży. W zakończonych po trzydziestym siódmym tygodniu ciążach przeżywalność wynosiła 80% (Moore, Gale, Benirscheke, 1990). Rokowanie w przypadku wystąpienia kolejnych ciąż u ciężarnej jest pomyślne, ponieważ

nie zanotowano ponownego wystąpienia tego zespołu, nawet w przypadku pojawienia się ciąży jednokosmówkowej. Co więcej, u prawidłowo rozwijających się płodów brak jest wad rozwojowych, natomiast zaburzenia chromosomalne diagnozuje się u około 10% i są one zgodne z występującymi u płodu pasożytującego (Yoshida, Spallancy za: Malinowski, 2003).

Zespół anemii – policytemii (*Twin Anemia-Polycythemia Sequence*, TAPS) jest określany jako nowy problem ciąży jednokosmówkowych. Opisana przez Lopriore, Middeldorp, Oepkes, Kanhai, Walther, Vandenbussche w 2007 roku patologia jest odmianą zespołu TTTS. Występują w niej naczynia połączone, małe anastomozy tętniczo-żylna, jednakże w tym wypadku nie powodują one charakterystycznego dla zespołu „przetoczenia krwi między płodami” TTTS małowodzia i wielowodzia. Zaburzenie to w zespole TAPS powoduje, wskutek długotrwałego przepływu, różnicę w stężeniu hemoglobiny (Lopriore, Middeldorp, Sueters, Oepkes, Vandenbussche, Walther, 2007). Nie do końca wyjaśniony jest fakt braku wystąpienia sekwencji wielowodzia/małowodzia. Przypuszcza się, że może on być następstwem powolnego przepływu, który jest wynikiem małych średnic naczyń połączonych. Pozwala to na wyrównanie ciśnień, wskutek mechanizmów kompensacyjnych hemodynamicznych (Kaluba-Skotarczak, Ropacka-Lesiak, Drews, Bręborowicz, 2013; Lopriore i in., 2013; Baschat, Oepkes, 2014).

Zespół TAPS może rozwinąć się samoistnie (3–5%) lub jest jatrogennym powikłaniem zastosowania laserowej obliteracji naczyń połączonych w zespole *Twin-To-Twin Transfusion Syndrome* – TTTS (2–13%) (Lewi, Jani, Blickstein, Huber, Gucciardo, Van Mieghem, Deprest, 2008). Badaniem, które jest wykorzystywane w diagnostyce zespołu TAPS, jest MCA-PSV, określa ono maksymalną prędkość przepływu krwi w tętnicy środkowej mózgu. Badanie jest nieinwazyjne i przeprowadzane w sposób seryjny raz na dwa tygodnie. Wiele przypadków może być nierozpoznanych, zwłaszcza przy położeniu główkowym jednego z płodów (Slaghekke, Kist, Oepkes, Pasman, Middeldorp, Klumper, Lopriore, 2010).

Śmiertelność i zachorowalność płodów w zespole TAPS nie jest dokładnie znana. Dotychczas w literaturze przedstawiono kilka przypadków zespołu TAPS. Laserowa koagulacja nie jest w tym powikłaniu równie skuteczna jak w TTTS. Dzieci wymagają różnorodnych interwencji medycznych. W przypadku „biorców” wymagany jest krwioupust i „rozrzedzenie” krwi z powodu występującej policytemii. Natomiast u „dawców” konieczna jest transfuzja krwi. Nietypowym powikłaniem zespołu jest martwica nóg (Kaluba-Skotarczak, Ropacka-Lesiak, Drews, Bręborowicz, 2013).

Poza przedstawionymi powyżej zespołami: TTTS, TRAP, TAPS, ściśle związanymi z wcześniactwem przyczyn częstszego przedwczesnego zakończenia ciąży upatruje się

ponadto w znacznym wzroście liczby interwencji położniczych w ciążach powikłanych (jatrogenne porody przedwczesne), a także we wzroście liczby ciąż mnogich, ciąż uzyskanych dzięki stosowaniu metod wspomaganego rozrodu i niekorzystnego wpływu zanieczyszczonego środowiska na terenach wysoko uprzemysłowionych (Goldenberg i in., 2008; Kornas-Biela, 2010; Poniedziałek-Czajkowska i in., 2013).

Poród przedwczesny sztucznie wywołany często ratuje życie i zdrowie matki i dziecka. Jednakże indukowany poród (choć coraz częstszy, np. w Polsce wynosi ponad 27% vs maksymalnie 10% zalecanych przez Światową Organizację Zdrowia) (dane z akcji „Rodzić po ludzku” 2006 r., za: Kubicka-Kraszyńska, Otfinowska, 2007) nie jest w pełni bezpieczny. W 2016 roku poród przedwczesny był główną przyczyną śmierci dzieci w wieku poniżej 5 lat na całym świecie, odpowiadając za około 16% wszystkich zgonów i 35% zgonów noworodków (United Nations Children’s Fund, 2017; Chawanpaiboon i in., 2019).

Dzieci urodzone przedwcześnie stanowią grupę ryzyka występowania zaburzeń, deficytów czy dysharmonii w rozwoju, a także opóźnień w rozwoju lub/i niepełnosprawności, co dotyczy szczególnie noworodków o ekstremalnie niskiej masie urodzeniowej i niskim wieku ciążowym (Aarnoudse-Moens i in., 2009; Bieleninik, 2012; Chrzan-Dętko, 2012; Doyle i in., 2014; Ramenghi, 2015; Pierrat i in., 2017).

Konsekwencje wcześniactwa są wprost zależne od zaawansowania ciąży w chwili porodu. Zdaniem wielu badaczy wiek ciążowy jest lepszym wykładnikiem przeżywalności aniżeli masa urodzeniowa. Z klinicznego punktu widzenia, z uwagi na duże ryzyko powikłań dla noworodka, największą troskę budzi zakończenie ciąży przed 32. tygodniem (Poniedziałek-Czajkowska i in., 2013). Trzeba jednak pamiętać, iż 37-tygodniowa wartość graniczna dla porodów przedwczesnych jest nieco arbitralna, ponieważ porody o czasie w 37. i 38. tygodniu mają wyższy wskaźnik wszelkich powikłań niż ciąża pełna (39 i 40 tygodni) (Chawanpaiboon i in., 2019).

Wcześniactwo, szczególnie jeśli związane jest z następstwami długofalowymi w rozwoju, wpływa silnie na sytuację rodzinną.

Badania podjęte przez nasz zespół (Bieleninik, Koss, Bidzan, 2016) wskazują, że już samo zagrożenie porodem przedwczesnym zmienia sytuację psychologiczną rodziców, co wynika z możliwych, przewidywanych konsekwencji wcześniactwa dla dziecka i dla rodziny. Niewątpliwie niekorzystne następstwa wynikają przede wszystkim ze stanu zdrowia dziecka i zastosowanych procedur medycznych (w szczególności te inwazyjne wpływają niekorzystnie na stan emocjonalny rodziców), dotychczasowych problemów osobistych i interpersonalnych oraz kompetencji rodzicielskich (w szczególności macierzyńskich) (Libera, Leszczyńska-Gorzela, Oleszczuk, 2016). Stan emocjonalny rodziców, w szczególności matki, ma związek z doświadczeniem porodu przedterminowego.

Ponieważ rodzice dzieci urodzonych przedwcześnie przeżywają silny niepokój psychiczny, są też grupą szczególnie narażoną na rozwinięcie się depresji, zaburzeń po stresie traumatycznym, jak również zaburzeń lękowych (Aftyka i in., 2014; Holditch-Davis i in., 2015; Kmita, 2018; Bidzan, 2020b), stąd poród przedwczesny często traktowany jest w kategoriach wydarzenia traumatycznego (Kmita, 2004; Piekarska, 2005; Sochocka i Pirogowicz, 2006; Libera, 2009; Łuczak-Wawrzyniak, 2009; Bidzan i in., 2009; Bieleninik i in., 2009; Bieleninik, 2012; Bieleninik, Bidzan, Bidzan, 2013; Libera, Leszczyńska-Gorzela, Oleszczuk, 2016; Bidzan, 2020b), które może sprzyjać powstawaniu zespołu stresu pourazowego (*Posttraumatic Stress Disorder*, PTSD). Trudności te utrzymując się niekiedy przez wiele tygodni i miesięcy po wypisie dziecka ze szpitala, stanowią czynnik ryzyka dla dalszego rozwoju dziecka oraz funkcjonowania rodziny (Holditch-Davis i in., 2015; Kmita, 2018).

Najwyższy poziom stresu związany jest z zagrożeniem życia noworodka oraz wysokim ryzykiem zaburzeń jego rozwoju, szczególnie w przypadku narodzin we wczesnych tygodniach (przed 25. tygodniem) oraz hospitalizacja noworodka na oddziale intensywnej terapii, gdzie dziecko poddawane jest licznym procedurom terapeutycznym, niekiedy bardzo inwazyjnym (Kmita, 2002; Libera, 2009; Bieleninik, Bidzan, Bidzan, 2013; Libera, Leszczyńska-Gorzela, Oleszczuk, 2016; Bidzan, 2020b).

Dla postrzegania porodu przedterminowego jako wydarzenia stresogenego przez rodziców mają duży wpływ cechy osobowościowe rodziców, ich sytuacja rodzinna, zachowanie personelu medycznego względem rodziców i dziecka, stan zdrowia dziecka, troska rodziców o dziecko, utrata wyobrażonego normalnego rodzicielstwa (Jackson i in., 2003; Bieleninik, Bidzan, Bidzan, 2013). Oczywiście, może to przełożyć się na więź matki i ojca z dzieckiem (Boyce, Cook, Simonsmeier, Hendershot, 2015; Kniaziew-Gomoluch i in., 2019; Bidzan, 2020b).

Wyzwania dla psychologów i pedagogów pracujących w obszarze związanym z trudnościami wynikającymi z przedwczesnych porodów oraz możliwe rozwiązania praktyczne

Ostatnie dekady przyniosły ogromny postęp w diagnostyce medycznej, psychologicznej i pedagogicznej oraz w leczeniu i terapii różnych chorób przewlekłych, także tych wynikających z wcześniactwa, a podejmowane badania wielu specjalistów koncentrowały się nie tylko na eliminowaniu objawów chorobowych, lecz również na poprawie jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia. Przyniosło to wymierne efekty, jak powszechne uśmierzanie bólu w przebiegu chorób przewlekłych, zaniechanie uporczywej terapii,

która przedłuża życie o kilka dni czy tygodni, a jednocześnie skazuje chorego na męczarnię, uwzględnianie w planowaniu terapii zdania chorego, a w przypadku dzieci i młodzieży – także jego rodziców i bliskich.

Celem oddziaływań psychologicznych i pedagogicznych (w szczególności pedagogów specjalnych i leczniczych) w odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością jest dążenie do:

- maksymalnego i wszechstronnego ukształtowania jej całej osobowości, osiągnięcia jej jak najpełniejszego usamodzielnienia we wszystkich zakresach, a więc samodzielności motorycznej, psychicznej czy związanej ze stanem zdrowia;
- jak najlepszego przystosowania jej do życia w społeczeństwie jako osoby dorosłej, to jest posiadania zawodu, odpowiadającego zdolnościom i możliwościom, pracy, mieszkania, rodziny;
- docenienia ważności, znaczenia poczucia kontroli i samooceny, które są podstawą adekwatnej do rzeczywistości samoakceptacji, samokierowania, samorealizacji i samostanowienia (Oleś, 2010).

Osiągnięcie tych celów jest możliwe dzięki wdrażaniu idei normalizacyjnych, przy założeniu, że normalizację traktuje się jako szereg działań zmierzających do tworzenia osobom z niepełnosprawnością normalnych warunków życia i zapewnienia im takiej pomocy, by mogły w nim funkcjonować tak jak większość ludzi w pełni sprawnych (Bujewska, Gołubiew-Konieczna, 2014).

Jednym z warunków sprzyjających zapewnianiu normalizacji życia osobom z niepełnosprawnością jest umożliwienie im udziału w tak zwanym wyrównywaniu szans, gdzie ważne są dostępność i pomoc (Gołubiew, 2006).

W ostatnich latach docenia się znaczenie oceny jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia (*Health Related Quality of Life*, HRQoL) już od wczesnego dzieciństwa i wspieranie jej (Bidzan, 2011; Oleś, 2010).

Systematyczna rewizja 18 badań kohortowych z 11 krajów obejmujących dorosłe osoby (powyżej 18. roku życia) urodzonych z VPT (< 32 wieku ciążowego) lub VLBW (< 1500 g masy urodzeniowej) wskazuje brak związku pomiędzy dojrzałością w momencie urodzenia a oceną jakości życia badanych w dorosłym życiu (poza dużą niepełnosprawnością) (van der Pal, Steinhof, Grevinga, Wolke, Verrips, 2020). Ewentualne niewielkie trudności poznawcze i neurorozwojowe nie muszą się zatem przyczynić do obniżenia jakości życia i ogólnego poczucia dobrostanu. Warto więc, aby zarówno rodzice, jak i specjaliści mogli współpracować, by jakość życia dzieci urodzonych przedwcześnie, w szczególności z niską (*low birth weight*, LBW, poniżej 2500 g, ale powyżej 1500 g), bardzo niską (*very low birth weight*, VLBW, poniżej 1500 g, ale powyżej 1000 g), ekstremalnie niską (*extremely low birth weight*, ELBW, poniżej 1000 g, ale powyżej 750 g)

oraz niewiarygodnie niską masą urodzeniową (*incredibly low birth weight*, ILBW, poniżej 750 g) narażonych po porodzie na ból, stres związany z przedwczesnym kontaktem ze światem zewnętrznym oraz wynikające z tego komplikacje – mogła być jak najwyższa oraz by dzieci te mogły w pełni realizować swój potencjał, otrzymując odpowiednie wsparcie przy trudnościach w koncentracji uwagi czy w nadrucliwości, które nie muszą wcale występować (Chrzan-Dętkoś, 2020).

Diagnostyka

Oczywiście, by te idee mogły być realizowane, najpierw powinna być przeprowadzona pełna diagnostyka medyczna, psychologiczna i pedagogiczna dzieci urodzonych przedwcześnie oraz ich rodzin.

Badacze pokazują, że większość dzieci urodzonych przedwcześnie nadrabia i kompensuje trudności wynikające z niedojrzałości w momencie urodzenia.

Badane przez nasz zespół wcześniaki 10-letnie, urodzone pomiędzy 28. a 36. tygodniem ciąży (Bidzan, Guzińska, Kulikowska-Ciecieląg, 2010) nie różniły się istotnie od dzieci urodzonych w terminie pod względem ogólnego poziomu inteligencji, a nawet wykazywały tendencję do uzyskiwania wyższych wyników w podskali *Wiadomości*, ale prezentowały znacznie niższy poziom inteligencji niewerbalnej niż dzieci urodzone o czasie (w podskali *Słownictwo* i *Klocki*). Podobne wyniki uzyskali Kennell i Marshall (1982), Korzon i in. (1998), Bowen i in. (2002), Böhm i in. (2002) oraz Vollmer i in. (2006). Badania przeprowadzone przez Wolke wraz ze współpracownikami (2008) odnosząc się do problemów językowych dzieci urodzonych przedwcześnie, wskazały, że chociaż dzieci te mają znacznie niższy poziom funkcjonowania językowego, jest to raczej efekt globalnego deficytu poznawczego i nie należy w tych przypadkach diagnozować SLI.

W innych badaniach naszego zespołu (Bidzan, Bieleninik, Lipowska, 2013) skoncentrowanych na rozwoju mowy dzieci urodzonych przedwcześnie po TTTS przebadaliśmy 52 dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, średni wiek badanych wynosił 32,5 miesiąca (SD = 5,54), 15 z nich urodziło się po ciąży pojedynczej, a 42 po ciąży mnogiej, w tym 23 dzieci pochodziło z ciąży powikłanej TTTS. Rozwój mowy dziecka oceniano za pomocą Skali Bayley-III (BSID-III).

Na szczególną uwagę zasługują wyniki dzieci TTTS, na które mogą mieć wpływ aż trzy rodzaje czynników: poród przedwczesny (ze wszystkimi jego konsekwencjami), poród mnogi oraz TTTS, który, jak opisano powyżej, jest bardzo poważnym powikłaniem ciąży.

Analiza uzyskanych przez nas wyników wykazała, że u dzieci z TTTS stwierdzono niższy poziom ekspresywnej komunikacji w porównaniu z dziećmi urodzonymi z ciąży mnogiej, bez TTTS oraz dziećmi urodzonymi pojedynczo. Stwierdziliśmy również istotne statystycznie zależności między wynikami komunikacji ekspresywnej a płcią (lepsze funkcjonowanie dziewczynek), wiekiem w momencie badania, niepełnosprawnością, wiekiem ciążowym, masą urodzeniową (niższe parametry w tych dwóch ostatnich mają związek z niższym poziomem rozwoju komunikacji ekspresywnej).

Część z byłych wcześniaków zmagają się z subtelnymi trudnościami, które towarzyszą tej grupie częściej niż dzieciom urodzonym o czasie i są związane na przykład z tzw. funkcjami wykonawczymi: uwagą, pamięcią operacyjną – trudności te nie muszą jednak wpływać na przebieg kariery zawodowej i jakość życia. Wydaje się, że kluczowym momentem oddziaływań jest początek nauki szkolnej.

Drugą grupą wcześniaków, wymagającą odmiennego zaopiekowania się, są dzieci, które otrzymują diagnozy mózgowego porażenia, zaburzeń ze spektrum autyzmu i innych chronicznych trudności medycznych oraz neurorozwojowych. Dzieci te powinny być objęte wczesną interwencją i terapią, tak by rodziny otrzymały pomoc w okresie największej plastyczności rozwijającego się mózgu (Chrzan-Dętkoś, 2020).

Warto zwrócić uwagę na wyniki badań longitudinalnych, przeprowadzonych w Bawarii, obejmujących dużą grupę badaną (N=287 dzieci w V/VII klasie szkoły podstawowej, które urodziły się przedwcześnie z bardzo niską masą urodzeniową i N= 293 dzieci nie będących wcześniakami), które wskazały, że dzieci urodzone przedwcześnie są bardziej narażone na prześladowanie ze strony rówieśników. Te dzieci, które doświadczają znęcania się przez lata, są bardziej narażone na problemy emocjonalne (Wolke i in., 2015).

Należy pamiętać, że wcześniaki stanowią wewnątrznie zróżnicowaną grupę i mogą występować u nich powikłania charakterystyczne dla dzieci urodzonych przedwcześnie, jak zespół niewydolności oddechowej, zapalenie płuc, infekcja, dysplazja oskrzelowo-płucna, martwicze zapalenie jelit, przetrwałe nadciśnienie płucne noworodka, przetrwały przewod tętniczy, leukomalacja okołokomorowa, krwotok okołokomorowy/dokomorowy, bezdech, niedokrwistość, niedotlenienie, hiperbitemia, hipoglikemia lub TTTS.

Przy zaliczaniu tych dzieci urodzonych przed terminem do grupy ryzyka należy wziąć pod uwagę:

- wiek ciążowy poniżej 37 tygodni;
- niską lub skrajnie niską masę urodzeniową;
- wynik w skali Apgar poniżej 5 w pięć minut po urodzeniu;
- powikłania noworodkowe charakterystyczne dla wcześniaków (wymienione powyżej) (Stoińska, Montgomery, 2003; Bidzan, Bieleninik, Lipowska, 2013; Bidzan, 2020b).

Terapia

Populacja wcześniaków znajduje się w grupie ryzyka rozwoju, jednakże ma szansę nadrobić zaległości rozwojowe, pod warunkiem, że otrzyma kompleksową i intensywną rehabilitację oraz stymulację rozwoju.

Terapia dzieci urodzonych przedwcześnie i ich rodzin powinna być wdrażana jak najszybciej po urodzeniu. W chwili obecnej interdyscyplinarna terapia wdrażana jest już na wszystkich Oddziałach Intensywnej Terapii Noworodków. Fundamentalną podstawą i głównym celem wszystkich interwencji klinicznych zalecanych jest optymalizacja neurorozwoju. I na tym skupiona jest wczesna interwencja u wcześniaków. Standardowe strategie neuroprotektcyjne na oddziałach intensywnej terapii noworodków obejmują opiekę rozwojową skupioną na rodzinie, która obejmuje następujące działania:

- tworzenie środowiska sprzyjającego leczeniu,
- nawiązanie partnerstwa z rodzinami,
- pozycjonowanie i opiekę,
- ochronę skóry,
- minimalizację stresu i bólu,
- optymalizację żywienia,
- zapewnienie snu (Altimier, Phillips, 2013; DeLoach, Detmer, 2020, s. 150).

Interdyscyplinarna terapia przybiera różnorodną formę wczesnej stymulacji dzieci urodzonych przed terminem (Bieleninik, Gold, 2014). Ponieważ z powodu biologicznej niedojrzałości wcześniaki mają duże zapotrzebowanie na pozytywne interakcje, wczesne interwencje dostosowane do ich potrzeb są niezbędne w celu optymalizacji ich rozwoju.

Jedną ze stosowanych metod jest zintegrowana interwencja H-HOPE (*Hospital to Home: Optimization the Infant's Environment*). Obejmuje ona dwa uzupełniające się elementy:

1. stymulację niemowlęcia (słuchową, dotykową, wzrokową i kołysanie przedsionkowe) dwa razy dziennie za pomocą interwencji ATVV (*The Auditory, Tactile, Visual and Vestibular*),
2. cztery sesje poradnictwa dla matek oraz dwie rozmowy telefoniczne przeprowadzone z matką przez pielęgniarkę.

Wyniki z dotąd przeprowadzonych badań z zastosowaniem metody H-HOPE w skończonym 6-tygodniowym wieku są optymistyczne i wskazują, że interwencja H-HOPE miała pozytywny wpływ na interakcję matka-niemowlę podczas karmienia i zabawy, jak również sprzyjała zaspokojeniu potrzeb matki i dziecka w celu poprawy ich wzajemnego reagowania i interakcji społecznych (White-Traut i in., 2013; Bidzan, 2020b).

Bieleninik i Gold (2014) dokonali przeglądu literatury na temat wczesnej interwencji względem dzieci przedwcześnie urodzonych na oddziałach intensywnej terapii noworodka, w którym wskazują, że kangurowanie, program zindywidualizowanej oceny rozwoju opieki nad noworodkiem czy muzykoterapia zwiększają szanse nie tylko na przeżycie noworodka w okresie poporodowym, ale także minimalizują ryzyko krótkofalowych i długofalowych problemów zdrowotnych, poprawiając stan ich zdrowia po porodzie (por. też Bieleninik, Kos, Bidzan, 2016). O wpływie wczesnej interwencji prowadzonej na oddziałach neonatologicznych na rozwój wcześniaków wskazują również liczne badania polskie, na przykład Chrzan-Dętkoś i współpracowników (2014). Dzieci, które były kangurowane przez matki w porównaniu z dziećmi, które nie zaznały tego rodzaju opieki, w okresie szkolnym doświadczyły mniejszego poziomu lęku czy symptomów depresyjnych (por. też Kornas-Biela, 2009).

Coraz częściej stymulacja noworodków i niemowląt urodzonych przedwcześnie przybiera formę oddziaływania muzyki (śpiew, materiał dźwiękowy, np. słuchanie rytmu serca matki), a także muzykoterapii (Bieleninik, Gold, 2014; Kornas-Biela, 2009). Wykorzystywany jest tu fakt, że rozwój muzyczny dziecka rozpoczyna się już w okresie prenatalnym i odbywa się w kontekście nieświadomego chłonięcia wpływów rodziwej kultury muzycznej. Rozwijaniu poszczególnych zdolności muzycznych sprzyjają zarówno czynniki wrodzone, jak i oddziaływania środowiska, przede wszystkim rodzinnego, a także aktywność własna dziecka. Ogromną rolę odgrywają matczyne śpiew, muzyczne dialogi z dzieckiem, niosące poza rozwojem muzycznym również wiele innych – pozamuzycznych korzyści (Kornas-Biela, 1987; Kornas-Biela, 2009; Poćwierz-Marciniak, 2020). Obserwacje wskazują, że na całym świecie matki i inni opiekunowie niemowląt praktykują śpiewanie, wplatając je w codzienne czynności, jak karmienie, zmienianie pieluch, kąpiel, zabawa czy przygotowywanie do snu (Trehub i in., 1997), są to na ogół śpiewanki-rymowanki, dziecięce piosenki oraz kołysanki (Campbell, Wiggins, 2013; Poćwierz-Marciniak, 2020). Muzykowanie z niemowlęciem służy do nawiązania kontaktu i więzi, a także do ustanowienia swoistej wzajemności, gdyż relacja ta jest dwustronna, oddziałuje pozytywnie na poziom pobudzenia i stresu (Trehub, 2001; Shenfield, Trehub, Nakata, 2003; Ghazban, 2013; Poćwierz-Marciniak, 2020).

Wyniki badań wskazują, iż obniżanie napięcia psychofizycznego oraz odczuwanie dobrostanu dzięki słuchaniu śpiewu matki, jak również współuczestniczenie z nią w muzycznej komunikacji, przekłada się na lepszy rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Integrująca rodzinę muzykoterapia kreatywna dodatkowo dostarcza dowodów na potencjalny korzystny wpływ na szybszą adaptację do roli rodzica i umacnianie więzi (Haslbeck, 2020).

Warto podkreślić korzystne oddziaływanie muzyki na złagodzenie bólu, dzięki śpiewaniu noworodkowi, połączonemu z innymi interwencjami rodziców (Ullsten i in., 2018). Śpiew rodzica kierowany ku dziecku urodzonemu przedwcześnie przynosi noworodkowi, a potem niemowlęciu przyjemność, szczęście, radość, miłość. Wspólna przyjemność ma zdolność do rozpraszania negatywnej, bolesnej spirali afektywnej wynikającej z odczuwania bólu, stresu, zmartwienia (Ullstein, 2018, 2020).

Muzykoterapia prowadzona na oddziale intensywnej terapii noworodka (*Neonatal Intensive Care Unit Music Therapy*) stała się w ostatnich latach tak popularną formą wsparcia rodzin na oddziałach neonatologicznych, że włączono ją do pakietu standardowych form leczenia w niektórych szpitalach na całym świecie, w tym w Stanach Zjednoczonych, Australii, Austrii, Kanadzie, Niemczech, Izraelu, Kolumbii, Szwecji, Szwajcarii czy we Włoszech (w 2010 roku była prowadzona na 45 oddziałach) (Bieleninik, 2015; Bieleninik i in., 2016; Bieleninik, Konieczna-Nowak, 2020).

Jak podkreślają Bieleninik i Ghetti (2019) do chwili obecnej w naszym kraju nie przeprowadzono randomizowanego kontrolowanego badania oceny efektywności muzykoterapii w kontekście intensywnej terapii noworodków. Warto w tym miejscu wspomnieć o realizowanym obecnie w Polsce badaniu klinicznym *LongSTEP*, będącym pierwszym dobrze kontrolowanym badaniem skuteczności muzykoterapii dla wcześniaków i największym randomizowanym, kontrolowanym badaniem dotyczącym oddziaływania muzykoterapii w tej grupie prowadzonym do tej pory na świecie (kierownikiem projektu jest dr Łucja Bieleninik z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego). Zaangażowanie w badanie o tak wysokiej jakości metodologicznej jak *LongSTEP* ma szansę sprawić, że polscy muzykoterapeuci i ich współpracownicy (psychologowie, lekarze itd.) będą mogli wytyczać nowe szlaki, odnoszące się do zastosowania muzykoterapii w praktyce klinicznej opartej na dowodach naukowych (Bieleninik i in., 2020b). Jednocześnie wyniki będące rezultatem tego projektu mają szansę przyczynić się do ujęcia muzykoterapii w kategoriach *empirically supported treatments* (Bieleninik, 2020).

Bibliografia

- Aarnoudse-Moens, C.S.H., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J.B., Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, 124(2), 717–728.
- Achiron, R., Rabinovitz, R., Abouafia, Y. (1992). Intrauterine assessment of high-output cardiac failure with spontaneous remission of hydrops fetalis in twin-twin transfusion syndrome: use of two-dimensional echocardiography, Doppler ultrasound and colour flow mapping. *Journal of Clinical Ultrasound*, 20, 271–277.

- Aftyka, A., Rybojad, B., Rozalska-Walaszek, I., Rzońca, P., Humeniuk, K. (2014). Post-traumatic stress disorder in parents of children hospitalized in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU): Medical and demographic risk factors. *Psychiatria Danubina*, 24(4), 347–352.
- Akaba, G.O., Agida, T.E., Onafowokan, O., Offiong, R.A., Adewole, N.D. (2013). Review of Twin Pregnancies in a Tertiary Hospital in Abuja, Nigeria. *Journal of Health, Population, and Nutrition*, 31(2), 272.
- Altimier, L., Phillips, R.M. (2013). The neonatal integrative developmental care model: Seven neuroprotective core measures for family-centered developmental care. *Newborn and Infant Nursing Reviews*, 13(1), 9–22.
- Bajoria, R., Sullivan, M., Fisk, N.M. (1999). Endothelin concentrations in monochorionic twins with severe twin–twin transfusion syndrome. *Human Reproduction*, 14(6), 1614–1618.
- Baldwin, V.J. (1994). *Pathology of multiple pregnancy*. New York: Springer-Verlag.
- Baschat, A.A., Oepkes, D. (2014). Twin anemia-polycythemia sequence in monochorionic twins: implications for diagnosis and treatment. *American Journal of Perinatology*, 31(1), S25–30. doi: 10.1055/s-0034-1376391
- Bielawska-Batorowicz, E. (2006). *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wyd. Śląsk.
- Bielawska-Batorowicz, E. (2002). Psychologia prokreacji – stan obecny i perspektywy. *Acta Universitatis Lodzianis Folia Psychologica*, 6, 15–28.
- Bielawska-Batorowicz, E. (1999). Psychologia prokreacji jako dziedzina badań i obszar praktycznej działalności psychologa. *Przegląd Psychologiczny*, 42(1–2), 221–239.
- Bielawska-Batorowicz, E., Kornas-Biela, D. (red.) (1992). *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Bidzan, M. (2020 a). Rodzicielstwo nastolatków. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiątkowska, A. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 603–614). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bidzan, M. (2020 b). Psychologiczne aspekty wcześniactwa. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s. 38–49). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Bidzan, M. (2011). Jakość życia dzieci i młodzieży z chorobą przewlekłą i niepełnosprawnością ruchową oraz ich rodzin. W: M. Bidzan, W. Budziński (red.), *Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej* (s. 151–183). Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Bidzan, M. (2013). *Nastoletnie rodzicielstwo: perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bidzan, M., Bieleninik, Ł., Zdolska, A., Salwach, D. (2009). Bond with a child in the prenatal period in case of prematurely born children. W: K. Turowski (red.), *Wellness and success* (t. 3, s. 35–54). Lublin: NeuroCentrum.
- Bidzan, M., Bieleninik, Ł. (2013). Psychomotor development of preterm babies in the context of biomedical predictors in a Polish sample. *Health Psychology Report*, (1), 18–33.
- Bidzan, M., Bieleninik, Ł., Lipowska, M. (2013). The development of speech in early childhood in children from twin pregnancies with twin-twin transfusion syndrome (TTTS). *Polish Psychological Bulletin*, 44(1), 9–20.
- Bidzan, M., Borucka-Kotwica, A. (2017). Dzieci urodzone przedwcześnie po syndromie przetaczania krwi między płodami (TTTS) – już zdrowe? czy jeszcze chore? *Czasopismo Psychologiczne*, 23, 1, 59–70. doi: 10.14691/CPJ.23.1.59

- Bidzan, M., Guzińska, K., Kulikowska-Ciecieląg, K. (2008). Intellectual and cognitive functions of prematurely born children at ten years of age. *Acta Neuropsychologica*, 6(1), 1–16.
- Bidzan, M., Preis, K., Senkbeil, K., Świątkowska-Freund, M., Pankrac, Z. (2010). Rozwój psychoruchowy dzieci z ciążą bliźniaczych z zespołem przetoczenia krwi między płodami (TTTS) a postawy rodzicielskie. Doniesienie wstępne. *Prenatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 3(1), 34–40.
- Bieleninik, Ł., Konieczna-Nowak, L., Knapik-Szweda, S., Kwaśniok, J. (2020a). Evaluating feasibility of the LongSTEP (Longitudinal study of music therapy's effectiveness for premature infants and their caregivers): Protocol with a Polish cohort. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29(5), 437–459. doi: 10.1080/08098131.2020.1781233
- Bieleninik, Ł., Konieczna-Nowak, L., Knapik-Szweda, S., Kwaśniok, J. (2020 b). Music therapy for preterm infants and their parents during NICU stay and beyond: Current recommendations for clinical practice in Poland. *Health Psychology Report*, 8(3), 189–201.
- Bieleninik, Ł. (2020c). Dobra praktyka kliniczna we współczesnych badaniach. Początek badań klinicznych nad muzykoterapią dla wcześniaków w Polsce. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s.173–188). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Bieleninik, Ł. (2015). Muzykoterapia a więź emocjonalna. W: J. Kaleńska-Rodzaj, R. Lawendowski (red.), *Psychologia muzyki. Między wykonawcą a odbiorcą* (s. 113–132). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bieleninik, Ł. (2012). *Dzieci urodzone przedwcześnie w percepcji matek*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bieleninik, Ł., Ghetti, C. (2019). Music therapy for preterm infants and their parents: A path forward for research in Poland. *Roczniki Psychologiczne*, 22(2), 135–150.
- Bieleninik, Ł., Geretsegger, M., Mössler, K., Assmus, J., Thompson, G., Gattino, G.,..., Gold, C. (2017). Effects of improvisational music therapy vs enhanced standard care on symptom severity among children with autism spectrum disorder: The TIME-A randomized clinical trial. *Journal of the American Medical Association*, 318(6), 525–535.
- Bieleninik, Ł., Gold, C. (2014). Early intervention for premature infants in neonatal intensive care unit. *Acta Neuropsychologica*, 12(2), 185–203.
- Bieleninik, Ł., Koss, J., Bidzan, M. (2016). Rozwój psychoruchowy jedynaków i bliźniąt przedwcześnie urodzonych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 21(2), 272–289.
- Bieleninik, Ł., Ghetti, C., Gold, C. (2016). Music therapy for preterm infants and their parents: A meta-analysis. *Pediatrics*, 138(3), e20160971.
- Bieleninik, Ł., Bidzan, I., Bidzan, M. (2013). Wcześniactwo a trudne rodzicielstwo w okresie pre- i perinatalnym. *Roczniki Pedagogiczne*, 5(41), 39–70.
- Bieleninik, Ł., Preis, J., Bidzan, M. (2010). Uwarunkowanie więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym w ciążach wielopłodowych i pojedynczych. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 3(3), 223–231.
- Bieleninik, Ł., Bidzan, M., Salwach, D. (2009). The premature birth trauma and the parents' quality of life in the light of the S. Allen and A. Michalos' models. W: G. Olchowik (red.), *Wellness and success* (t. 2, s. 39–52). Lublin: NeuroCentrum.
- Bieleninik, Ł., Konieczna-Nowak, L. (2020). Evidence-based practice w perspektywie ogólnej i muzykoterapeutycznej. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia*

- dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin (s. 101–120). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Blencowe, H., Cousens, S., Chou, D., Oestergaard, M., Say, L., Moller, ..., Lawn, J.; Born Too Soon Preterm Birth Action Group (2013). Born too soon: The global epidemiology of 15 million preterm births. *Reproductive Health*, 10(1), S2.
- Blencowe, H., Cousens, S., Oestergaard, M.Z., Chou, D., Moller, A.B., Narwal, R., Lawn, J.E. (2012). National, regional, and worldwide estimates of preterm birth rates in the year 2010 with time trends since 1990 for selected countries: A systematic analysis and implications. *Lancet*, 379(9832), 2162–2172.
- Böhm, B., Katz-Salamon, M., Institute, K., Smedler, A.C., Lagercrantz, H., Forsberg, H. (2002). Developmental risks and protective factors for influencing cognitive outcome at 5 1/2 years of age in very-low-birthweight children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(8), 508–516.
- Bowen, J.R., Gibbon, F.L., Hand, P.J. (2002). Educational outcome at 8 years for children who were born extremely prematurely: a controlled study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 38, 438–444.
- Bonnesen, B., Secher, N.J., Møller, L.K., Rasmussen, S., Andreassen, K.R., Renault, K. (2013). Pregnancy outcomes in a cohort of women with a preconception body mass index > 50 kg/m². *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92(9), 1111–1114. doi: 10.1111/aogs.12174
- Borucka-Kotwica, A. (2015). *Rozwój psychomotoryczny dzieci z ciąż bliźniaczych z zespołem przetoczenia krwi między płodami (TTTS)*. Niepublikowana praca doktorska, napisana pod kierunkiem M. Bidzan. Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański.
- Boyce, L.K., Cook, G.A., Simonsmeier, V., Hendershot, S.M. (2014). Academic outcomes of very low birth weight infants: The influence of mother-child relationships. *Infant Mental Health Journal*, 36(2), 156–166.
- Bujewska, H., Gołubiew-Konieczna, M. (2011). Pedagogika lecznicza w wybranych aspektach zdrowia. W: M. Bidzan, W. Budziński (red.), *Rozwój poprzez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej* (s. 30–60). Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Campbell, P.S., Wiggins, T. (red.) (2013). *The Oxford handbook of children's musical cultures*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, S. (2000). Twin-to-twin transfusion syndrome—debates on the etiology, natural history and management. *Ultrasound in Obstetrics and Gynecology*, 16(3), 210–213.
- Celewicz, Z. (2006). Choroby wątroby. W: G.H. Brębowicz (red.), *Położnictwo i Ginekologia* (t. 1, s. 208–212). Warszawa: Wyd. PZWL.
- Chawanpaiboon, S., Vogel, J.P., Moller, A.B., Lumbiganon, P., Petzold, M., Hogan, D., Landoulsi, S., Jampathong, N., Kongwattanakul, K., Laopaiboon, M., Lewis, C., Ratanakanokchai, S., Teng, D.N., Thinkhamrop, J., Watananirun, K., Zhang, J., Zhou, W., Gülmezoglu, A.M. (2019). Global, regional, and national estimates of levels of preterm birth in 2014: a systematic review and modelling analysis. *Lancet Global Health*, 7(1), e37–e46. doi: 10.1016/S2214-109X(18)30451-0
- Chen, C.P. (2005). Acardiac twinning (Twin reversed arterial perfusion sequence): A review of prenatal management. *Taiwanese Journal of Obstetrics and Gynecology*, 44(2), 105–115.

- Chescheir, N.C., Seeds, J.W. (1988). Polyhydramnios and oligohydramnios in twin gestations. *Obstetrics and Gynecology*, 71(6), 882–884.
- Chrzan-Dętkoś, M. (2020). Rozwój psychoruchowy wcześniaków w ciągu życia. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s. 50–71). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Chrzan-Dętkoś, M. (2015). Depresja i lęk w okresie ciąży jako czynnik ryzyka wcześniactwa oraz niskiej masy urodzeniowej – przegląd badań. *Ginekologia i Położnictwo – Medical Project*, 3(37), 110–113.
- Chrzan-Dętkoś, M. (2012). *Wcześniaki. Rozwój psychoruchowy w pierwszych latach życia*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Chrzan-Dętkoś, M., Pawlicka, P., Bogdanowicz, M. (2014). The effects of kangaroo mother care in a sample of preterm, preschool aged children. *Health Psychology Report*, 2(3), 208–217, <https://doi.org/10.5114/hpr.2014.44423> [dostęp: 29.11.2020].
- Czajkowski, K. (2009). Diagnostyka porodu przedwczesnego. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 2(3), 165–168.
- Dallas, J.S. (2003). Autoimmune thyroid disease and pregnancy: relevance for the child. *Autoimmunity*, 36 (6–7), 339–350.
- de Loach, D., Detmer, M. (2020). Amerykański Narodowy Instytut ds. Muzykoterapii Medycznej dla Dzieci i Niemowląt: interwencje muzykoterapeutyczne na oddziale intensywnej terapii noworodka. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s. 148–163). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Diehl, W., Hecher, K. (2007). Selective cord coagulation in acardiac twins. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine* 12(6), 458–463. <https://doi.org/10.1016/j.siny.2007.06.008> [dostęp: 29.11.2020].
- Doyle, L.W., Anderson, P.J., Battin, M., Bowen, J.R., Brown, N., Callanan, C., ..., Woodward, L.J. (2014). Long term follow up of high risk children: Who, why and how? *BMC Pediatrics*, 14, 279.
- Gadzinowski, J., Gulczyńska, E. (2003). Cięża wielopłodowa – uwarunkowania ekonomiczne. W: G.H. Bręborowicz, W. Malinowski, E. Ronin-Walknowska (red.), *Ciąża wielopłodowa* (s. 27–32). Poznań: Wydawnictwo OWN.
- Ghazban, N. (2013). *Emotion regulation in infants using maternal singing and speech*. Toronto: Ryerson University Press.
- Główny Urząd Statystyczny (2020). *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2020*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Goldenberg, R.L., Culhane, J.F., Iams, J.D., Romero, R. (2008). Epidemiology and causes of preterm birth. *Lancet*, 371(9606), 75–84.
- Gołubiew, M. (2006). Wyrównywanie szans jako podstawowe zadanie reformy edukacji wobec osób niepełnosprawnych – próba oceny. W: J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gregor, K., Banaś, E., Malec, M., Iłska, M., Jagielska, A., Rak, K., Czuba, B., Cnota, W. (2019). Lęk porodowy – czynniki ryzyka oraz jego wpływ na przebieg porodu, położu oraz stan noworodka. *Ginekologia i Położnictwo Medical Project*, 1(51), 40–44.

- Haslbeck, B. (2020). Zestrojenie mózgu z muzyką – neuronaukowe ramy muzykoterapii kreatywnej w opiece nad noworodkiem. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s. 121–131). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Haslbeck, F.B. (2012). Music therapy for premature infants and their parents: An integrative review. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 203–226.
- Hardy, G., Benjamin, A., Abenhaim, H.A. (2013). Effect of induced abortions on early preterm births and adverse perinatal outcomes. *International Journal of Obstetrics and Gynecology Canada*, 35(2), 138–143.
- Holditch-Davis, D., Santos, H., Levy, J., White-Traut, R., O’Shea, T.M., Geraldo, V., David, R. (2015). Patterns of psychological distress in mothers of preterm infants. *Infant Behavior and Development*, 41, 154–163.
- Jackson, K., Ternstedt, B.-M., Schollin, J. (2003). From alienation to familiarity: Experiences of mothers and fathers of preterm infants. *Journal of Advanced Nursing*, 43(2), 120–129.
- Kaluba-Skotarczak, A., Ropacka-Lesiak, M., Drews, K., Bręborowicz, G. (2013). Zespół TAPS – nieznan i niedoceniany problem ciąży jednokosmówkowych. *Ginekologia Polska*, 84, 223–228.
- Kennell, J.H., Marshall, H.K. (1982). Caring for the parents of premature or sick infants. W: H.K. Marshall, J.H. Kennell (red.), *Parent-infant bonding* (s. 151–226). St. Louis–Toronto–London: The C.V. Mosby Company.
- Kmita, G. (2018). Interakcje w triadzie matka–ojciec–dziecko w diagnozie i terapii dzieci urodzonych ze skrajnym wcześniactwem. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(3), 516–529.
- Kmita, G. (2002). Rodzice i ich przedwcześnie urodzone dziecko. W: E. Helwich (red.), *Wcześniak* (s. 111–125). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Kmita, G. (2004). Wczesna interwencja psychologiczna wobec dzieci urodzonych przedwcześnie i ich rodzin w warunkach oddziału intensywnej opieki noworodkowej i patologii noworodka. *Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej Dziecka Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, 2, 45–64.
- Kniaziew-Gomoluch, K., Łosień, T., Kita, B., Sioma-Markowska, U., Brzęk, A. (2019). Stan psychiczny matki a rozwój dziecka urodzonego przedwcześnie. *Ginekologia i Położnictwo Medical Project*, 4(54), 29–33.
- Kornas-Biela, D. (2017). The beginnings of prenatal psychology in Poland. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 43–64. <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2017.9.3-3> [dostęp: 29.11.2020].
- Kornas-Biela, D. (2002). Okres prenatalny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (t. 2, s. 17–46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kornas-Biela, D. (2010). *Bliźnięta i wieloraczkę w pre- i perinatalnym okresie rozwoju*. W: T. Rostowska, B. Pastwa-Wojciechowska (red.). *Rozwój bliźniąt w ciągu życia. Aspekty biopsychologiczne* (s. 65–99). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (1987). Rozwój psychofizyczny dziecka przed urodzeniem. *Chrześcijanin w Świecie*, 3, 52–66.

- Korzon, M., Bako, W., Czajkowska, T., Popadiuk, I., Plata-Nazar, K., Sikorka-Wiśniewska, G., Siluk, J. (1998). Assessment of school preparedness of children at seven years of age with low birth weight. *Medical Science Monitor*, 1, 86–94.
- Krasoń, A., Grodzicka, A., Krajewski, I.P., Pietrzak, Z., Krasomski, G. (2006). Ultrasonograficzna ocena płodów z ciąż bliźniaczych [Sonographic Evaluation of Fetuses in Twin Pregnancies]. *Advances in Clinical and Experimental Medicine*, 15 (3), 491–496.
- Kubicka-Kraszyńska, U., Otfinowska, A. (2007). *Opieka okołoporodowa w Polsce w świetle akcji „Rodzić po ludzku” 2006*. Warszawa: Agencja Ipsos, Fundacja Rodzić po ludzku. http://www.rodzicpoludzku.pl/pliki/opieka_okoloporodowa_w_Polsce2007.pdf [dostęp: 3.01.2021].
- Kuran, J., Dangel, J. (2010). Ocena układu krążenia płodów w ciążach jednokosmówkowych – czy pomaga w rozpoznaniu TTTS? *Prenatologia i Ginekologia*, 3(3), 187–191.
- Lewi, L., Jani, J., Blickstein, I., Huber, A., Gucciardo, L., Van Mieghem, T., Deprest, J. (2008). The outcome of monochorionic diamniotic twin gestations in the era of invasive fetal therapy: a prospective cohort study. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 199(5), 514–516.
- Libera, A. (2009). Poród przedwczesny. W: M. Makara-Studzińska, G. Iwanowicz-Palus (red.), *Psychologia w położnictwie i ginekologii* (s. 173–177). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Libera, A., Leszczyńska-Gorzelać, B., Oleszczuk, J. (2016). Poziom i struktura stresu wcześniactwa u kobiet po porodzie przedwczesnym – implikacje do działań podejmowanych przez personel medyczny wobec rodziców. *Ginekologia i Położnictwo – Medical Project*, 1(39), 60–65.
- Lopriore, E., Slaghekke, F., Kersbergen, K.J., de Vries L.S., Drogtrorp, A.P., Middeldorp, J.M., Oepkes, D., Benders, M.J. (2013). Severe cerebral injury in a recipient with twin anemia-polycythemia sequence. *Ultrasound in Obstetrics and Gynecology*, 41(6), 702–706.
- Lopriore, E., Middeldorp, J.M., Oepkes, D., Kanhai, H.H., Walther, F.J., Vandenbussche, F.P.H.A. (2007). Twin anemia-polycythemia sequence in two monochorionic twin pairs without oligo-polyhydramnios sequence. *Placenta*, 28(1), 47–51.
- Łuczak-Wawrzyniak, J. (2009). Matka wcześniaka – sytuacja psychologiczna i społeczna w trakcie pobytu dziecka w szpitalu i po opuszczeniu oddziału noworodkowego. *Ginekologia Praktyczna*, 100(1), 7–8.
- Mahieu-Capudo, D., Muller, F., Joly, D., Gubler, M.C., Lebidois, J., Fermont, L., Dumez, Y., Dommergues, M. (2001). Pathogenesis of twin-twin transfusion syndrome: the renin-angiotensin system hypothesis. *Fetal Diagnosis Therapy*, 16, 241–244.
- Malinowski, W. (2003). *Zespół odwróconego kierunku przepływu krwi*. W: G.H. Bręborowicz, W. Malinowski, E. Ronin-Walkowska (red.), *Ciąża wielopłodowa* (s. 223–236). Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Malinowski, W. (2009). Epidemia ciąż wielopłodowych. Nowy problem w położnictwie. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 2(2), 90–93.
- Malinowski, W., Józwiak, P. (2012). Zespół przetoczenia krwi między płodami (TTTS) w przekazach historycznych. Część I. Patogeneza i diagnostyka. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 5(3), 162–168.

- Malinowski, W., Ropacka, M. (2003). *Zespół przetoczenia krwi między płodami*. W: G.H. Bręborowicz, W. Malinowski, E. Ronin-Walkowska (red.), *Ciąża wielopłodowa* (s. 195–222). Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Malinowski, W., Wierzba, W. (1998). *Ciąża wielopłodowa*. Płock: Wojewódzki Ośrodek Kształcenia, Informatyki i Statystyki Medycznej.
- Martin, J.A., Hamilton, B.E., Ventura, S.J., Osterman, M.J., Kirmeyer, S., Mathews, T.J., Wilson, E.C. (2011). Births: final data for 2009. National vital statistics reports: from the Centers for Disease Control and Prevention, *National Center for Health Statistics, National Vital Statistics System*, 60(1), 1–70.
- Marx, H., Amin, P., Lazarus, J.H. (2008). Hyperthyroidism and pregnancy. *BMJ*, 336 (7645), 663–667.
- McCurdy, C.M., Childers, J.M., Seeds, J.W. (1993). Ligation of the umbilical cord of an acardiac-acephalus twin with an endoscopic intrauterine technique. *Obstetrics and Gynecology*, 82, 708–711,
- Michałus, I., Haładaj, K., Chlebna-Sokół, D. (2009). Zaburzenia w stanie zdrowia niemowlęcia urodzonego jako „dawca” z ciąży bliźniaczej jednokosmówkowej powikłanej zespołem przetoczenia krwi między płodami. *Przegląd Pediatryczny*, 39(1), 65–67.
- Mikulak, I., Jodzis, A., Borszewska-Kornacka, M., Czajkowski, K. (2015). Znaczenie matczynych czynników ryzyka powikłań ciąży ze szczególnym uwzględnieniem porodu przedwczesnego. *Ginekologia i Położnictwo – Medical Project*, 2(36), 46–54.
- Mission, J.F., Marshall, N.E., Caughey, A.B. (2013). Obesity in pregnancy: a big problem and getting bigger. *Obstetrical and Gynecological Survey*, 68(5), 388–399.
- Moore, T.R., Gale, S., Benirschke, K. (1990). Perinatal outcome of forty-nine pregnancies complicated by acardiac twinning. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 163(3), 907–912.
- Nowakowska, D., Wilczyński, J. (2003). Poród przedwczesny w ciąży wielopłodowej. W: G.H. Bręborowicz, W. Malinowski, E. Ronin-Walkowska (red.), *Ciąża wielopłodowa* (s. 157–171). Poznań: Wydawnictwo OWN.
- O'Donoghue, K., Barigye, O., Pasquini, L., Chappell, L., Wimalasundera, R.C., Fisk, N.M. (2008). Interstitial laser therapy for fetal reduction in monochorionic multiple pregnancy: loss rate and association with aplasia cutis congenita. *Prenatal Diagnosis*, 6(28), 535–543. doi: 10.1002/pd.2025
- Oleszczuk, J. (1997). Poród przedwczesny. W: B. Chazan (red.), *Położnictwo w praktyce lekarza rodzinnego* (s. 197–205). Warszawa: PZWL.
- Oleś, M. (2010). *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i w chorobie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Piekarska, A. (2005). Szpitalna trauma wcześniactwa – charakterystyka, skutki i prewencja. *Dziecko Krzywdzone*, 11, 95–107.
- Pierrat, V., Marchand-Martin, L., Arnaud, C., Kaminski, M., Resche-Rigon, M., Lebeaux, C., ..., Ancel, P.-Y. (2017). Neurodevelopmental outcome at 2 years for preterm children born at 22 to 34 weeks' gestation in France in 2011. Epipage – 2 cohort study. *British Medical Journal*, 358, j3448.
- Pietrzycka, D., Gadzinowski, J. (2007). Opieka perinatalna w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. *Kliniczna Perinatologia i Ginekologia*, 43(3), 7–14.

- Poćwierz-Marciniak, I. (2020). W świecie dźwięków: rozwój muzyczny w okresie prenatalnym, niemowlęcym i poniemowlęcym. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwcześnie urodzonych i ich rodzin* (s. 72–90). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Poniedziałek-Czajkowska, E., Mierzyński, R., Leszczyńska-Gorzelał, B., Szymula, D., Oleszczuk, J. (2013). Poród przedwczesny – aktualne sposoby postępowania. *Ginekologia i Położnictwo – Medical Project*, 4(30), 22–31.
- Preis, K., Świątkowska-Freund, M., Pankrac, Z. (2010). Czy warto wykonywać laserową fotoakagulację naczyń łączących (SLPCV) w I stopniu zaawansowania zespołu przetoczenia między płodami (TTTS) według Quintero? *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 3(1) 27–29.
- Price, B. (1950). Primary biases in twin studies; a review of prenatal and natal difference-producing factors in monozygotyczne pary. *American Journal of Human Genetics*, 2(4), 293.
- Ramenghi, L.A. (2015). Late preterm babies and the risk of neurological damage. *Acta Biomedica*, 86(1), 36–40.
- Ropacka, M. (2003) *Diagnostyka ultrasonograficzna ciąży wielopłodowej*. W: G.H. Bręborowicz, W. Malinowski, E. Ronin-Walkowska (red.), *Ciąża wielopłodowa* (s. 65–85). Poznań: Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Ropacka-Lesiak, M. (2013). Zespół przetoczenia krwi między płodami – TTTS. *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 6(3), 174–177.
- Shenfield, T., Trehub, S.E., Nakata, T. (2003). Maternal singing modulates infant arousal. *Psychology of Music*, 31(4), 365–375.
- Sikka, M., Agarwal, S., Pradhan, S., Saxena, R. (1988). Acardiac acephalic monster. *Indian Journal of Pediatrics*, 55(1), 145–148.
- Simmons, L.E., Rubens, C.E., Darmstadt, G.L., Gravett, M.G. (2010). Preventing preterm birth and neonatal mortality: exploring the epidemiology, causes, and interventions. *Seminars in Perinatology*, 34, 408–415.
- Simpson, L.L. (2013). Twin-twin transfusion syndrome. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 208(1), 3–18.
- Slaghekke, F., Kist, W.J., Oepkes, D., Pasman, S.A., Middeldorp, J.M., Klumper, F.J., Walther, F.J., Vandenbussche, F.P.H.A., Lopriore, E. (2010). Twin anemia-polycythemia sequence: diagnostic criteria, classification, perinatal management and outcome. *Fetal Diagnosis and Therapy*, 27(4), 181.
- Sochocka, L., Pirogowicz, I. (2006). Jakość życia noworodków urodzonych przedwcześnie – rola personelu medycznego i rodziny. *Family Medicine and Care Review*, 8(2), 490–493.
- Stettner, D., Rytlewski, K., Huras, H., Wójtowicz, A., Reroń, A. (2013). Choroba Gravesa a powikłania położnicze [Graves' disease and obstetric complications]. *Ginekologia i położnictwo Medical Project*, 3(29), 9–18.
- Stoińska, B., Montgomery, A. (2003). Model i rola poradni wczesnej oceny rozwoju dziecka. W: M.K. Kornacka (red.), *Noworodek przedwcześnie urodzony – pierwsze lata życia* (s. 21–32). Warszawa: PZWL.
- Strong, S.J., Corney, G. (1967). *The Planeta in Twin Pregnancy*. London: Pergamon Press.

- Świątkowska-Freund, M. (2011). *Zespół przetoczenia krwi pomiędzy płodami – nowa klasyfikacja oraz własna modyfikacja techniki leczenia fetoskopowego*. Gdańsk: Gdański Uniwersytet Medyczny.
- Świątkowska-Freund, M., Preis, K. (2010). Kryteria diagnostyczne zespołu przetoczenia między płodami (TTTS). *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, 3(1), 20–22
- Trehub, S.E. (2001). Musical predispositions in infancy. W: R.J. Zatorre, I. Peretz (red.), *The biological foundations of music* (t. 930, s. 1–16). New York: Annals of the New York Academy of Science.
- Trehub, S.E., Unyk, A.M., Kamenetsky, S.B., Hill, D.S., Trainor, L.J., Henderson, J.L., Saraza, M. (1997). Mothers' and fathers' singing to infants. *Developmental Psychology*, 33(3), 500–507.
- Ullstein, A. (2020). Muzykoterapia z muzyką na żywo i śpiewaniem kołysanek jako wsparcie emocjonalne podczas bolesnych zabiegów. Uzasadnienie dla śpiewania piosenek w ramach leczenia bólu u noworodków. W: Ł. Bieleninik, L. Konieczna-Nowak (red.), *Muzykoterapia dzieci przedwczesnie urodzonych i ich rodzin* (s. 132–147). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Ullstein, A., Eriksson, M., Klässbo, M., Volgsten, U. (2018). Singing, sharing, soothing – biopsychosocial rationales for parental infant-directed singing in neonatal pain management: A theoretical approach. *Music and Science*, 1(10), <https://doi.org/10.1177/2059204318780841> [dostęp: 29.11.2020].
- UN Inter-Agency Group for Child Mortality Estimation. United Nations Children's Fund; New York. 2017. *Levels and trends in child mortality: Report 2017*.
- Urban, J. (2006). Nieprawidłowy czas trwania ciąży. W: G.H. Brębowicz (red.), *Położnictwo i Ginekologia* (t. 1, s. 77–84). Warszawa: Wyd. PZWL.
- van der Pal, S., Steinhof, M., Grevinga, M., Wolke, D., Verrips, G.E. (2020). Quality of life of adults born very preterm or very low birth weight: A systematic review. *Acta Paediatrica*, 109(10), 1974–1988. doi: 10.1111/apa.15249
- Vollmer, B., Roth, S., Riley, K., O'Brien, F., Baudin, J., De Haan, M., Khadem, F., Neville, B., Wyatt, J. (2006). Long-term neurodevelopmental outcome of preterm children with unilateral cerebral lesions diagnosed by neonatal ultrasound. *Early Human Development*, 10, 655–661.
- White-Traut, R., Norr, K.F., Fabiyi, C., Rankin, K.M., Li, Z., Liu, L. (2013). Mother–infant interaction improves with a developmental intervention for mother – preterm infant dyads. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 694–706.
- Wolke, D.S., Bracewell, M., Marlow, M.N. (2008). Specific language difficulties and school achievement in children born at 25 weeks of gestation or less. *Journal of Pediatrics*, 152(2), 256–262.
- Wolke, D., Baumann, N., Strauss, V., Johnson, S., Marlow, N. (2015). Bullying of preterm children and emotional problems at school age: Cross-culturally invariant effects. *The Journal of Pediatrics*, 166(6), 1417–1422.
- WHO (1977). Recommended definitions, terminology and format for statistical tables related to the perinatal period and use of a new certificate for cause of perinatal deaths. Modifications recommended by FIGO as amended October 14, 1976. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 56, 247–253.

Dedykuję Pani Profesor Dorocie Kornas-Bieli,
z okazji Jej jubileuszu wieńczącego wieloletnią pracę
na rzecz praw Człowieka od momentu jego poczęcia

Czesław Noworol

Inteligencja moralna i motywacja osiągnięć żeńskieg0 personelu medycznego w klinikach leczenia niepłodności

[Istnieje] potrzeba ustalenia, kto jest odpowiedzialny za zagwarantowanie globalnego dobra wspólnego i wykonywanie praw gospodarczych i społecznych. Wolny rynek sam tego nie potrafi, ponieważ w rzeczywistości istnieje wiele ludzkich potrzeb, na które nie ma miejsca na rynku.

św. Jan Paweł II

Obecna sytuacja na świecie wywołała szereg zmian zarówno ekonomicznych, jak i społecznych. Z politycznego punktu widzenia wiele regionów, a nawet krajów znajduje się obecnie pod kontrolą zarówno rynków (pracy, zbytu, finansowych itp.), jak i opinii publicznej (grup interesów, mass mediów itp.), i to bez korzyści i subwencji finansowych. Postęp w technologii i systemach produkcji doprowadziły do zmian w rozumieniu wielu zagadnień społecznych oraz do nowego postrzegania tożsamości osobistej i praw człowieka. W tym kontekście należy też rozpatrywać pracę w klinikach leczenia niepłodności. Kliniki takie oferują diagnostykę niepłodności oraz leczenie w zakresie zarówno terapii prowadzących do naturalnego poczęcia, jak i technik wspomaganego rozrodu, takich jak inseminacja czy zapłodnienie pozaustrojowe (in vitro).

- Inseminacja, to prosta technika rozrodu, która wykorzystuje nasienie partnera lub dawcy. Powodzenie metody zależy od jakości nasienia, które poddaje się analizie komputerowej. Inseminacja polega na wprowadzeniu do jamy macicy zdrowego nasienia. Omija się tutaj barierę śluzu szyjkowego, przeciwciała oraz bakterie i grzyby. Metoda jest skuteczna u 56% kobiet z owulacją.
- Przeniesienie gamet do jajowodów polega na podawaniu dojrzałych komórek jajowych i plemników drogą laparoskopii, poprzez strzykawkę do jajowodu do jego bańki. Tam dochodzi do zaplemnienia i zapłodnienia in vitro. Metoda jest skuteczna w 30% w przypadku, gdy kobieta nie ukończyła jeszcze 35. roku życia.

* Dr hab. Czesław Noworol, prof. UJ – Katedra Zarządzania Strategicznego, Instytut Ekonomii, Finansów i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

- Transfer zygot lub zarodków do jajowodów to połączenie gamet w probówce (*in vitro*). W jajowodzie umieszcza się zarodki, takie jak w fazie przed zagnieżdżeniem w naturalnym cyklu. Nie ma danych na temat skuteczności.
- Zapłodnienie pozaustrojowe z przeniesieniem zarodka – zarodki umieszcza się w jamie macicy, tam się zagnieżdżają. Im więcej zarodków, tym szanse na poczęcie wznrastają. Nie ma danych na temat skuteczności.

Sztuczne zapłodnienie może zakończyć się sukcesem, ale zapłodnienie *in vitro* często wymaga wielu prób i wcześniejszych badań z zakresu diagnostyki niepłodności, a wszystko to jest bardzo kosztowne (Abczdrowie, 2021) w sensie finansowym, ale o wiele bardziej w sensie psychicznym.

Nowe badania ujawniają, że nie tylko specjaliści zajmujący się zdrowiem psychicznym, ale wszyscy członkowie zespołu zajmującego się leczeniem reprodukcyjnym, a więc lekarze, pielęgniarki, technicy laboratoryjni, asystenci administracyjni i personel recepcji mają możliwość i obowiązek edukować, doradzać i wspierać pacjentów. Oczywiście jest, że takie leczenie bezpłodności jest dla pacjentów źródłem stresu, który wpływa na samopoczucie osobiste (Verhaak i in., 2007). W literaturze naukowej istnieją przytłaczające dowody na to, że niespełnione pragnienie posiadania dziecka wywołuje u kobiet i mężczyzn złożony kryzys emocjonalny, który jest bardzo trudny do przepracowania (Norré, Wischmann, 2011). Wiele par poddawanych leczeniu niepłodności decyduje się przerwać leczenie przed poczęciem. Fakt ten potwierdza przegląd 22 badań empirycznych, w których wzięło udział 21 453 pacjentów z ośmiu krajów, gdzie obciążenie psychiczne było jedną z przyczyn przekrojowych, tzn. wspólne na różnych etapach terapii (Gameiro i in., 2012). Najczęściej wybieranymi przyczynami przerwania leczenia były: odroczenie leczenia (39,18%), odroczenie leczenia lub nieznanie (19,17%), obciążenie fizyczne i psychiczne (19,07%), psychiczne (14%), fizyczne (6,32%), problemy relacyjne i osobiste (16,67%), powody osobiste (9,27%), problemy relacyjne (8,83%), odrzucenie leczenia (13,23%) oraz problemy organizacyjne (11,68%) i kliniczne (7,71%). Niektóre przyczyny były wspólne na różnych etapach (np. obciążenie psychiczne). Inne były specyficzne dla etapu (np. odrzucenie leczenia podczas obróbki).

Autorzy konkludują, że by wyjaśnić przerwanie leczenia, potrzeba wielu badań longitudinalnych i opartych na teorii. W międzyczasie problem istoty, stresu i obciążeń związanych z leczeniem należy rozwiązać poprzez lepszą organizację opieki i wsparcie dla pacjentów. Pacjenci powinni być dobrze poinformowani, mieć możliwość omówienia wartości i obaw związanych z leczeniem oraz zasięgnięcia porady, aby zdecydować o podjęciu czy kontynuacji leczenia.

Natomiast o wiele mniej wiadomo na temat roli kliniki leczenia niepłodności i jej personelu we wspieraniu pacjentów ze zmaganiem się ze stresem oraz wzajemnego

wpływu stresu na personel kliniki. Niektórzy postulują, że specjalista zdrowia psychicznego nie powinien ograniczać się wyłącznie do bezpośredniego kontaktu z pacjentem, ale powinien go rozszerzyć do bardziej zintegrowanego podejścia, które obejmuje psychoedukację i wsparcie dla personelu kliniki leczenia niepłodności w celu poprawy jakości opieki nad pacjentem i zapobiegania wypaleniu zawodowemu członków personelu medycznego (Cohen-Cole, 1990). Autorzy zwracają uwagę na czynniki poprawy samopoczucia, jak trening uważności (mindfulness, czyli ćwiczenia umysłu, przeznaczone głównie dla osób, które nie radzą sobie ze stresem i negatywnymi emocjami), które można wykorzystać do promowania odporności personelu na rozwój warunków związanych ze stresem, takich jak wypalenie czy utrata empatii, a poprzez to poprawić jakość opieki (Dyrbye, 2010; Poghosyan, 2010).

Nigdzie w literaturze przedmiotu nie napotkałem badań dotyczących inteligencji moralnej i motywacji personelu klinik leczenia niepłodności. Dlatego niniejsza praca jest pionierską próbą wypełnienia tej luki i ma na celu zbadanie, jakie cechy inteligencji moralnej posiada żeński personel medyczny zatrudniony w klinikach leczenia niepłodności oraz jaki poziom motywacji osiągnąć, w powiązaniu z poszczególnymi cechami inteligencji moralnej, przejawiają kobiety stanowiące ten personel.

Motywacja osiągnięć

Istnieje wiele teorii motywacji i wiele definicji. Nie zagłębiając się w problematykę motywacji, generalnie wyróżnia się motywację wewnętrzną i motywację zewnętrzną (Hamer, 2005). Również motywacja osiągnięć jest różnie definiowana. Od momentu zapoczątkowania teoretycznych i praktycznych badań nad motywacją osiągnięć, w połowie minionego wieku, problematyka ta przeszła znaczną ewolucję i cały czas, w odpowiedzi na pojawiające się w życiu społecznym nowe zjawiska (jak bierność zawodowa, alienacja społeczna, wykluczenie społeczne), podlega zmianom oraz redefinicji ulegają jej podstawowe konstrukty teoretyczne.

Na przykład według Zimbardo definiowana jest jako potrzeba wykonywania danej czynności w sposób tak szybki i dobry, aby osiągnąć lub przekroczyć założony wysoki poziom. Motywacja osiągnięć występuje u różnych osób w różnym stopniu i często wpływa na poczucie wartości oraz dążenie do sukcesu (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010).

Generalnie teorie motywacji można podzielić na dwie główne kategorie. Pierwsza to teorie klasyczne, odwołujące się do pojęcia potrzeby osiągnięć, wprowadzonej przez Murraya oraz poziomu aspiracji, wprowadzonego przez Lewina. Można tutaj wyróżnić koncepcje McClellanda, który zainspirował się oryginalną hipotezą Maxa Webera,

głoszącą, że kalwinizm wpływa na szybszy i gwałtowniejszy postęp i rozwój kapitalizmu w Europie Zachodniej. Kontynuatorem idei McClellanda był Atkinson, który uważał, że ludzie spośród dostępnych im celów, wybierają te najbardziej racjonalne (Bańka, 2016).

Druga to współczesne teorie motywacji osiągnięć, teorie alternatywne, odwołujące się do dwóch motywów: mistrzostwa oraz porównywania z innymi. Można tutaj wyróżnić koncepcję Elliot i Churcha oraz Elliot i McGregora (Bańka, 2016).

Inteligencja moralna

Stowarzyszenie Nadzoru i Rozwoju Programów Nauczania, Panel ds. Edukacji Moralnej definiuje osobę moralną jako osobę, która szanuje ludzką godność, dba o dobro innych, integruje indywidualne interesy i obowiązki społeczne, demonstruje uczciwość, rozważa wybory moralne i szuka pokojowego rozwiązania konfliktów (ASCD, 1988).

Inteligencja moralna posiada wspólne cechy z inteligencją emocjonalną i duchową, jednakże powinno się rozróżniać te rodzaje inteligencji (Behzad, Hassan, Seyyed, 2013). Temat inteligencji moralnej w polskiej literaturze został potraktowany bez należytej uwagi, ponieważ skupiła się ona głównie na poznaniu typologii inteligencji emocjonalnej i duchowej (Kornas-Biela, 2016).

Inteligencja moralna jest nowym spojrzeniem na mentalną umiejętność pogodzenia ogólnoludzkiej zasady niekrzywdzenia innych z własnymi wartościami, celami i działaniami (Lennick, Kiel, 2005, 2007). Inteligencja moralna to nie tylko dostrzeżenie różnicy pomiędzy dobrem a złem, ale „skłonności i umiejętności działania zgodnie z własnymi wartościami, aby zachować spójność między wiedzą, przekonaniem, postawami i zachowaniami podporządkowanymi zasadom moralnym” (Kornas-Biela, 2016, s. 98). Inteligencja moralna kształtuje właściwe postępowanie człowieka, kierowanie się tym, co wartościowe a unikanie tego, co niemoralne i szkodliwe w stosunku do siebie i innych osób. Inteligencja moralna ma również wspólne cechy z życiową mądrością i zdrowym rozsądkiem. W życiu człowieka inteligencja moralna pełni funkcję moralnego GPS-u, który pomaga utrzymać właściwy kierunek w życiowych dylematach, rozterkach czy w samodoskonaleniu. Przejawiana przez jednostkę inteligencja moralna pozwala człowiekowi być sobą i nie skłania go do udawania kogoś, kim nie jest (Kornas-Biela, 2016).

Clarcken (2010) rozważa inteligencję moralną w kontekście teorii inteligencji wielorakich Gardenera. Inteligencja moralna pomaga stosować zasady etyczne do osobistych celów, wartości i działań. Składa się z czterech kompetencji związanych z uczciwością, trzech z odpowiedzialnością, dwóch z przebaczeniem i jednej ze współczuciem. Z kolei Borba (2002) definiuje inteligencję moralną jako zdolność rozumienia dobra

i odróżniania go od zła, posiadania silnych przekonań etycznych i postępowania zgodnie z nimi, aby zachowywać się we właściwy i honorowy sposób. Wyróżnia siedem cnót, związanych z inteligencją moralną, które dzieci powinny rozwijać, tj. empatia, sumienie, samokontrola, szacunek, życzliwość, tolerancja i uczciwość (Kornas-Biela, 2016).

Lennick i Kiel definiują inteligencję moralną jako „the mental capacity to determine how universal human principles should be applied to our personal values, goals, and actions” [zdolność umysłową do określenia, w jaki sposób uniwersalne zasady ludzkie powinny być zastosowane do naszych osobistych wartości, celów i działań] (2005, s. 7). Ich konstrukcja inteligencji moralnej składa się z czterech kompetencji związanych z uczciwością, trzech z odpowiedzialnością, dwóch z wybaczeniem i jednej ze współczuciem.

Cztery kompetencje *uczciwości* to:

- działanie zgodne z zasadami, wartościami i przekonaniami,
- mówienie prawdy,
- występowanie w obronie tego, co słuszne,
- dotrzymywanie obietnic.

Trzy kompetencje *odpowiedzialności* to:

- branie osobistej odpowiedzialności,
- przyznawanie się do błędów i porażek,
- przyjmowanie odpowiedzialności za słuźenie innym.

Przebaczenie obejmuje:

- odpuszczenie własnych błędów,
- odpuszczenie błędów innych.

Współczucie definiuje się jako aktywną troskę o innych.

Rozwijanie inteligencji moralnej jest złożonym, trudnym i trwającym całe życie procesem. Edukacja może pomóc we wspieraniu uczciwości, odpowiedzialności, przebaczenia i współczucia, zidentyfikowanych przez Lennicka i Kiela, oraz w rozwijaniu cnót Borby, takich jak empatia, sumienie, samokontrola, szacunek, życzliwość, tolerancja i uczciwość, a także poprzez moralny program ASCD nauczania szacunku, troski, odpowiedzialności, uczciwości, refleksji i rozwiązywania konfliktów.

Wyniki badań empirycznych i ich analiza

Hipotezy

H1: Żeński personel medyczny klinik leczenia niepłodności stanowi grupę homogeniczną pod względem inteligencji moralnej.

H2: Motywacja osiągnięć związana jest z inteligencją moralną kobiet z personelu medycznego klinik leczenia niepłodności.

Próba badawcza

Badaniom poddano 62 kobiety medycznego personelu dziewięciu losowo wybranych klinik leczenia niepłodności w dużych polskich miastach. Każda z kobiet brała udział w badaniu dobrowolnie i anonimowo. Wszystkie dane zostały opracowane statystycznie, tak że niemożliwa jest identyfikacja osób badanych. Zarówno badania, jak i analizy statystyczne zostały przeprowadzone zgodnie z polskim Kodeksem Etycznym Psychologa i standardami APA. Kilka kobiet odmówiło udziału w badaniach, kilka wypełniło kwestionariusze losowo, a kilka nie odpowiedziało na wszystkie pytania. Ostatecznie próba poddana analizie liczyła 50 osób. Wiek, 23–51, $M = 33,7$, $SD = 8,5$; staż pracy (w miesiącach), 1–197, $M = 55,86$, $SD = 53,9$.

Metody i techniki badań

Badaniom poddano dwie zmienne, inteligencję moralną i motywację osiągnąć. Zastosowano kwestionariusz, Iloraz Inteligencji Moralnej, IIM (adaptacja kulturowa Cz. Noworol; Code of Ethics Lennick, Kiel, 2005) oraz Skala Motywacji Osiągnięć, SMO (Noworol, 2018). IIM 5 składa się z 40 pytań zamkniętych z pięciostopniową częstościową skalą odpowiedzi rozpiętą od 0 (nigdy) do 4 (zawsze) i bada 10 następujących czynników inteligencji moralnej: integralność, uczciwość, odwaga, wiarygodność, odpowiedzialność, dyscyplina i dyskrecja, pomocność, życzliwość, empatia, wiara i szacunek. SMO bada zachowania, odczucia i postępowanie w różnych sytuacjach, w środowisku pracy, składa się z 27 pytań zamkniętych z pięciostopniową częstościową skalą odpowiedzi rozpiętą od 0 (nigdy) do 4 (zawsze). Uzyskane wyniki wszystkich zmiennych (skale inteligencji moralnej i motywacja osiągnąć) zostały przeliczone na skale 100-stopniowe (Noworol, 2013, s. 30, wzór 1.) Zgodnie z intencją autorów przyjęto interpretację poziomu inteligencji emocjonalnej, jak w Tabeli 1.

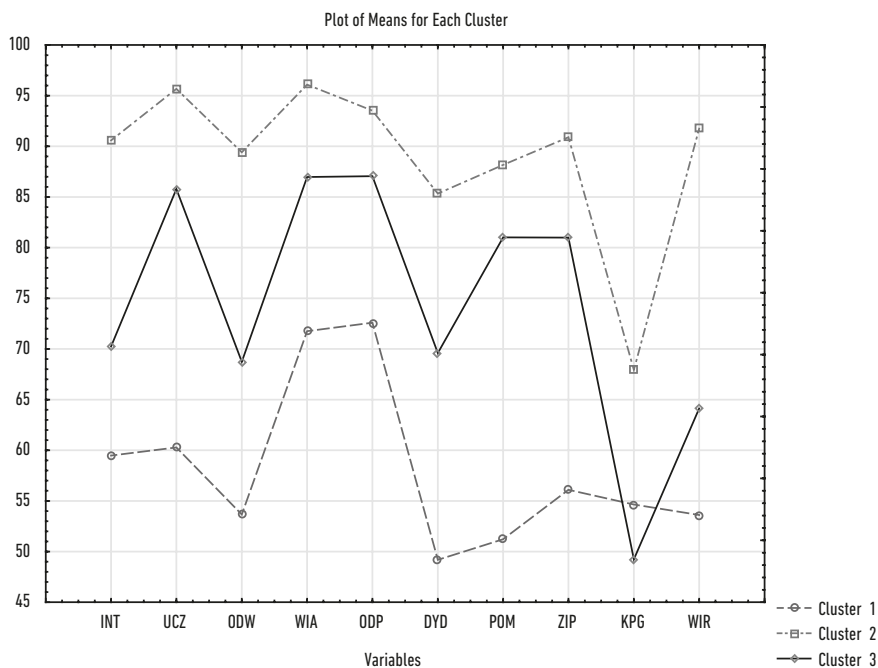
Tabela 1. Interpretacja poziomów inteligencji moralnej (Lennick, Kiel, 2005)

Wynik	Interpretacja
96–100	Doskonałe kompetencje moralne
85–95	Bardzo dobre kompetencje moralne
69–84	Dobre kompetencje moralne
≤ 68	Problematyczne kompetencje moralne

Analiza wyników badań

Dane uzyskane z badania IIM, po przeliczeniu na skalę 100-stopniową, zostały podane analizie skupień. W wyniku jej zastosowania otrzymano 3 skupienia, zawierające odpowiednio 8, 19 i 23 osoby. Rysunek 1. prezentuje profile otrzymanych skupień.

Warto zauważyć, że profile kompetencji moralnych ułożyły się bardzo ciekawie, mianowicie profil dla Skupienia 2 jest najwyższy, profil dla Skupienia 3 jest w „środku”, a Skupienie 1 posiada najniższy profil kompetencji moralnych. Zatem można byłoby stwierdzić, na pierwszy rzut oka, że generalnie 38% kobiet z personelu medycznego klinik leczenia niepłodności posiada bardzo dobre kompetencje moralne, podczas gdy 46% ma dobre, a 16% problematyczne kompetencje moralne. Dalsza szczegółowa analiza pozwoli na uściślenie tego ogólnego, pierwszego wniosku.



Rysunek 1. Profile czynników inteligencji moralnej (kompetencji moralnych) w wyodrębnionych skupieniach

Legenda: INT – Integralność; UCZ – Uczciwość; ODW – Odwaga; WIA – Wiarogodność; ODP – Odpowiedzialność; DYD – Dyscyplina; POM – Pomocność; ZIP – Życzliwość; KPG – empatia; WIR – Wiara

Jak widać na Rysunku 1., inteligencja moralna okazała się być czynnikiem dyskryminującym żeński personel medyczny klinik leczenia niepłodności. Wyodrębniono trzy skupienia, istotnie statystycznie różniące się poziomem inteligencji moralnej (Tabela 2.)

Tabela 2. Analiza wariancji dla hipotezy o równości poziomów inteligencji moralnej w wyodrębnionych skupieniach

Czynniki	SS pomiędzy	df	SS wewnątrz	df	F	p <
INT	6985,84	2	7900,60	47	20,78	0,01
UCZ	7057,43	2	4279,14	47	38,76	0,01
ODW	8460,83	2	9338,79	47	21,29	0,01
WIA	3380,64	2	4404,21	47	18,04	0,01
ODP	2468,02	2	5424,75	47	10,69	0,01
DYD	7667,28	2	11855,31	47	15,19	0,01
POM	7864,38	2	6525,98	47	28,32	0,01
ZIP	6819,82	2	5272,49	47	30,39	0,01
KPG	3702,90	2	9528,92	47	9,13	0,01
WIR	11497,04	2	8609,80	47	31,38	0,01

Legenda: INT – Integralność; UCZ – Uczciwość; ODW – Odwaga; WIA – Wiarogodność; ODP – Odpowiedzialność; DYD – Dyscyplina; POM – Pomocność; ZIP – Życzliwość; KPG – empatia; WIR – Wiara

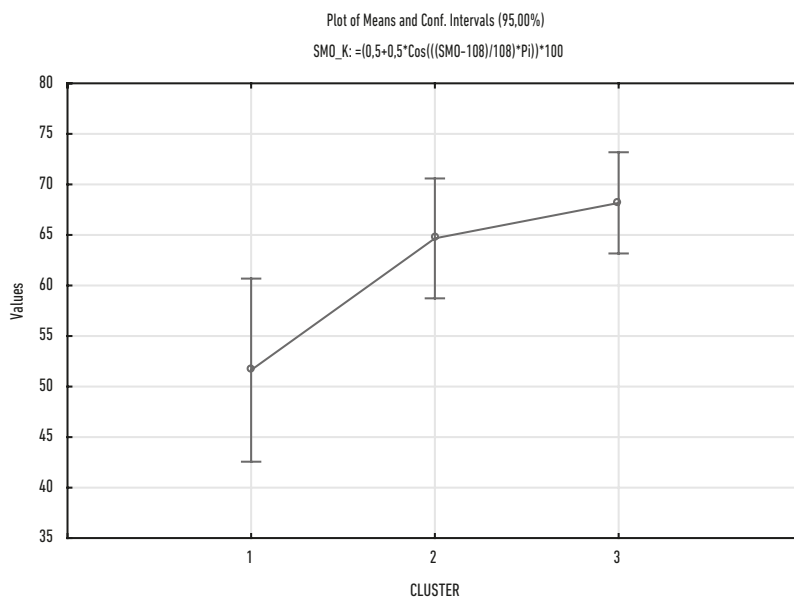
Kobiety ze Skupienia 1 charakteryzują się problematycznymi kompetencjami moralnymi, z wyjątkiem *Wiarogodności* i *Odpowiedzialności*, które są na poziomie dobrych kompetencji moralnych (Rysunek 1.). Żeński personel medyczny klinik leczenia niepłodności, którego wyniki badania znalazły się w Skupieniu 2, posiada najwyższy profil inteligencji moralnej, w każdym czynniku, istotnie powyżej pozostałych. Kobiety te przejawiają doskonale kompetencje moralne w zakresie *Uczciwości* i *Wiarogodności* oraz bardzo dobre kompetencje moralne w zakresie pozostałych czynników, z wyjątkiem *Empatii*, która jest na poziomie problematycznych kompetencji moralnych. Osoby ze Skupienia 3 przejawiają bardzo dobre kompetencje moralne w zakresie trzech czynników: *Uczciwości*, *Wiarogodności* i *Odpowiedzialności* oraz problematyczne w zakresie *Empatii* i *Wiary*. Pozostałe czynniki są na poziomie dobrych kompetencji moralnych.

Ciekawe jest zobaczenie, jaki poziom motywacji osiągnięć przejawiają kobiety z trzech wyodrębnionych skupień.

Tabela 3. Motywacja osiągnięć, wartości średnie, ANOVA i test post hoc

Skupienie	M	SD	F	p	test Scheffé		
					1	2	3
1	51,62	10,84	5,90	0,005		0,039	0,005
2	64,66	12,31			0,039		0,632
3	68,17	11,59			0,005	0,632	

Jak widać w Tabeli 3., motywacja osiągnięć kobiet ze Skupienia 1 jest przeciętna, natomiast poziom motywacji w Skupieniach 2 i 3 jest wysoki. Analiza wariancji, ANOVA wykazała, że żeński personel medyczny różni się istotnie poziomem motywacji osiągnięć w wyodrębnionych skupieniach ($F = 5,90$, $p < 0,005$). Test Scheffé wykazał, że Skupienie 1 różni się statystycznie istotnie od Skupień 2 i 3, tzn. kobiety ze Skupienia 1 mają istotnie niższą motywację osiągnięć niż kobiety ze Skupień 2 i 3 (Tabela 3., Rysunek 2.)



Rysunek 2. Poziom motywacji osiągnięć w wyodrębnionych skupieniach. Wartości średnie zaznaczone są kółeczkami, a 95% przedziały ufności, odcinkami pionowymi.

Jak widać na Rysunku 2., 95% przedział ufności dla poziomu motywacji osiągnięć kobiet ze Skupienia 1 mieści się w całości w granicach wyników przeciętnych. Można stąd wywnioskować z prawdopodobieństwem popełnienia błędu nieprzekraczającym 5%, że żeński personel medyczny zatrudniony w klinikach leczenia niepłodności, który

ma przeciętną motywację osiągnąć ma również problematyczne kompetencje moralne, w większości czynników.

Dyskusja i wnioski

Wyniki badań pokazały, że żeński personel medyczny zatrudniony w klinikach leczenia niepłodności stanowi heterogeniczną grupę pod względem inteligencji moralnej. Fakt ten dowodzi, że hipoteza H1 została sfalsyfikowana. Okazało się również, że przejawiany przez żeński personel medyczny klinik leczenia niepłodności poziom motywacji osiągnąć jest zróżnicowany, a jego intensywność zależy od poziomu profilu przejawianych kompetencji, co nie pozwala na sfalsyfikowanie hipotezy H2. Należy stąd wyciągnąć wniosek, że motywacja osiągnąć związana jest z inteligencją moralną kobiet z personelu medycznego klinik leczenia niepłodności, a co za tym idzie prawdziwe są następujące wnioski szczegółowe.

Osoby ze Skupienia 2, o najwyższym profilu inteligencji moralnej, charakteryzują się wysoką motywacją osiągnąć oraz *Uczciwością*, czyli mówieniem prawdy, co jest odzwierciedleniem konsekwentnego postępowania zgodnego z własnymi normami moralnymi (Rysunki 1. i 2.). Uczciwe postępowanie wiąże się z pracą, która nie czyni szkód przede wszystkim pacjentom oraz współpracownikom i klinice. Uczciwość w relacjach z pacjentem kliniki leczenia niepłodności jest niezwykle ważna, gdyż relacja ta opiera się na ogromnym zaufaniu i nadziei. Drugą wyróżniającą je cechą jest *Wiarygodność*, co z kolei wiąże się z dotrzymywaniem obietnic. Kobiety, czy pary małżeńskie, które są pacjentami klinik leczenia niepłodności szukają godnego zaufania personelu medycznego. Dotrzymywanie słowa to więcej niż wywiązywanie się ze swoich obowiązków czy skrywanie tajemnic, to budowanie zaufania, którego szczególnie w takich klinikach nie wolno zawieść. Szkoda tylko, że takich kobiet z personelu medycznego klinik leczenia niepłodności jest zaledwie 38%.

Kobiety ze Skupienia 3 przejawiają również bardzo dobre kompetencje moralne w zakresie *Uczciwości* i *Wiarygodności*, ale już na poziomie o ok. 10 punktów niższym (Rysunek 1.) niż te ze Skupienia 2. Ponadto charakteryzują się *Odpowiedzialnością*, która mierzona kwestionariuszem IIM oznacza branie odpowiedzialności za wybory i gotowość do poniesienia określonych konsekwencji wynikających z podjętych decyzji, bez usprawiedliwiania, niezależnie od ostatecznych wyników czy sugestii współpracowników oraz pacjentów, ich rodzin lub przyjaciół. Cecha ta wśród personelu klinik leczenia niepłodności może być zarówno pozytywna, jak i negatywna. Trzeba pamiętać, że osoby ze Skupienia 2 odznaczają się również wysoką motywacją osiągnąć, co

może sugerować negatywne zabarwienie tej *Odpowiedzialności*, przynajmniej u części personelu medycznego.

Kobiety ze Skupienia 1 charakteryzują się przeciętną motywacją osiągnięć i problematycznymi kompetencjami moralnymi, z wyjątkiem *Wiarogodności* i *Odpowiedzialności*, które wydają się być na poziomie dobrych kompetencji moralnych. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że kompetencje te są o ok. 15 punktów niżej niż kompetencje osób ze Skupienia 3 i prawie 25 punktów niżej niż kompetencje osób ze Skupienia 2 (Rysunek 1.)

Warto jeszcze na koniec tej krótkiej dyskusji zwrócić uwagę na dwa czynniki, *Empatii* i *Wiary*. *Empatia* rozumiana jest, w kontekście itemów kwestionariusza IIM, jako rozpoznawanie uczuć innych osób, o zabarwieniu uprzejmości, pokory i grzeczności, a co za tym idzie zdolności panowania nad emocjami i nieokazywania ich w klinice. Istotną jej cechą jest umiejętność właściwego odczytywania emocji innych osób, a zwłaszcza pacjentów, szczególnie w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Ta kompetencja moralna wiąże się z umiejętnością spojrzenia na sytuację obiektywnie, często z perspektywy ludzi rozpaczliwie szukających pomocy. Jest rzeczą ciekawą, że badane kobiety nie wykazywały empatii w Skupieniach 1 i 3, a w Skupieniu 2 na poziomie problematycznych kompetencji moralnych.

Wiara i szacunek w kwestionariuszu IIM to nie tylko rozpoznawanie potrzeb duchowych, to kompetencja moralna odnosząca się do akceptacji odmiennych poglądów współpracowników i pacjentów przy jednoczesnym nienarzucaniu swoich. Szacunek do innych osób pozwala akceptować odmienności, różnice w pochodzeniu czy zachowaniu, szanując godność człowieka. Rozpoznawanie potrzeb duchowych umożliwia otwarcie się na nowe doświadczenia, nabywanie nowych umiejętności i subtelności, taktu zwłaszcza wobec osób, których nie darzy się sympatią czy szacunkiem.

Tutaj powtarza się konstelacja kompetencji moralnych w poszczególnych skupieniach żeńskiego personelu medycznego zatrudnionego w klinikach leczenia niepłodności. Kobiety ze Skupienia 2 manifestują *Wiarę* i szacunek na najwyższym poziomie, w granicach bardzo dobrych kompetencji moralnych. Z kolei żeński personel ze Skupienia 3 przejawia *Wiarę* i szacunek ponad 25 punktów poniżej, w granicach problematycznych kompetencji moralnych, a kobiety ze Skupienia 1 plasują się jeszcze kolejne 10 punktów niżej, tak że trudno jest mówić czy w ogóle posiadają *Wiarę* (Rysunek 1.).

Nie ma tutaj miejsca na szczegółowe omówienie wszystkich kompetencji, to pozostawiam zainteresowanemu czytelnikowi. Tym niemniej rysuje się wyraźnie obraz kompetencji moralnych i motywacji osiągnięć, która jest z nimi niewątpliwie powiązana. Badania pokazały, że personel ten posiada kompetencje moralne i motywację osiągnięć na różnym poziomie, ale zastanawiające jest, że w każdym skupieniu powtarza się dominacja dwóch kompetencji, tj. *Wiarogodności* i *Odpowiedzialności* (Rysunek 1.). Wydaje

się, że są to kompetencje ściśle związane z miejscem, specyfiką pracy i wykształceniem, chociaż ogromne zróżnicowanie poziomów przejawiania tych kompetencji w poszczególnych skupieniach budzi niepokój.

W związku z tym uważam, że mówiąc o kompetencjach moralnych warto skupić się na pełnym profilu wszystkich kompetencji. Ponadto widać wyraźnie, że potrzebne są dalsze, szersze badania personelu medycznego zatrudnionego w klinikach leczenia niepłodności, obejmujące również mężczyzn. Kolejny wniosek, jaki się nasuwa w tym kontekście, to sugestia, że celowe byłoby rozdzielenie klinik, które oferują diagnostykę niepłodności oraz leczenie prowadzące do naturalnego poczęcia od tych, które prowadzą terapię i techniki wspomaganego rozrodu, zwłaszcza in vitro. Sądzę, że zatrudniony personel medyczny w takich osobnych klinikach miałby mniej dylematów moralnych, ale to będzie wymagało zaprojektowania nowych badań w tym zakresie.

Ponadto sądzę, że cztery kompetencje Lennicka i Kiela, takie jak uczciwość, odpowiedzialność, współczucie i przebaczenie (tolerancja), które są podobne do cnót Borby, takich jak sumienie i uczciwość, samokontrola i szacunek, empatia, życzliwość i tolerancja oraz cechy osoby moralnej ASCD powinny znaleźć się we wszystkich programach kształcenia, a szczególnie personelu medycznego i w programach podyplomowych kursów doskonalenia zawodowego personelu klinik leczenia niepłodności.

Bibliografia

- Abczdrowie. <https://portal.abczdrowie.pl/leczenie-nieplodnosci-kobiet> [dostęp 16.01.2021].
- Association of Supervision and Curriculum Development Panel on Moral Education, ASCD. (1988). Moral education in the life of the school. *Educational Leadership*, 45(8), 4–8.
- Bańka, A. (2016). *Aspiracje do kariery i motywacja osiągnięć*. Poznań-Warszawa: SPiA, NFDK.
- Behzad, N., Hassan, K., Seyyed, A., H. (2013). The effect of managers' moral intelligence on business performance. *International Journal of Organizational Leadership*, Vol. 2 No. 2, 62–71.
- Borba, M. (2002). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clarke, H.R. (2010). *Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Apr 30–May 4, Denver, CO, Online Submission, <https://eric.ed.gov/?id=ED509643> [dostęp: 20.01.2021].
- Cohen-Cole, S.A. (1990). The “difficult” medical patient. W: H.K. Walker, W.D. Hall, J.W. Hurst (red.), *Clinical methods: The history, physical, and laboratory, examinations*. 3rd ed. Boston: Butterworth Publishers, 1045–9.
- Dyrbye, L. i in. (2010). Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *JAMA*, 304, 1173–80.

- Gameiro, S. i in. (2012). Why do patients discontinue fertility treatment? A systematic review of reasons and predictors of discontinuation in fertility treatment. *Human Reproduction Update*, 18, 652–69.
- Hamer, H. (2005). *Psychologia Społeczna, teoria i praktyka*. Warszawa: Difin.
- Kornas-Biela, D. (2016). Istota inteligencji moralnej. W: B.-J. Ertelt, J. Górna, D. Kukła (red.). *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Lennick, D., Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: Enhancing business performance & leadership success*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Lennick, D., Kiel, F. (2007). *Inteligencja moralna: jak poprawić wyniki w prowadzeniu interesów i skutecznie zarządzać*. Wrocław: Purana.
- Norré, J., Wischmann, T. (2011). The position of the fertility counsellor in a fertility team: a critical appraisal. *Human fertility (Cambridge, England)*, 14, 154–9.
- Noworol Cz. (2013). *Heurystyki kategorii rozmytych w koncepcji pomiaru psychologicznego*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Noworol Cz. (2018). *Skala Motywacji Osiągnięć*. VII, Warszawa: NFDK.
- Poghosyan, L., i in. (2010). Nurse burnout and quality of care: cross-national investigation in six countries. *Res Nurs Health*, 33, 288–98.
- Verhaak, C. i in. (2007). Long-term psychological adjustment to IVF/ICSI treatment in women. *Human Reproduction*, 22, 305–8.
- Zimbardo, Ph.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe Koncepcje*. Warszawa: PWN.

Drogiej Dorocie,
z wdzięcznością za niezwykle dar spotkania i duchowej więzi.

Dar Obecności

Usiądę przy tobie bezpiecznie blisko
Posłucham twego smutku
Popatrzę prosto w serce
Pomilczę w twojej ciszy
Opatrzę rany cichą modlitwą
(nawet nie będziesz wiedział)
Dotknę delikatnie twych łez
Spokojnie możesz zaistnieć
w takiej bliskości serc...
Pobędę wystarczająco
Jeszcze sprawdzę czy już
zanim wstanę ostrożnie
Jeszcze z tobą pooddycham
Uśmiechnę się łagodnie
i pójdę wolnymi krokami
by szybko wrócić ponownie...*

Renata Kleszcz-Szczyrba

* Autorski wiersz, który dedykuję prof. Dorocie Kornas-Bieli, inspirowany myślą Ursa von Balthasara: „JA może powstać i istnieć tylko w miłującym je TY”.

Wgląd prenatalny w psychoterapii – zarys problematyki i prezentacja wybranych metod pracy terapeutycznej

Jestem.
Żyję w terażniejszości,
chwilą obecną.
Twemu poznaniu
nie czyni mnie niedostępnym
głębia matczynego łona.
Nie ukrywam się przed tobą.
Masz wgląd w moje życie,
zechciej tylko poznać mnie bliżej.
Nie myśl, że to próżność,
to ciągle niedosyt poczucia bezpieczeństwa.
[...]
Poznaj moje TU i TERAZ,
dostrzeż realność mojego istnienia¹
Włodzimierz Fijałkowski

Wprowadzenie

Wgląd prenatalny w psychoterapii to relatywnie rzadko uwzględniany obszar pracy terapeutycznej. Zrozumienie aktualnego (postnatalnego) sposobu funkcjonowania jednostki, w kontekście jej indywidualnych doświadczeń prenatalnych i perinatalnych, stanowi duże wyzwanie. Wyzwanie to wynika z pewnego zestawu uwarunkowań i trudności. Można je określić mianem zewnętrznych i wewnętrznych.

Uwarunkowania i trudności zewnętrzne wynikają z burzliwej dyskusji, która nieustannie (z większą lub mniejszą siłą) przetacza się w społeczeństwach w formie marszów lub plakatów. Jest to oczywiście dyskusja ze wszech miar spolaryzowana: od całkowitego niewidzenia człowieka w prenatalnym okresie życia, po całkowite widzenie jego podmiotowości w tym okresie i uznanie nienaruszalności jego życia. To niezwykle trudna

* Dr Renata Kleszcz-Szczyrba – Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

¹ „Głos dziecka prenatalnego przełożony na kod językowy”; za: Fijałkowski, 1999, s. 152.

atmosfera do rozwijania dziedziny wiedzy, jaką jest wgląd prenatalny w psychoterapii. Oczywiście jest bowiem, że praca w tym obszarze od razu wiąże się z przyjęciem określonej optyki, nie tylko postrzegającej człowieka jako człowieka w tym okresie życia, lecz także znacznie głębszej: uznającej bogactwo procesów biologicznych, ale również społecznych, psychicznych i duchowych, które składają się na budowanie pierwotnej więzi.

Istnieją też uwarunkowania wewnętrzne wspomnianych trudności z rozwijaniem zainteresowań wglądem prenatalnym w psychoterapii. Wynikają one bezpośrednio z trudności dotarcia wraz z pacjentem (człowiekiem postnatalnym) do treści wspomnieniowych z tamtego okresu. O ile część wspomnień może być asocjowana na podstawie przekazów osób bliskich na temat tego czasu w życiu jednostki (okoliczności poczęcia, rozwoju w łonie, porodu), o tyle część wspomnień, które można nazwać osobistymi, własnymi, indywidualnymi, może być asocjowana jedynie na podstawie specyficznych fenomenów pojawiających się na przestrzeni życia (np. objawów psychosomatycznych, które nie ustępują pomimo szeroko zakrojonych oddziaływań medycznych i psychologicznych). Zogniskowanie uwagi na owych fenomenach może zainicjować nowy proces rozumienia pacjenta poprzez dodanie (dotychczas nieuwzględnianych) uwarunkowań, które pochodzą z jego traumatycznej prenatalnej przeszłości.

W rozdziale zarysowane zostaną dwie metody pracy terapeutycznej, uwzględniające uwarunkowania prenatalne i traumy tego okresu. Wybrano metody wdrażane w świecie przez Polki; pierwsza to metoda wglądu prenatalnego PPP (Pre and Perinatal Oriented Psychotherapy), autorstwa wiedeńskiej psychoterapeutki polskiego pochodzenia – Barbary Jakel; druga metoda to forma pracy psychoanalitycznej, uwzględniająca dynamikę przeniesieniową w relacji z pacjentem analizowaną w kontekście prenatalnym, autorstwa Joanny Wilhelm – Polki mieszkającej od wielu lat na stałe w São Paulo w Brazylii.

Specyfika traumy prewerbalnej

Reakcją na traumę jest nadmierne fizjologiczne i behawioralne pobudzenie, przy jednoczesnym odrętwieniu emocjonalnym i odcięciu się od doznanego szoku. Aktywizowane są te funkcje, które służą przetrwaniu, a wyłączane te, które mu w danej chwili nie służą. Jeżeli wydarzenie traumatyczne nie zostanie skutecznie i w porę zintegrowane, istnieje znaczne prawdopodobieństwo, że pierwotny czynnik stresujący będzie powracał przez wiele lat w postaci różnorodnych objawów (Herman, 1992). Intruzywność, polegająca na włamywaniu się do świadomości pokawałkowanego materiału poznawczego i emocjonalnego związanego z traumą, może być czasowo bardzo oddalona od doświadczonego urazu i nie być z nim w ogóle kojarzona. Wczesne traumy manifestują się

w późniejszym życiu w bardzo specyficzny, zindywidualizowany sposób. Przez pryzmat takiego rozumienia można przyjąć, że utrwalone doświadczenia prenatalne mogą także manifestować się w poporodowym życiu psychicznym. Te manifestacje mogą przybierać bardzo osobliwe formy²: np. ataki paniki w sytuacjach zamknięcia u osoby, która podczas porodu utknęła w kanale rodnym; silny niepokój ruchowy i rozwiązywanie szalików, apaszek, odpinanie guzików koszul u szyi przez dziecko w wieku szkolnym, które urodziło się niedotlenione, z pępowiną owiniętą wokół szyi; objawy psychotyczne związane z urojeniami posłannictwa i misji poszukiwania kogoś ważnego u osoby, która w okresie prenatalnym straciła brata bliźniaka; bliżej nieokreślone nieczucie połowy ciała u osoby, która w okresie okołourodzeniowym, podczas porodu z komplikacjami, doświadczyła bliskości śmierci; nieczucie ciała (ból, ciepła, zimna itp.) przez osobę, która poczęła się w wyniku gwałtu – tzw. trauma ucieleśnienia.

Poziom uszkodzenia psychiki w wyniku traumatycznych doświadczeń pierwotnych wydaje się nieproporcjonalnie duży. Można jego wagę spróbować zrozumieć, przyjmując jako analogię różnicę między ukłuciem igłą w masę komórki w trakcie procesu podziału komórek a ukłuciem tej samej igły w pełni rozwiniętego dorosłego człowieka (Wilheim, 2004). Żaden człowiek nie może uniknąć tak wczesnego doświadczenia traumatycznego; nikt nie ucieka od późniejszych manifestacji, które z tego doświadczenia wynikają i stanowią często jedyną „opowieść” o traumie. Trauma tej bowiem nie sposób ani przypomnieć, ani opowiedzieć w typowy sposób, gdyż po pierwsze, jak każda niezintegrowana trauma, ulega głębokiemu wyparciu; a po drugie, pochodzi z absolutnie prewerbalnego okresu życia człowieka. Jedyne ślad pamięciowy jest zapisany w tzw. pamięci utajonej – *implicite* (przeciwieństwo jawnej – *explicite*) (Jakel, 2011).

W dalszej części tekstu zaprezentowany zostanie zarys dwóch metod pracy terapeutycznej z traumami prenatalnymi. Obie, jak wspomniano na początku, opracowane zostały przez psychoterapeutki polskiego pochodzenia: Barbarę Jakel oraz Joannę Wilheim.

Psychoterapia traumy prenatalnej w ujęciu Barbary Jakel

Barbara Jakel urodziła się w Polsce, gdzie studiowała germanistykę i pedagogikę. Wkrótce przeniosła się do Austrii, gdzie na Uniwersytecie Wiedeńskim, w ramach nostryfikacji dyplomu drugiego kierunku studiów, ukończyła dodatkowo psychologię. Następnie odbyła liczne szkolenia w ramach różnych szkół psychoterapeutycznych:

² Wszystkie przykłady to ilustracje kliniczne z praktyki autorki, autentyczne.

psychoterapii ciała, psychoterapii psychodynamicznej i integratywnej, arteterapii, terapii Gestalt oraz psychotraumatologii, zarówno w Austrii, jak i w krajach niemieckojęzycznych. Od wielu lat rozwija autorską metodę psychoterapii więzi prenatalnej PPP (Pre and Perinatal Oriented Psychotherapy) w ramach Międzynarodowego Towarzystwa Psychologii i Medycyny Pre- i Perinatalnej w Niemczech. Jest autorką licznych publikacji dotyczących traum przywiązania w okresie prenatalnym człowieka, a także cenioną prelegentką podczas licznych międzynarodowych konferencji i kongresów poświęconych tematyce psychologii i psychoterapii prenatalnej. W 2011 roku gościła w Polsce z cyklem wykładów pt. „Wpływ więzi prenatalnej i okołoporodowej na rozwój osobowości – teoria i praktyka PPP”³.

Metoda Barbary Jakel skoncentrowana jest wokół znaczenia prenatalnej więzi dziecka z matką i z samym sobą (więzi ocenianej i widzianej z perspektywy dziecka prenatalnego). Prenatalne przywiązanie wpływa na zdolność człowieka do wchodzenia w relacje w życiu postnatalnym⁴.

Znana i rozpowszechniona w psychologii teoria więzi Johna Bowlby’ego podkreśla ważność bezpiecznego przywiązania dla integracji człowieka. Zdaniem Jakel, można ją rozciągnąć na okres prenatalny. Teoria przywiązania opisuje cztery główne formy wzorów przywiązania: bezpieczne, unikowe, ambiwalentne i zdeorganizowane (Bowlby, 2020).

Istnieją cztery embrionalne reakcje, które można odnieść do czterech wzorów przywiązania: idealnie zadowolające, wystarczająco dobre, reakcje oporu i rozszczepienia oraz przekraczające możliwości poradzenia sobie ze stresem (*transmarginalstress*). Nadmierny stres może powodować embrionalną urazową odpowiedź na negatywne wpływy macierzyńskiego organizmu, czego skutkiem może być przerwanie ciągłości w samoocenie dziecka prenatalnego, a zatem swoiste pierwotne rozszczepienie. W psychologii prenatalnej wielu autorów definiuje traumę prenatalną (i porodową) jako przerwanie tej ciągłości spowodowane brakiem lub utratą więzi z matką, co powoduje lub pogłębia procesy dysocjacji *self* (własnej tożsamości) (Jakel, 2011, s. 94–95).

Jeśli ciągłość więzi przerywana jest już prenatalnie (a na tym polega definicja traumy z punktu widzenia teorii więzi), płód zmuszony jest do dysocjowania się w prewentywne stany izolacji, które chronią go przed fragmentacją. Jakel określa te stany mianem „esencjonalnej więzi”, w której dziecko prenatalne „dla przetrwania” wycofuje się do stanu sprzed więzi z reprezentacją macierzyńską (Jakel, 2011, s. 99)⁵.

³ Istnieje zapis filmowy tych wykładów dostępny w internecie; oto link do wykładu nr 1 (kolejne otwierają się sukcesywnie): https://www.youtube.com/watch?v=zofeo_Ny-do [dostęp: 11.12.2020].

⁴ Tym założeniem kieruje się także Joanna Wilhelm.

⁵ Z tej racji metoda ta uwzględnia także aspekt duchowy w życiu człowieka, rozumiejąc moment poczęcia jako ucieleśnienie, dosłownie: „wejście duszy w ciało”.

Celem psychoterapii więzi prenatalnej i okołoporodowej Barbary Jakel (metody PPP) jest wspieranie psychicznych narodzin w celu odwrócenia i transformacji owych pierwotnych regresywnych, dysocjacyjnych tendencji dziecka prenatalnego. Celem metody PPP jest zatem utworzenie, przypominającej poród/narodziny, drogi pomiędzy jedną a drugą rzeczywistością (prenatalną i postnatalną). Wymaga to intensywnej pracy nad uświadomieniem sobie przez klienta obron pierwotnych nie tylko jako oporów przed pojawieniem się w świadomości samej traumy prenatalnej lub porodowej, lecz przede wszystkim destruktywnych oporów przeciwko własnej egzystencji („istnieniu w tym ciele”). Dlatego nieodzowna jest praca nad najgłębszymi tematami egzystencjalnymi.

W psychoterapii więzi prenatalnej i okołoporodowej chodzi o bipolarne wspieranie rozwoju klienta na obu płaszczyznach więzi (pre- i postnatalnej). Instrumentem terapii są ramy przeniesienia i przeciwprzeniesienia, wewnątrz których zachodzi reinscenizacja wczesnych procesów rozszczepiennych. Dla zobrazowania tej idei można sobie wyobrazić gabinet jako symboliczną macicę, do której wraca pacjent, a terapeutę jako reprezentację macierzyńską.

Podstawę pracy terapeutycznej stanowi metoda integrująca różne sposoby pracy terapeutycznej, opierająca się na koncepcji więzi (*attachment*), pracy z ciałem (ciało jako nośnik emocji, ciało jako instrument aktywacji pamięci *implicite*), wizualizacji, medytacji i terapii sztuką. Metoda oparta jest na założeniu o psychicznych narodzinach, które umożliwiają przejście z poziomu więzi ze sobą (tzw. pierwotnie narcystyczna linia więzi) na poziom więzi z obiektem (tzw. linia więzi pierwotnego libido). Ten sposób pracy implikuje konfrontację z pierwotnymi obronami jako opór przeciwko pojawieniu się wczesnej traumy oraz ze zgeneralizowanym oporem przeciw relacji z obiektem. Terapia jest wspieraniem zdolności do tworzenia więzi, dlatego też wskazana jest praca na głębokim poziomie egzystencjalnym, nierzadko z tematami dotyczącymi okoliczności poczęcia, niechcianej ciąży, niechęci do samego siebie lub autoagresji. Metoda PPP wspiera procesy wczesnego przeżywania, ich symbolizację oraz bezpośrednią konfrontację z traumą, kiedy zdolność do więzi jest już rozwinięta.

W tej wybitnie integratywnej metodzie psychoterapii stosuje się różne techniki terapeutyczne: techniki koncentracji i medytacji, analizę odczuć cielesnych połączoną z wizualizacją projekcyjną, malowanie i pisanie intuicyjne, analizę doświadczeń, syntezę w kontekście historii prenatalnej oraz okołoporodowej, a także ciągle porównywanie danych asocjowanych i autobiograficznych. Owe metody introspekcji prowadzą do endogennych asocjacji, stanowiąc ekspresję pamięci *implicite* i przestrzeń dla odreagowania emocji z traumy, które w okresie prenatalnym i perinatalnym w żaden sposób nie mogą zostać odreagowane (to dlatego w okresie prenatalnym, dla przetrwania,

następuje jedynie wycofanie do więzi z samym sobą i swoisty powrót do wcześniejszych stanów egzystencjalnych).

Psychoterapia ma charakter długoterminowy (kilkuletni proces), z częstotliwością sesji 2–3 razy w tygodniu, bądź też formę skumulowanej, intensywnej pracy dwudniowej (po kilka godzin dziennie), z 3–4-tygodniowymi przerwami dla zintegrowania efektów.

W metodzie tej

[...] terapeuta pełni funkcję ciężarnej matki, która: daje pozwolenie na wejście w więź (przyjęcie w sensie egzystencjalnym), nosi i karmi aż do powstania tendencji separacyjnych (pozytywny rezonans na tendencje pierwotnosymbiotyczne), daje miejsce na autonomiczne impulsy, wspiera tendencje separacyjne (agresja), stymuluje psychiczne narodziny (separację od stanu izolacji). Wielokrotnie dochodzi w tym procesie do reaktywacji traumy pre- lub perinatalnej (Jakel, 2011, s. 110).

Wielokrotne przepracowanie traumy, związane z tym odreagowanie emocjonalne oraz odzyskanie zdolności do więzi powoli uwalniają od traumy, budując przestrzeń dla dojrzałej tożsamości i dojrzałych relacji z otaczającym światem, a także prowadzą do uruchomienia ukrytego potencjału jednostki i jej głębokich zasobów osobistych. Proces ten można nazwać „emocjonalnymi narodzinami”.

Psychoterapia traumy poczęcia w ujęciu Joanny Wilhelm

Joanna Wilhelm urodziła się w Warszawie. Jest psychoanalizytką. Po emigracji z Polski, mieszkając jakiś czas w Anglii, superwizowała pracę terapeutyczną u wybitnego psychoanalityka Wilfreda Biona. Po kolejnej emigracji – do Brazylii – kontynuowała praktykę analityczną, w sposób szczególnie skupiając uwagę i zainteresowania na pracy terapeutycznej z traumami prenatalnymi, w tym z traumami poczęcia. Jest aktywną członkinią Brazylijskiego Towarzystwa Psychoanalitycznego w São Paulo, autorką licznych publikacji dotyczących prenatalnego okresu życia człowieka, cenioną prelegentką podczas licznych konferencji i kongresów w Ameryce Łacińskiej poświęconych tematyce psychologii i psychoterapii prenatalnej.

Jako psychoanalizytką proponuje teoretyczną i praktyczną metodę pracy z traumami poczęcia. Często odwołuje się do idei i teorii psychoanalitycznych, które mocno wspierają jej teoretyczną propozycję. Wilhelm zauważyła, że:

[...] pacjenci wydają się zatrzymywać i pozostawać w jakimś nieokreślonym okresie z przeszłości, tkwić tam, a nie mogą z niego wyjść, stają się wyobcowani wobec terażniejszości i przyszłości; terażniejszość i przyszłość stają się dla nich więzieniem. Pacjenci często porzucają wszystkie szanse wynikające z terażniejszości i przyszłości, pozostając całkowicie zanurzeni w przeszłości (2004, s. 1).

Zadaniem analityka jest zrekonstruować pamięć ze śladów, które pozostawiła. Jednym z najdelikatniejszych problemów jest ustanowienie przybliżonego wieku dla tych rekonstrukcji, może się bowiem zdarzyć, że wykracza on poza oficjalnie liczony czas życia człowieka – w czas przed narodzeniem. Odkrywając ten okres życia człowieka w celu zrozumienia jego obecnej sytuacji, analityczka ta zakłada, że poprzez uruchomienie procesu przeniesieniowego, w relacji terapeuta–pacjent odtworzy się pierwotna więź dziecka prenatalnego z obiektem matki, ze wszystkimi deficytami tej więzi.

Coraz częściej także w pracy analitycznej Wilhelm ten czas, do którego sięgała, próbując zrozumieć wewnętrzną dynamikę pacjenta, zaczął dotyczyć okresu sprzed urodzenia. Nasze wspomnienia, które są najgłębiej wdrukowane w naszych umysłach, są same w sobie nieświadome. Mogą stać się świadome, ale póki nimi nie są, mogą wytwarzać przejawy języka nieświadomości, rozumiane jako mnemoniczne ślady naszych wrażeń (specyficzne sposoby pamiętania). Doświadczenia, które miały na nas największy wpływ – te z naszego najwcześniejszego okresu – to są właśnie te, którym najtrudniej przedostać się do świadomości. Jest to jednocześnie charakterystyczna cecha procesów nieświadomych, które są niezniszczalne. W nieświadomości nic nie ginie, nic nie jest zapomniane. Zadaniem psychoanalizy jest dotarcie właśnie tam, gdzie jest potrzeba uświadomienia, po to, by wreszcie zapomnieć jakąś konkretną traumę (wcześniej ją integrując). Zainspirowana Bionem, Wilhelm podkreśla, że „zapomniane jest niezapomniane, nie można zapomnieć tylko dlatego, że czegoś się nie pamięta, więc przede wszystkim trzeba pamiętać i wtedy dopiero można zapomnieć; nie zapomnę już tego, co zostało zapamiętane”⁶.

Zdaniem Wilhelm

[...] surowcem do produkcji fantazji, wrażeń, doznań dotyczących najdalszych wspomnień są komórki pamięci, jakie wprowadzone są do naszej podstawowej matrycy podczas połączenia komórki jajowej i plemnika. Zatem fantazje są rzeczywiście wspomnieniami: są jak psychiczne reprezentacje „odcisków”⁷ naszych wrażeń zmysłowych;

⁶ Fragment wystąpienia podczas seminarium klinicznego, São Paulo 1978 (źródło internetowe).

⁷ Jakel nazywa je „impritam”.

swoiste inicjały, które są przechowywane jako surowiec do produkcji myśli o tym, co było, a co będzie dopiero mogło zostać dostępne i nazwane (odreagowane), gdy wystarczająco rozwinięte zostanie urządzenie psychiczne [...] (2004, s. 2).

Na owo „urządzenie psychiczne” składają się: werbalizacja, wchodzenie w relację, odczytywanie treści z dostępnych pośrednio informacji, analiza psychologiczna, mentalizacja, wgląd, odreagowanie emocjonalne, osobista refleksja, a zatem czynniki, na których się opiera praca psychoanalityczna.

W swojej pracy *Trauma poczęcia*, zaprezentowanej w 2004 roku podczas XXV Amerykańskiego Kongresu Łacińskiej Psychoanalizy w Guadalajarze, Wilhelm ukazała kilka praktycznych kwestii dotyczących rozumienia pracy analitycznej nad tego typu problematyką. Podkreśliła wówczas:

[...] pewne wydarzenia w ustanawianiu połączenia analitycznego (relacji terapeutycznej) zaczęły zwracać moją uwagę. Zaczęłam obserwować pewne sytuacje w tym samym czasie, gdy analizowany wzbudzał moją nagłą ciekawość i coś mnie zadziwiało. Zastanawiałam się, jak oddać swój umysł do dyspozycji umysłu analitycznego, jak zawrzeć go w sobie, aby pomagał w tych sytuacjach przetworzyć to, co potrzebne do przetworzenia. Zauważyłam, że mój umysł często działał destrukcyjnie na przestrzeń i funkcje w niej dostępne, doprowadzając do zniszczenia cennych informacji lub wciągania ich z powrotem do nieświadomości jak do niedostępnej i nieprzeniknionej „tarczy ochronnej” (2004, s. 3).

Długie lata refleksji i doświadczeń analitycznych doprowadziły Wilhelm do zauważenia w pojawiających się synchronicznie sytuacjach i okolicznościach (które wcześniej uznawała za zakłócające proces) mnemoniczych zapisów prenatalnych traumatycznych doświadczeń – związanych z ciążą i narodzinami – które mają swoje inskrypcje w ciele (poprzez pamięć komórkową) i są w nim przechowywane. Szczególnym owocem owego sprzężenia dwóch umysłów (terapeuty i pacjenta) stała się hipoteza o możliwym wystąpieniu traumy doświadczanej przez analizowanego podczas poczęcia biologicznego – pierwsze heteroseksualne spotkanie – zapisanej na podstawowej matrycy nieświadomości, a reaktywowanej przez doświadczenie sprzężenia na poziomie psychicznego spotkania analitycznego (pomiędzy terapeutą a pacjentem). Przystawienie tego standardu – rejestracji traumatycznego doświadczenia poczęcia – umożliwiło obserwowanie, że „wystąpi reaktywacja traumy, kiedy umysł analizowanego zetknie się z umysłem analityka”⁸ (s. 3). Ów fokus na relacji analitycznej jako na relacji plemnika

⁸ Tak jak zetknięcie plemnika z komórką jajową.

z komórką jajową jest kluczem w rozumieniu dynamiki procesu przeniesieniowego i wszystkiego, co zacznie się w tej dynamice odtwarzać, a co będzie rejestrowane i interpretowane w analitycznym umyśle terapeuty.

W odniesieniu do prezentowanego podczas kongresu przypadku klinicznego⁹ pojawiło się u autorki koncepcji przypuszczenie (hipoteza terapeutyczna) co do obecności w umyśle analizowanego śladu pamięci o destrukcyjnym charakterze. Hipoteza ta skoncentrowana była na projektowaniu przez niego obrazu nowo poczętego płodu, który zostaje zaatakowany przez układ odpornościowy matki – zgodnie z zasadą biologiczną, że jest ciałem obcym. W tym doświadczeniu, w wyniku obecności katastrofalnych uczuć, zagrażająca będzie każda nowa sytuacja (postnatalna relacja międzyludzka), której treść i znaczenie zostaną nieświadomie powiązane z poczęciem, narodzinami, wzrostem i rozwojem (a taka jest sytuacja relacji terapeutycznej). Obecność tego katastrofalnego uczucia doprowadza umysł do tego, aby unikać (defensywnie) nawiązywania połączenia/relacji, a więc powtarzania bólu, który był odczuwany na poziomie komórkowym w tym pierwotnym doświadczeniu podczas poczęcia. Stało się możliwe zrozumienie, że umysł takiego analizowanego, w kontakcie z innym umysłem (tu: analityka), odtwarza doświadczenie biologicznej koncepcji, jak również okoliczności spotkania i połączenia dwóch komórek rozrodczych (plemnika i jaja). Przeszkody, które pojawiają się w realizacji analitycznego spotkania (zwyczajowo nazywane *oporem*), mogą być rozumiane jako trudności, w których wyjaśnianiu ważną rolę może odegrać traumatyczne doświadczenie poczęcia (pierwotna trauma). Przepracowanie tego – wgląd i odreagowanie emocjonalne – umożliwi pacjentowi uwolnienie się od podobnych trudności w relacjach w codziennym życiu. Przymus powtarzania tego pierwotnego doświadczenia wówczas się zakończy.

Znaczenie profilaktyki

Biorąc pod uwagę powyższe spojrzenie na prenatalny okres życia człowieka, które w tak osobliwy i wnikliwy sposób uwzględnia optykę dziecka prenatalnego, warto podkreślić, jak ogromną rolę w budowaniu bezpiecznej więzi prenatalnej odgrywa środowisko zewnętrzne, od którego to dziecko jest całkowicie zależne. Świadome macierzyństwo i świadome ojcostwo, świadome planowanie rodziny, świadome przygotowywanie się do nowych ról społecznych na długo przed pojawieniem się dziecka – to klucz do budowania więzi od poczęcia. Zaspokojenie potrzeby więzi, kontaktu z drugim

⁹ Szczegółowy opis dostępny u autorki tekstu.

człowiekiem jest podstawą prawidłowego funkcjonowania i rozwoju. Więź emocjonalna stanowi elementarną potrzebę każdego człowieka. Proces tworzenia się więzi prenatalnej z dzieckiem (z punktu widzenia rodzica) jest zjawiskiem wieloaspektowym. Można jednak wymienić jego trzy najważniejsze elementy: traktowanie dziecka jako odrębnej istoty; przypisywanie mu cech i właściwości; podejmowanie interakcji z dzieckiem (Bielawska-Batorowicz, 2006). Traktowanie dziecka jako odrębnej istoty jest jednym z najważniejszych elementów budowania więzi. Dziecko bowiem rozwija się w organizmie matki, w ścisłej zależności od niej, stanowiąc jednak odrębną całość. Nie jest częścią organizmu, ale odrębnym organizmem. Drugim elementem kształtującym i rozwijającym więź jest przypisywanie dziecku prenatalnemu cech oraz właściwości, czyli charakteryzowanie go na podstawie obserwacji i indywidualnych odczuć rodziców. Taka umysłowa wizualizacja obejmuje zazwyczaj płeć dziecka, przypuszczenia co do wyglądu zewnętrznego oraz przypisywanie mu cech charakteru na podstawie aktywności w łonie. Ważne jednak, z punktu widzenia psychoterapii traum prenatalnych, aby były to raczej owe wizualizacje niż ostro zdeterminowane oczekiwania stawiane dziecku (np. co do płci), gdyż dla utrzymania więzi dziecko może psychicznie rozwijać się w łonie zgodnie z tymi oczekiwaniami. Wreszcie trzecim istotnym elementem procesu tworzenia się więzi są podejmowane interakcje z dzieckiem. Mogą one przybierać różne formy: myślenie o dziecku, rozmowy z nim, dotykanie powłok brzusznych, śpiewanie piosenek i kołysanek, uspokajanie, pobudzanie do aktywności ruchowej (Golańska, 1989). Także fakt, czy i w jaki sposób dziecko jest oczekiwane (nawet jeszcze przed poczęciem), już ma duże znaczenie dla budowania więzi. Owa bowiem istotna więź, o której wspomina Barbara Jakel, może być aktywowana na długo przed poczęciem dziecka.

Wczesne pozytywne ustosunkowanie się do dziecka zależy od wielu czynników. Wśród nich można wymienić: „doświadczenia rodziny macierzystej; predyspozycje psychiczne (dziedziczne, wrodzone, nabyte); relacje społeczne, zwłaszcza z współmałżonkiem, rodziną; aktualny stan zdrowia psychicznego (dojrzałość emocjonalna); przeszłość ginekologiczna; a także przebieg obecnej ciąży” (Kornas-Biela, 1990, s. 251).

W zasadzie budowanie więzi ma charakter wielopoziomowy i wieloaspektowy. To, jak stanowione jest prawo, jakie standardy naukowe i społeczne są lansowane, jakie są doświadczenia więzi przyszłych rodziców wyniesione z ich rodzin pochodzenia (osobiste prenatalne, ale i te postnatalne), jaką stanowią oni małżeńską diadę, jak ukształtowani są jako mężczyzna i kobieta – wszystko to składa się na budowanie więzi z dzieckiem prenatalnym. Dziecko nie jest rodzone tylko przez kobietę, dziecko jest rodzone przez cały świat. Cały świat tworzy warunki poczęcia, ciąży i porodu. Wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za ten proces.

Warto podkreślić – a nawet się nim pochwalić – niezwykle znaczący polski (!) wkład w dziedzinę świadomego planowania rodziny, a zatem dbałości o więź z dzieckiem od samego początku jego istnienia. Chodzi oczywiście o śp. prof. Włodzimierza Fijałkowskiego oraz prof. Dorotę Kornas-Bielę. Ich ogromny dorobek naukowy kształtuje od lat liczną rzeszę odbiorców: lekarzy i położnych, psychologów i pedagogów, socjologów i polityków, a przede wszystkim matki i ojców (nazywanych w tym najwcześniejszym okresie życia rodzinnego „najmłodszymi rodzicami”). Wskazówki tych uczonych, dotyczące organizowania wewnętrznych i zewnętrznych warunków do rozwijania bezpiecznej więzi, pozostaną na zawsze istotne i cenne¹⁰.

Można zaryzykować dość odważną tezę, że profilaktyka w zakresie budowania więzi z dzieckiem prenatalnym, a zatem dbałość o nią na długo przed jego poczęciem, to wielkie zadanie całej ludzkości.

Zakończenie

Wgląd prenatalny w psychoterapii jest możliwy. Psychoterapia traum prenatalnych rozwija się coraz bardziej i spieszy z pomocą tam, gdzie wyczerpały się dotychczasowe możliwości zaradcze. W tekście zaprezentowano jedynie zarys przykładowych metod pracy z tym obszarem problemowym, dobierając wszystko według „polskiego klucza”.

Na koniec warto poczynić pewną refleksję. Skoro traumy prenatalne w sposób tak znaczący potrafią odcisnąć piętno na postnatalnym życiu jednostki, to czy nie domagają się swoistego kolektywnego głosu, a nawet krzyku? W jakim stopniu krzyczy w nas do świata to, co świadome, a w jakim to, co nieświadomione? W jakiej mierze grupujemy się z podobnymi sobie, przeciwko sobie, nieświadomie, bardziej świadomie (w zależności od przyjętej optyki, opartej na tym, co od dawna głęboko wyparte lub w bólu jakoś poznane)? Jak delece w dyskusji publicznej (a nierzadko agresywnej kłótni) toczzonej

¹⁰ Niezwykle bogaty dorobek naukowy oraz aktywność naukową prof. Doroty Kornas-Bieli można znaleźć i prześledzić na stronie: https://www.kul.pl/dr-hab-dorota-kornas-biela-prof-kul-kierownik-katedry,art_56003.html [dostęp: 11.12.2020]; z kolei książka biograficzna *Świadek Prawdy. Włodzimierz Fijałkowski* autorstwa prof. Doroty Kornas-Bieli w sposób niezwykle precyzyjny i pełny podsumowuje życie, dorobek naukowy i dokonania prof. Fijałkowskiego.

Warto wspomnieć, że prof. Fijałkowski podpisywał uchwalony w 1989 roku statut ISPPM, czyli Międzynarodowego Towarzystwa Psychologii i Medycyny Pre- i Perinatalnej z siedzibą w Niemczech. W latach 1974–1986 zajmował prestiżowe stanowisko członka zarządu tego stowarzyszenia. Jest to to samo stowarzyszenie, w którego ramach Barbara Jakel opracowuje metodę PPP. Z kolei prof. Dorota Kornas-Biela na zaproszenie ISPPM (oraz samej Barbary Jakel) wygłosiła podczas kongresu organizowanego przez ISPPM w 2016 roku wykład plenarny: „Mental health as a resilience factor of birth”, który spotkał się z niezwykle ciepłym i pełnym uznania przyjęciem organizatorów i uczestników.

wokół początku ludzkiego życia i jego jakości każemy widzieć innym „coś”, czego nie ma, albo nie widzieć „czegoś”, co jest? A może raczej kogoś?

Gdzie jest prawda? Jedyne prawda? Polifoniczna prawda? Czy to możliwe, aby pytania o prawdę doczekały się kiedykolwiek „ludzkiej” odpowiedzi? Nawet jeśli nie, to i tak warto z pokorą podążać w jej stronę.

Bibliografia

- Bielawska-Batorowicz, E. (2006). *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Śląsk.
- Bowlby, J. (2020). *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.
- Fijałkowski, W. (1999). *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą*. Poznań: Fundacja „Głos dla Życia”.
- Golańska, Z. (1989). Interakcja matki z dzieckiem w okresie prenatalnym. *Annales Academiae Medicae Silesiensis*, 65–70.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery: the aftermath of violence. From domestic abuse to political terror*. New York: Basic Books.
- Jakel, B. (2011). Prenatalne korzenie przywiązania w psychoterapii. W: E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski (red.), *Ciąża czy stan błogosławiony?* (s. 93–116). Kraków: Impuls.
- Kornas-Biela, D. (1990). Kształtowanie się przywiązania matki i dziecka w prenatalnym okresie jego rozwoju. W: A. Biela (red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: PTP.
- Kornas-Biela, D. (2013). *Świadek Prawdy. Włodzimirz Fijałkowski*. Lublin: Gaudium.
- Wilhelm, J. (2004). *O Trauma da Concepção*, http://www.fepal.org/images/2004ninos/o_trauma_da_concepcao_joanna_wilhelm.pdf

Szanowna Pani Profesor, Droga Doroto,

przyjmij ode mnie gratulacje z okazji jubileuszu pracy zawodowej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Łączę je z autentycznym podziwem dla Twoich osiągnięć naukowych i dydaktycznych, nieustrudzonego wysiłku, jaki wciąż wkładasz w przekazywanie wiedzy i formację duchową tylu pokoleń pedagogów i psychologów, a także dla Twojej nieustannej gotowości do czynienia dobra w duchu miłości bliźniego.

Z wyrazami szacunku i wdzięczności za to, że ja również mogłem doświadczyć Twojej życzliwości i uczyć się od Ciebie, czerpiąc z Twojej życiowej mądrości,

Arek Wąsiński

Bycie i stawanie się rodzicem w świetle autokreacji do rodzicielstwa na prenatalnym etapie życia dziecka jako procesu osobotwórczego

Pedagogiczne aspekty autokreacji do rodzicielstwa prenatalnego

Tekst niniejszy jest pokłosiem inspiracji twórczej myśli Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli zawartej w jej autorskiej monografii *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu* (2009). Autorka podejmuje w niej rozważania istotnych aspektów interdyscyplinarnego statusu pedagogiki prenatalnej rozpoznawanej jako dynamicznie się rozwijająca nauka o wychowaniu „dziecka prenatalnego i osób w związku z ich prokreacją” (tamże, s. 11; por. Kornas-Biela, 2005). Zasadniczym wyzwaniem dla pedagogiki prenatalnej jest przygotowanie nowych pokoleń do prokreacji. Przejawia się ono w pozytywnie wartościowanym doświadczaniu rodzicielstwa, zainicjowanym powzięciem świadomości poczęcia dziecka. Cechami konstytutywnymi rodzicielstwa są: konieczność samookreślenia się, rozstrzygającego kwestię własnego stosunku do bycia rodzicem konkretnego dziecka, oraz procesualność doświadczania bycia rodzicem, obejmującego praktycznie wszystkie etapy rozwoju osobowego dziecka. O ile samookreślenie jest kluczowym momentem wejścia na drogę rodzicielstwa w relacji z dzieckiem, o tyle procesualność rodzicielstwa wiąże się z jego wieloaspektowym doświadczaniem jako podmiotu świadomie podążającego tą drogą rozpoznawaną w szerokim planie własnego życia. Wymienione cechy rodzicielstwa ściśle się wiążą z przebiegiem osobowego rozwoju rodzica. Autorka zauważa w tym kontekście, że proces osiągnięcia dojrzałości płciowej, seksualnej, psychicznej i społecznej jest jednym z zasadniczych „czynników wpływających na osobiste postawy wobec macierzyństwa i ojcostwa oraz jakość spełniania ról wynikających z faktu bycia matką i ojcem” (tamże, s. 34). W ramach tego

* Dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ – Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

procesu „sfera prokreacji nabiera osobistego znaczenia. Nadawana jest jej wartość i ustalane miejsce tej wartości w hierarchii celów i planów życiowych” (tamże).

Wspomniane samookreślenie się wobec koncepcji własnego rodzicielstwa i gotowości podjęcia istotnego życiowo wyzwania bycia rodzicem konkretnego dziecka odsłania podmiotowy kontekst rodzicielstwa. Kluczowe znaczenie zyskuje autokreacyjna praca nad sobą, która prowadzi osobę znajdującą się w sytuacji konieczności dokonania takiego wyboru do przyjęcia lub odrzucenia bycia rodzicem. W przypadku pozytywnego rozstrzygnięcia wybór ten otwiera wielorakie możliwości wypełniania powinności rodzicielskich i, co równie ważne, ciągłego realizowania się i spełniania w rodzicielstwie. Spojrzenie na rodzicielstwo od strony podmiotu przeżywającego siebie w byciu i stawaniu się rodzicem wiąże się z jego dążeniem do osiągnięcia osobowej dojrzałości. Z kolei odrzucenie bycia rodzicem konkretnego dziecka, choć blokuje możliwość nawiązania i kształtowania relacji rodzicielskiej i systematycznego doświadczania rodzicielstwa, stanowi niezatarty w strukturze doświadczeń biograficznych tej osoby fakt dokonania takiego wyboru wzbudzającego sekwencję czynów z nim związanych. Wybór ten, rozpatrywany w kontekście osobowego rozwoju, stanowi czynnik utrudniający dążenie do osiągnięcia dojrzałości osobowej.

Podmiotowe odniesienie się do rodzicielstwa odsłania zasadniczą odmienność od jego społeczno-kulturowych i formalno-prawnych ujęć. Ujęcie podmiotowe zakłada wolność odniesienia się do rodzicielstwa – od pełnej afirmacji po możliwość jego odrzucenia – a także do koncepcji własnego rodzicielstwa i samodzielnego projektowania sposobów realizowania się w byciu i stawaniu się rodzicem w praktyce życia codziennego. Inne wymienione perspektywy odniesienia się do rodzicielstwa zakładają normatywny charakter bycia rodzicem zgodnie z określonymi a priori schematami wywiązywania się z narzuconych społecznie powinności kulturowych, etycznych, prawnych, opiekuńczych i wychowawczych (Dąbrowski, 2006).

Warto podkreślić, że dotychczasowy dyskurs pedagogiczny ogniskował się wokół powinnościowych aspektów ujmowania rodzicielstwa. Wymieniony katalog głównych obszarów powinności rodzicielskich nakreśla perspektywę redukcyjnego ujmowania relacji rodzic–dziecko jako przestrzeni jednostronnego zobowiązania rodzica do podejmowania wobec dziecka działań zabezpieczających mu optymalne warunki funkcjonowania i rozwoju, a także jednostronnego charakteru uczestnictwa dziecka, jako „biorcy” korzystającego z efektów działań rodzica. Głównym argumentem uzasadniającym takie ujmowanie rodzicielstwa jest kierowanie się kategorią dobra dziecka. Stanowi ona punkt odniesienia podejmowanych działań i zarazem implikuje rozumienie wartości i sensu zadań ciążyących na rodzicu. Ich celem jest kreowanie sytuacji wychowawczych stymulujących holistyczny rozwój dziecka (por. Opozda, 2012; Kornas-Biela, 2005).

Znaczenie kierowania się dobrem dziecka ujawnia się w sposób szczególny w obliczu niewłaściwych postaw rodzicielskich, które zaburzają proces rozwoju dziecka i prowadzą do jego zaniedbywania albo do przesadnej nadaktywności opiekuńczo-wychowawczej rodzica (Ziemska, 1980).

Koncentrowanie się na powinnościach rodzicielskich wiąże się z marginalizowaniem w dyskursie pedagogicznym znaczenia podmiotowej roli zarówno rodzica, jak i dziecka we wzajemnym współkształtowaniu doniosłej egzystencjalnie relacji rodzic–dziecko. Tymczasem jej znaczenie jest zasadnicze dla wszystkich doświadczeń życia rodzinnego, w tym rodzicielstwa. W otwarciu się na drugiego człowieka, jako równowartościowego podmiotu osobowego, i pragnieniu bycia jego rodzicem leży źródło współkształtowanej z nim relacji sytuowanej w przestrzeni istotnego egzystencjalnie spotkania. Stanowi ona centrum rzeczywistości rodzicielstwa, a także – szerzej ujmując – życia rodzinnego. Sposób odniesienia się do dziecka już w prenatalnej fazie jego życia jest więc źródłem doświadczeń rodzicielskich (macierzyńskich i ojcowskich). Ta początkowo jednopodmiotowa przestrzeń spotkania przeradza się z czasem, wraz z osiągnięciem przez dziecko kolejnych etapów rozwojowych, w przestrzeń spotkania dwóch podmiotów coraz bardziej świadomych głębi łączącej ich więzi i coraz mocniej intencjonalnie angażujących się w jej rozwijanie i utrwalanie (Kornas-Biela, 2006).

Wtórne są w tym kontekście sankcjonowane społecznie uregulowania w zakresie zobowiązań rodzica wobec dziecka i sposobów ich wypełniania w praktyce życia codziennego. Brak gotowości rodzica do otwarcia się na osobę dziecka w fazie prenatalnej ogranicza lub wręcz niweczy możliwości budowania z nim relacji rodzicielskiej. Podmiotowe odniesienie się do rodzicielstwa prowadzi zatem do wyekspozowania w dyskursie pedagogicznym pierwszoplanowego znaczenia autokreacji do rodzicielstwa. Oznacza ona intencjonalnie podejmowaną przez rodzica twórczą pracę nad sobą, która odgrywa kluczową rolę w rozumiejącym wglądzie w siebie, we własne doświadczenia, przeżycia, pragnienia i aspiracje rozpatrywane w perspektywie antycypowanego towarzyszenia drugiemu człowiekowi, własnemu dziecku (Wąsiński, 2018; 2014).

Myślenie o rodzicielstwie z perspektywy rodzica pozwala zatem na zmianę kontekstu, w którym jest ono rozpatrywane. W centrum uwagi usytuowana jest osoba nie tylko doświadczająca własnego rodzicielstwa i podejmująca refleksyjny namysł nad tym doświadczeniem, lecz przede wszystkim przeżywająca siebie jako podmiot dokonujący refleksywnego wglądu w siebie w działaniu (por. Wojtyła, 2000; por. Olbrycht, 2019). W pierwszym ujęciu chodzi o samokształtujące znaczenie twórczej aktywności człowieka, przeżywającego osobową przemianę w rezultacie własnej działalności. Efekty osobotwórcze są treścią autorefleksji podmiotu dostrzegającego wewnętrzną przemianę niejako *post factum*. Drugie ujęcie wiąże się z samokształtującym znaczeniem

przeżywania siebie jako podmiotu w działaniu. Autokreacja dokonuje się wówczas z zamierzeniem osiągnięcia konkretnego efektu osobowej przemiany. Podejmowane przez podmiot działania są środkiem do osiągania konkretnych celów utożsamianych z jego dążeniem do osiągnięcia osobowej dojrzałości.

Przyjęcie perspektywy rodzica pozwala spojrzeć na rodzicielstwo jako szczególne doświadczenie w jego życiu. Na specyficzny charakter tego doświadczenia rzutuje to, że staje się on sam pośrednio „beneficjentem” wzajemnie budowanej i rozwijanej relacji rodzic–dziecko. Oczywiście nie chodzi tu o czerpanie korzyści kosztem dziecka, lecz o udział w tym, co samo z siebie jest autoteliczne dzięki relacji z dzieckiem – o możliwość wewnętrznego wzrastania rodzica, a zatem o jego duchowy rozwój dzięki rodzicielstwu i poprzez doświadczanie rodzicielstwa w coraz to kolejnych odsłonach.

Punktem wyjścia do rodzicielstwa jest miłość bliźniego traktowana jako warunek konieczny otwarcia się na drugiego człowieka (dziecko), zaakceptowania go i zbudowania z nim relacji rodzicielskiej. Rodzicielstwo to coś więcej niż łączność genetyczna między rodzicem a dzieckiem. Może bowiem być przeżywane w relacji z drugim człowiekiem niedeterminowanej pokrewieństwem biologicznym. Jednocześnie wiąże się z poczuciem bliskości duchowej, wspólnie przeżywaną obecnością i odpowiedzialnością za dobro drugiego człowieka, własnego dziecka.

Pedagogiczny wymiar autokreacji do rodzicielstwa jest w tym kontekście kształtowany na podłożu rozumienia samowychowania jako wyzwania do autentycznego otwarcia się na wartość bycia rodzicem dziecka w prenatalnej fazie życia. Uznanie tej wartości i kierowanie się nią w życiu wymaga od rodzica angażowania się w pracę nad sobą, skierowaną na odkrywanie człowieczeństwa w dynamice ciągłego rozwoju osobowego (por. Tarnowski, 1993, s. 31). Warto zatem rozważyć złożoną kwestię rodzicielstwa prenatalnego w dwóch aspektach: agatologicznym i antropologicznym.

Autokreacja do rodzicielstwa prenatalnego rozpatrywana w horyzoncie agatologicznym

Człowiek świadom swej egzystencji „dzieje się” w kierunku swej nieopisywalnej głębi. Uczestniczy w dramacie egzystencji, od którego nie ma możliwości ucieczki i który rozgrywa się w świecie ludzkich wartości: dobra i zła, prawdy i kłamstwa. Dramat ten jest walką o *być* lub *nie być* człowieka. Chodzi w nim o to, by nie utracić samego siebie poprzez dokonywanie wyborów i rozstrzygnięć prowadzących ku złu. Zakłada bowiem realność urzeczywistniania się dwóch wariantów tej walki: triumfu zła nad dobrem lub triumfu dobra nad złem. Dobro, w myśl rozważań Józefa Tischnera, stanowi

źródło wszelkiego sensu i jest mocą porządkującą świat ludzkich wartości. Nie ma bowiem takiej możliwości, ażeby zgłębić prawdę o człowieku, nie biorąc pod uwagę horyzontu dobra i zła. W tym rozumieniu horyzontem agatologicznym włada „logos dobra i zła, tego, co lepsze i co gorsze, wstępu i upadku, zwycięstwa i przegranej, zbawienia i potępienia” (Tischner, 2012, s. 61). Tym samym „horyzont agatologiczny jest bardziej podstawowy niż wszystkie projekty działania człowieka”, odsłania przed nim granicę jego własnego człowieczeństwa (tamże). To, co w sensie agatologicznym daje do myślenia, sprawia, że samo istnienie człowieka staje się problemem, stawia go w sytuacji granicznej – wobec konieczności dokonania wyboru – oraz budzi w nim poczucie mocy i niemocy. W tym kontekście horyzont aksjologiczny odsłania przed człowiekiem kierunki działania, sposoby egzystencjalnego ocalenia, jest utożsamiany z przestrzenią wolności, rozumu i sumienia.

Możliwość wyboru zła stanowi istotę dramatu ludzkiej egzystencji i zarazem jest źródłem rozpaczliwej dotykającej samego *dna* osoby. Tym, co chroni człowieka przed rozpaczą, jest nadzieja otwierająca go na dobro, które można zrealizować w relacji z drugim człowiekiem. Wiąże się więc z wyjściem ku drugiemu w sytuacji spotkania. Dramat egzystencji nie jest więc dramatem człowieka samotnego. Odnosi się bowiem do sytuacji spotkania, rozumianego jako istotne egzystencjalnie wydarzenie. W pedagogice prenatalnej ów dramat rozgrywa się w napięciu między przyjęciem a odrzuceniem osoby dziecka prenatalnego. Wyraża się on w świadomości wyboru między możliwością realizowania dobra w życiu dziecka a indywidualną rezygnacją z takiego uczestniczenia.

W sytuacji spotkania rodzic doświadcza wolności własnego dziecka, a dzięki temu odkrywa sens swojej własnej wolności. Przestrzeń spotkania otwiera go na doświadczenie odpowiedzialności agatologicznej. Józef Tischner zwraca uwagę na to, że:

Kiedy drugi stawia mi pytanie, odzywa się we mnie wewnętrzna powinność, która zwykle drzemie gdzieś w głębi mojego jestestwa, jednak dochodzi do głosu właśnie w czasie dialogicznym. Pytanie wytrąca mnie ze stanu przy kimś, *obok kogoś*, a nawet *wobec kogoś*, by mnie wtrącić w nowy stan, stan *dla kogoś*. Odpowiadając na pytanie, zaczynam być – o ile odpowiadam na pytanie – dla kogoś. Innymi słowy: staję się odpowiedzialny. Istotny sens pytania polega na tym, że budzi ono w zapytanym poczucie odpowiedzialności (Tischner, 2012, s. 74; por. Wąjsprych, 2011).

Złożony, wieloaspektowy charakter dobra znajduje wyraz w refleksji pedagogicznej. Centralne znaczenie zyskują w niej pytania o rozumienie dobrego, a więc właściwego życia człowieka, bycia/ stawania się dobrym człowiekiem, możliwości odkrywania własnego człowieczeństwa w świetle dążenia ku dobru. Agatologiczny wymiar tej

refleksji łączy orientację rodzica na dobro z możliwością osiągnięcia osobowej dojrzałości. Z kolei duchowe odwrócenie się od siebie, czy też zaprzeczenie samemu sobie, łączy się z możliwością utraty tej życiowej szansy. Niezależnie od sposobu ujmowania dobra – afirmatywnego lub kontestacyjnego – ma ono podstawowe znaczenie dla jakości życia rodzica.

Agatologiczny wymiar ludzkiego istnienia ma kluczowe znaczenie dla rodziców w doświadczeniu autokreacji do rodzicielstwa na prenatalnym etapie życia dziecka rozumianym jako szczególne wyzwanie egzystencjalne. W horyzoncie agatologicznym bowiem dokonuje się wybór nadziei spełnienia w rodzicielstwie, w którym zawiera się wszystko: „projekt przyszłości, sięganie po przeszłość, problem pola wolności, głębi odpowiedzialności, prawdziwego sensu spełnianych przez nas ofiar” (Tischner 2000, s. 460). Wybór nadziei jest świadomą postawą rodziców orientującą ich mentalnie i duchowo na dar przekazania życia, zrodzenia z siebie człowieka i w tym znaczeniu intencjonalne kreowanie rzeczywistości małżeńskiej oraz rodzinnej. Nadzieja na spełnienie w rodzicielstwie na nowo wyzwala w małżonkach ufność w realną wartość własnej sprawczości i sens angażowania się w działania autokreacyjne skierowane na owo spełnienie. Co prawda, kierowanie się nadzieją teoretycznie niczego nie zmienia, rodzice w oczekiwaniu na rozwój dziecka i moment jego narodzin nie mają pewności co do ostatecznego sukcesu prokreacyjnego, stanu zdrowia dziecka, jego cech osobowych, a także jakości własnego rodzicielstwa. Niemniej wybór nadziei wzbudza w nich autokreacyjną pracę nad sobą pozwalającą im przekraczać wewnętrzne obawy i bariery przed niepowodzeniem prokreacyjnym oraz nieudanym rodzicielstwem. Otwiera przed nimi perspektywę radości z obecności w ich życiu nowej osoby, która to perspektywa daje im siły do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań na każdym etapie rodzicielstwa. Odsłania zatem przed nimi całe spektrum możliwości realizowania się w rodzicielstwie, będącym szczególnym przejawem ich samopotwierzenia się w swym człowieczeństwie (por. Nowak, 2012, s. 61).

Tym, co konstituuje nadzieję i nadaje jej szczególne znaczenie pedagogiczne, jest jej wychylenie ku przyszłości rozumiane jako twórcza kontynuacja przeszłości. Choć „podstawowym wymiarem nadziei jest skierowanie ku przyszłości”, to jednak jej sens można uchwycić w spełnieniu „twórczej syntezy przeszłości z przyszłością” (Tischner, 2000, s. 453, 456). Wartość nadziei jest rozpoznawana w twórczej kontynuacji przeszłości, powiązanej z jej przewyciężeniem ku czemuś lepszemu w przyszłości. Pragnienie przyszłości wyraża się w zachowaniu łączności i zarazem uznaniu dziedzictwa przeszłości. Przedmiotem tak rozumianej nadziei jest więc dobro, które należy do przyszłości (Tischner, 2005, s. 277). Kierowanie się małżonków nadzieją to afirmowanie dobra, które niesie ze sobą wielowymiarowy charakter rodzicielstwa. Synteza

przeszłości z przyszłością ujawnia się w działaniu urzeczywistniającym dawne plany i nakreślone wizje rodzicielstwa w realnym projekcie bycia i stawania się rodzicem konkretnego dziecka. Nadzieja wydobywa małżonków z duchowego wyczekiwania, niesie ze sobą wiarę w realność osiągnięcia spełnienia w rodzicielstwie, która to wiara przekracza niepewność osiągnięcia tego celu związaną z uświadamianymi sobie przez nich indywidualnymi słabościami i ograniczeniami, a także z obawą o to, co przyniesie przyszłość. Kierując się nadzieją, małżonkowie odnajdują w sobie gotowość otwarcia się na dziecko w intencji przyjęcia go do siebie w duchu bezwarunkowej miłości, całościowego towarzyszenia mu w wysiłku odkrywania i nadawania sensu własnemu życiu, a także wychowawczego wspierania go w integralnym rozwoju osobowym. Afirmacja dobra utożsamianego z rodzicielstwem jest wówczas ruchem w stronę drugiego człowieka (dziecka), odsłaniającym jego szczególną wartość jako osoby. Wyraża się w niej przeświadczenie o tym, że „człowiek jest źródłem nadziei dla człowieka” (Chrobak, 2009, s. 343; 2016, s. 16).

Wybór nadziei wydobywa małżonków z trwania w teraźniejszości. Jednakże w wyborze nadziei zawiera się – ujmując to językiem J. Tischnera – jakaś ofiara, konieczność rezygnacji z czegoś, osiągnięcia jakiegoś celu kosztem czegoś innego. W przypadku małżonków doświadczających rodzicielstwa na etapie prenatalnym ich ofiarą jest dobrowolna rezygnacja z możliwości prowadzenia dotychczasowego życia skoncentrowanego na nich samych i konieczność podjęcia trudów rodzicielstwa spostrzeganych w całościowym planie własnego życia. Dobrowolność poniesienia tej ofiary, utożsamianej z ryzykiem niespełnienia się jako rodzica, wzbudza namysł nad jej sensem etycznym. Wybór nadziei rodzi w tym kontekście pytanie o sens etyczny tej ofiary (por. Walczak, 2008/2009, s. 100). Wiąże się z koniecznością rozstrzygnięcia kwestii, czy poniesiona ofiara nie godzi w wartość osobową małżonków i ich człowieczeństwa, która nadaje życiu podstawowy sens. Ujawnia się tu walor personalistycznego horyzontu nadziei, która – traktowana jako cel autoformacji małżonków – wytycza kierunek ich rozwoju zorientowany na budowanie siebie jako podmiotów osobowych (Olbrycht, 2000; Rembierz, 2016a, s. 25). Małżonkowie stają się wówczas sami dla siebie „celem świadomej, trudnej pracy nad budowaniem własnego człowieczeństwa” (Olbrycht, 2000, s. 10). Co więcej, stają się obrońcami własnego człowieczeństwa wobec ryzyka sprzeniewierzenia się samym sobie, wyborom dobra, które dokonywali, i wartościom, którymi się dotąd kierowali (por. Śliwerski, 2017, s. 16). To zobowiązanie moralne spoczywa też na nich jako obrońcach człowieczeństwa dziecka, którzy nie godzą się na to, by mogłoby być ono obarczone konsekwencjami ich własnego wyboru nadziei na spełnienie w rodzicielstwie. Rozstrzygnięcie problemu sensu etycznego ofiary prowadzi rodziców do rozważenia etycznego znaczenia wartości duchowego zrodzenia z siebie dziecka jako

osoby przekraczającej biologicznie determinowaną sferę prokreacyjną. Co więcej, wiąże się z autokreacyjną pracą nad sobą rodziców, kształtującą na różnych etapach rozwoju dziecka i w różnych sytuacjach życiowych ich gotowość do bezwarunkowej jego akceptacji oraz siebie jako jego rodziców, afirmacji jego godności osobowej i miłości rozpoznawanej jako szczególny dar obecności drugiego człowieka we własnym życiu.

Autokreacja do rodzicielstwa prenatalnego jako otwarcie się na osobową naturę człowieka

Przyjęcie egzystencjalnej perspektywy rodzicielstwa sprzyja podkreśleniu jego osobowego charakteru, w którym rodzic i dziecko są równoważnymi podmiotami współkształtującymi łączącą ich relację. Osobowy charakter rodzicielstwa zakłada samoistność osoby ludzkiej (rodzica i dziecka), która jest zawsze jedna (niepodzielna), zawsze cała (nie podlega zespalanii) i zawsze nowa (nieprzekazywalna) (por. Bartnik, 2008; Frankl, 1984). Osoba ludzka jest „nie tylko istnieniem, ale przede wszystkim podmiotem. [...] światem wewnętrznym o nieskończonych horyzontach” (Wojtyła, 2008, s. 144). Wspomniana równoważność podmiotowo-osobowego istnienia dziecka w relacji z rodzicem wyraża się w zdolności do otwarcia się na miłość, a także w nieograniczonych *a priori* potencjalnościach rozwojowych i możliwościach twórczego działania, jako podmiotu świadomego wolności w samostanowieniu o sobie, podejmowanych intencjonalnie czynach i przeżywającego siebie jako „istniejącego, stającego się wewnątrznie i zarazem jako działającego, a w konsekwencji doświadczającego istnienia i działania *innego*” (tamże).

Przyjęcie perspektywy antropologicznej w rozpatrywaniu rodzicielstwa sytuuje je w kręgu wartości osoby, które z jednej strony przysługują osobie ludzkiej (Scheler, 2004; por. Ogrodzka-Mazur, 2000), z drugiej zaś ich realizacja wiąże się z uchwyceniem ich etycznego charakteru w konkretnych sytuacjach życiowych rodziców i dziecka. Perspektywa antropologiczna odsłania więc wielowymiarową rzeczywistość rodzicielstwa (Wąsiński 2018), w której centrum znajduje się człowiek jako osoba (por. Opozda, 2012). Dynamizm natury ludzkiej nadaje autokreacji do rodzicielstwa walor pedagogiczny. Wiąże się zarówno z aspektem osobowej formacji rodziców, którzy na podłożu refleksyjnego i egzystencjalnego dostrzegają sens własnego życiowego wyzwania, jak i z aspektem wychowawczo-opiekuńczym, utożsamianym z pragnieniem stworzenia dziecku środowiska rodzinnego i otoczenia go dbałością i troską wychowawczą o wielostronny rozwój (por. Olbrycht, 2019). Przy czym postawienie w centrum rodzicielstwa człowieka jako osoby zobowiązuje rodziców do wzbudzenia

w sobie autentycznego szacunku „dla indywidualnego istnienia dziecka i jego samoistnej wartości jako osoby ludzkiej” (Rembierz, 2016b, s. 153). Wydaje się, że tu właśnie należy poszukiwać duchowego rezerwuaru autokreacji rodziców, w której – jeśli ma ona miejsce – tkwi siła uzdalniająca ich do egzystencjalnego, moralnego, a przede wszystkim powinnościowego – przywołując kategorię Sørena Kierkegaarda – zwrócenia się ku drugiemu (dziecku) w miłości (Kierkegaard, 2008). Wówczas różnice wynikające z odmiennych tradycji, zwyczajów i norm kulturowych są wtórnym aspektem tego zwrócenia się rodzica ku dziecku.

Kontestowanie wspomnianych założeń osobowego charakteru natury ludzkiej wiąże się z odrzuceniem koncepcji osobowego charakteru rodzicielstwa, którego szczególne znaczenie ujawnia się na jego pierwszym, prenatalnym etapie. Odseparowane od kategorii osoby myślenie o drugim człowieku kształtuje redukcjonistyczne podejście do rodzicielstwa, które wiąże się z uprzedmiotowieniem dziecka w relacji z rodzicem. W duchu przeciwdziałania takiemu podejściu wypowiadał się Marek Michalak, były rzecznik praw dziecka: „Dziecko nie jest rzeczą, nie jest własnością rodzica, nie przynależy do niego [...]” (List RPW, 2012, s. 3). W podobnym duchu wypowiadał się niegdyś Janusz Korczak, który wskazywał na kluczowe znaczenie w rodzicielstwie odrębności podmiotowego egzystowania dziecka oraz bezwarunkowego wymiaru miłości (2002). Autor ten argumentował rozłączność podmiotowo-osobową dziecka i matki. Nawet w okresie prenatalnym, charakteryzującym się szczególną, niedającą się kiedykolwiek później odtworzyć symbiozą biologiczną z matką, nawet wtedy dziecko jest odrębną osobą. Artykułował to następująco:

Powiadasz: *Moje dziecko*. [...] Nie, nawet w ciągu miesięcy ciąży ani w godzinach porodu *dziecko nie jest twoje*. Wśród milionów ludzi urodziłaś jeszcze jedno – co? – źdźbło, pyłek – nic. [...] *Ten pyłek ogarnie myślą wszystko*: gwiazdy i oceany, góry i przepaście. A czym jest treść duszy, jeśli nie wszechświatem, jeno bez wymiarów? Oto sprzeczność w istocie człowieczej, powstałej z prochu, w której Bóg zamieszkał” (tamże, s. 18–20).

Warto zauważyć, że rozumienie rodzicielstwa ujęte w przytoczonych stanowiskach przekracza psychofizyczny wymiar ludzkiego istnienia i zakłada jego osobowy charakter. Pomimo łączności ze względu na podobieństwo genetyczne i siły więzi emocjonalnej dziecko nie należy do rodzica. Co więcej, w przekonaniu Korczaka egzemplifikacją osobowego charakteru jego istnienia jest konstytutywna dla ludzkiej natury zdolność do egzystowania duchowego. Właśnie w tym wymiarze rozstrzyga się paradoks między całkowitą zależnością dziecka od rodziców w początkowym okresie życia w zakresie zaspokajania potrzeb ponadpodmiotowych, decydujących o jego życiu i rozwoju

(Dąbrowski, 2006), a jego odrębnością podmiotowo-osobową, wynikającą z faktu jego istnienia (Popielski, 2008). Myślenie o relacji z dzieckiem w kategorii przynależności do rodzica oznacza jego uprzedmiotowienie, czego podłożem jest zakwestionowanie jego odrębności i autonomiczności podmiotowo-osobowej. Może się to wyrażać w pozornie neutralnym sformułowaniu: „moje dziecko”, które wówczas staje się podstawą definiowania i wartościowania rodzicielstwa.

Postrzeganie relacji z dzieckiem właśnie z perspektywy owego „moje” wyznacza warunki progowe rodzicielstwa. Zgodnie z taką przesłanką dziecko niezrodzone z rodziców nie jest „ich”, należącym do nich dzieckiem. Nie łączy go bowiem relacja pokrewieństwa biologicznego z rodzicami. O rodzicielstwie w relacji z dzieckiem decyduje kluczowy w takim rozumieniu czynnik dziedziczenia. W praktyce kierowanie się takim rozumieniem rodzicielstwa prowadzi osoby niepłodne do wytworzenia na sposób medyczny (np. zapłodnienie *in vitro*) lub społeczny (np. w formie umowy z surogatką) łączności biologicznej z dzieckiem (Ładyżyński, 2003). Spełnienie warunku dziedziczenia daje dopiero poczucie prawdziwego rodzicielstwa w relacji z dzieckiem, które wówczas jest określane jako „moje”.

Zagadnienie ograniczoności znaczenia warunku dziedziczenia w kontekście szerokiego, egzystencjalnego rozumienia rodzicielstwa wyjaśnia Viktor Frankl. Czyni to na kanwie koncepcji dymensjonalnej, zakładającej integralność bytu ludzkiego, która łączy – uważane za przeciwstawne – obrazy zróżnicowania struktury bytowej człowieka (ontologia dymensjonalna) i jedności podmiotowo-osobowej (antropologia dymensjonalna) (Frankl, 2010). Autor ten zauważa, że zredukowane ujmowanie życia człowieka w sensie biologicznym prowadzi do przeświadczenia: „życie dziecka jest dziełem jego rodziców” (tamże, s. 243). Jeśli jednak rozszerzyć rozumienie życia człowieka na warstwę noetyczną jego egzystencji, to zyskuje ono nowy sens. Wówczas życie jest rozumiane jako byt duchowy, określane już nie w kategoriach biologicznych, lecz biograficznych. Konsekwencją tego rozszerzenia jest daleko idąca zmiana rozumienia życia człowieka, które staje się już wyłącznie jego własnym dziełem. Jakościowa zmiana na rzecz podmiotowości dziecka jest tutaj bardzo znacząca. Wynika ona z tego, jak zauważa V. Frankl, że „rodzice przekazują dziecku przy jego poczęciu swoje chromosomy, ale ducha tchnąć weń nie potrafią. Chromosomy wyznaczają jedynie i wyłącznie psychofizyczną strukturę człowieka, ale nie jego ducha. [...] dzięki odziedziczonym, przekazanym mu [dziecku] przez rodziców chromosomom człowiek zostaje określony tylko w dziedzinie tego, co *ma*, ale nie w dziedzinie tego, czym *jest*” (tamże, s. 244).

Jeśli egzystencja urzeczywistnia się w życiu konkretnych osób (rodziców), otwiera przed nimi możliwość przekraczania siebie. Jednakże przekraczanie siebie wykracza poza czas czy, inaczej to ujmując, sięga w beczasowość lub ponadczasowość wieczności.

Człowiek ma świadomość czasu i poniekąd dysponuje czasem na przestrzeni swojego życia ujmowanego w kontekście świata obiektywno-przedmiotowego. Egzystencja duchowa dokonuje się na podłożu transcendowania ku światu wartości istniejących na sposób obiektywny i aczasowy. Owo sięganie poza siebie nie jest czymś danym wybrańcom, lecz stanowi cel i zarazem wyzwanie w rozwoju duchowym każdego człowieka. Kierując się wolną wolą, dokonuje on własnych wyborów, samodzielnie kształtując dynamikę i charakter swej osobowej egzystencji.

Transcendowanie ku bezczasowości, właściwe duchowemu wymiarowi egzystencji człowieka, przewyższa dziedziczenie, właściwe jego egzystowaniu w wymiarach określanych przez Frankla pojęciem faktyczności psychofizycznej. Autor ten twierdzi bowiem: „można powiedzieć, że dziecko jest wprawdzie *ciałem z ciała* swoich rodziców, ale nie jest duchem z ich ducha” (tamże, s. 250). Rodzicielstwo w wymiarze egzystencjalnym jest więc duchowym towarzyszeniem dziecku od początkowego etapu jego życia, którego sens ujawnia się w aktywnym wspieraniu go w podejmowaniu ciągłego wysiłku autokreacyjnej pracy nad sobą skierowanej na urzeczywistnianie siebie.

Zakończenie

Bycie dla czegoś – miłości urealnijającej się w relacji z dzieckiem – okazuje się zasadnicze w nadawaniu wartości i sensu własnemu życiu. W tym kontekście podjęcie wyzwania rodzicielstwa na etapie prenatalnym życia dziecka staje się źródłowym doświadczeniem obecności drugiego człowieka i rodzicielskiego towarzyszenia mu, a więc doświadczeniem odsłaniającym istotę człowieczeństwa. Ujawnia się wówczas subtelny i trudny do wyrażenia sens *zwróceniu się ku drugiemu* ze względu na niego samego. Paradoksalnie owo *zwrócenie się ku drugiemu*, przyjmujące postawę świadomie urzeczywistnianego bycia *dla czegoś i do czegoś* (miłości bliźniego w relacji rodzicielskiej), staje się źródłem rozwoju duchowego rodzica odsłaniającego przed nim samym sens duchowej łączności z dzieckiem.

Wolicjonalny aspekt rodzicielstwa wyraża się w wewnętrznej wolności rodzica w odnoszeniu się do wartości zaliczanych do kategorii wartości osoby. Niezmiennie aktualne bowiem jest wyzwanie, przed którym staje człowiek u progu dorosłości: *Nie musisz, lecz możesz, jeśli zechcesz, uznać wartość rodzicielstwa* (por. Wojtyła, 2000; Tischner, 2000). Jednakże jego samookreślenie się aksjologiczne w tym zakresie nie wyczerpuje aspektu wolicjonalnego, ale raczej jest jego niezbędnym warunkiem konstytutywnym. Centralny w tym zakresie jest osobisty akt woli, w którym stwierdza on: *chcę być rodzicem; chcę realizować się w miłości rodzicielskiej*. Koniecznym dopełnieniem

tego stwierdzenia jest jego osobiste rozstrzygnięcie: *chcę być rodzicem dziecka, tego (konkretnego) dziecka*. Rozstrzygnięcie to jednak, w przywołanym kontekście, nie jest uwarunkowane spełnieniem przez dziecko kryterium dziedziczenia cech genetycznych rodzica. Osobowy charakter rodzicielstwa wskazuje bowiem na znaczenie natury człowieka jako osoby, z istoty swej zachowującej odrębność, niepodzielność i nieprzekazywalność. Wówczas rozstrzygnięcie to zyskuje postać iście Kierkegaardowskiego otwarcia się na drugiego człowieka jako bliźniego: *Chcę być rodzicem każdego dziecka, którego cudu przyjścia na świat mogę być świadkiem*.

Bibliografia

- Bartnik, C. (2008). *Personalizm*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chrobak, S. (2009). *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Chrobak, S. (2016). Zaufanie jako fundament podejmowania działań edukacyjnych. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 32, 435, 13–31.
- Dąbrowski, Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Cz. 2. Olsztyn: Wydawnictwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Frankl, V. (1984). *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*. Tłum. R. Czernecki, J. Morawski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Frankl, V. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Wydanie rozszerzone z nowym posłowiem autora. Tłum. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kierkegaard, S. (2008). *Czyny miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów Kierkegaarda*. Seria pierwsza. Tłum. A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kornas-Biela, D. (2005). Rodzina w kontekście wychowania prenatalnego. *Roczniki Teologiczne*, 52, 10, 35–53.
- Kornas-Biela, D. (2006). Rodzina w procesie prokreacji. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina. Bezcenny dar i zadanie* (s. 481–539). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- List Rzecznika Praw Dziecka Marka Michałaka do Ministra Pracy i Polityki Społecznej Władysława Kosiniaka-Kamysza z dnia 24.10.2012 r. (sygnatura: ZSR/500/26/2012/MS).
- Ładyżyński, A. (2003). Adopcja na łamach polskich dzienników w 2001 r. W: A. Kalus (red.), *W świecie dziecka osieroconego i rodziny adopcyjnej* (s. 119–127). Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.
- Nowak, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Ogrodzka-Mazur, E. (2000). Wartości jako wyznaczniki rozwoju orientacji podmiotowej. W: G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych* (s. 150–167). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Olbrycht, K. (2000). Wychowanie do nadziei. *Paedagogia Christiana*, 1(5), 45–50.
- Olbrycht, K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Opozda, D. (2012). Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju osób w rodzinie. W: M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna* (s. 11–31). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Popielski, K. (2008). Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji. *Chowanna*, 1(30), 17–22.
- Rembierz, M. (2016a). Nadzieja – transcendencja – paideia. O perspektywach nadziei i pedagogii nadziei w kontekście (przekraczania) ludzkiej niedoskonałości. *Świat i Słowo*, 1(26), 13–38.
- Rembierz, M. (2016b). Realizm metafizyczny jako inspiracja myśli pedagogicznej. O refleksji antropologiczno-pedagogicznej Stefana Świeżawskiego i jej znaczeniu dla teorii wychowania oraz analiz metapedagogicznych. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 2, 135–174.
- Scheler, M. (2004). Wzory i przywódcy. W: *Wolność, miłość, świętość. Pisma wybrane z filozofii religii* (s. 208–302). Tłum. G. Sowiński. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski, B. (2017). Pedagogika nadziei. *Prima Educatione*, 1, 13–19.
- Tarnowski, J. (1993). O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki. *Kultura i Edukacja*, 2(4), 29–34.
- Tischner, J. (2000). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2005). *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wajsprych, D. (2011). *Pedagogia agatologiczna. Studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera*. Toruń–Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Walczak, A. (2008/2009). Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu. *Pedagogika Filozoficzna On-line*, 1, 90–108.
- Walczak, P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie: Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wąsiński, A. (2018). *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ziemska, M. (1980). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka. W: taż (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 188–195). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Sensem życia jest znaleźć swój dar. Celem życia jest oddanie tego daru innym.

Pablo Picasso

Drożej Pani Profesor Dorocie Kornas-Bieli z okazji Jubileuszu jej pracy w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II z wyrazami wdzięczności za okazaną troskę, trud, wsparcie i nieocenioną pomoc merytoryczną na mojej drodze naukowej.

Barbara Anna Krzemińska

Doświadczenie procedury wspomagananej prokreacji w narracjach kobiet z rozpoznaną niepłodnością

Wprowadzenie

Zadania rozwojowe wczesnej dorosłości, przypadające na okres między 23. a 34. rokiem życia, stawiają przed kobietą i mężczyzną konieczność podjęcia wielu ról społecznych w obszarze zarówno rodzinnym, jak i zawodowym (Harwas-Napierała, 2012). Wśród nich najistotniejsze są role: małżeńska i rodzicielska. Wskazany etap łączy się naturalnie z decyzją o powiększeniu rodziny o potomstwo. Niekiedy para zastanawia się nad wspólnym posiadaniem dziecka jeszcze przed założeniem rodziny, wizualizując swoje pragnienia i plany prokreacyjne na przyszłość. Narzeczeni rozmawiają o tym, ile chcieliby mieć dzieci, jakie miałyby imiona i w jaki sposób mieliby je wychowywać. W niektórych przypadkach potrzeba prokreacji dochodzi do głosu już po ustabilizowaniu planów zawodowych, naukowych, mieszkaniowych czy materialnych. Prędzej czy później chęć posiadania dziecka w związku odzywa się tak mocno, że staje się sprawą priorytetową, której małżonkowie poświęcają wiele energii i czasu. Około 1,5 miliona par z całej populacji Polski zmagają się obecnie z utrudnionym procesem naturalnej prokreacji, co oznacza, że co czwarta–piąta para nie zachodzi w ciążę (Warszawski Uniwersytet Medyczny [WUM], dostęp 2020, „Niepłodność: definicja, podział, metody leczenia”; Wenclawska, 2018). Plany prokreacyjne przyszłych rodziców są w takiej sytuacji zachwiane, co powoduje wiele trudnych reakcji obojga w obszarze zarówno psychicznym, społecznym, biologicznym, jak i egzystencjalno-duchowym. Kiedy osoby pragnące zostać rodzicami doświadczają deprivacji potrzeby prokreacji, nie godzą się na ten stan i czynią nadludzkie wysiłki, by za wszelką cenę osiągnąć sukces prokreacyjny (Kornas-Biela, 2006). Badania pokazują, że para wobec sytuacji braku dziecka podejmuje wiele strategii mających doprowadzić do powodzenia prokreacyjnego

* Barbara Anna Krzezińska – magister psychologii i filologii polskiej, dyplomowany psychoterapeuta. Prowadzi gabinet psychoterapeutyczny w Toruniu. Pracuje nad stworzeniem narzędzia terapeutycznego metodą narracji biblijnej dla kobiet dotkniętych niepłodnością (przemiana1@wp.pl).

(Kornas-Biela, Nizio, 2017). Jedną z nich jest strategia medyczna, w której zakres wchodzą: badania diagnostyczne, korzystanie z diety, leczenia medycznego, ale także podjęcie metod procedur wspomaganej prokreacji.

Strategia medyczna w postaci metod wspomaganej prokreacji oddziałuje niewątpliwie na parę w zakresie psychiki, ciała, relacji społecznych i duchowości. Kobieta częściej podejmuje działania zmierzające do rozwiązania tego problemu, częściej też korzysta z pomocy psychologicznej, na niej spoczywa również brzemień oddziaływań medycznych (Kornas-Biela, 1999), dlatego w niniejszym artykule będą analizowane wypowiedzi wyłącznie kobiet o metodzie wspomaganej prokreacji. Celem badacza było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób kobiety określają granice swoich możliwości w podjęciu i realizowaniu wspomaganych form prokreacji? Wszystkie badane osoby uczestniczyły w projekcie doktorskim pt. *Skuteczność biograficznych narracji biblijnych w psychoterapii indywidualnej kobiet z rozpoznaną niepłodnością*. Opiekę merytoryczną nad projektem objęli prof. Dorota Kornas-Biela i prof. Zdzisław Pawłowski.

Następstwa niezaspokojenia potrzeby prokreacji

Badacze przedmiotu mówią o zjawisku frustracji potrzeb w sferze psychicznej, społecznej, biologicznej, jak również egzystencjalno-duchowej osoby z rozpoznaną niepłodnością (Holas, Radziwoń, Wójtowicz, 2002). Zjawisko to obszernie opisuje Dorota Kornas-Biela, ukazując, w jaki sposób niespełnienie potrzeby prokreacji wpływa na funkcjonowanie osoby. Według autorki przeżycie ciąży, porodu i wychowanie dziecka zapewniają realizację wielu potrzeb jednocześnie, np. miłości, bliskości, wzajemności uczuciowej, afiliacji, użyteczności społecznej, uznania, akceptacji, szacunku, twórczości, radości z rozwoju, sensu życia, spędzania czasu, podejmowania prób twórczości (Kornas-Biela, 2006). Stąd potrzeba prokreacji została nazwana *potrzebą potrzeb*, a jej charakterystyczną cechą jest ta, że nie można jej ograniczyć tylko do jednej z kategorii potrzeb, np. biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, duchowej ani religijnej. Należy podkreślić, że potrzeba przekazywania życia zawiera w sobie wszystkie wymienione aspekty (Kornas-Biela, 2006). Autorka uściśla wyżej postawioną tezę poprzez opis funkcjonowania osoby z niezaspokojoną potrzebą prokreacji w określonych sferach życia osoby. W obszarze społecznym rodzice zmagający się z bezdzietnością mają poczucie niezaspokojenia oczekiwań społecznych, a przez to braku akceptacji i niepełnej wartości w oczach własnych i innych osób. W sferze psychicznej zaś brak biologicznego macierzyństwa i ojcostwa narusza pozytywny obraz siebie, poczucie własnej wartości i pozytywną ocenę samego siebie (Kornas-Biela, 1993). Posiadanie potomstwa zaspokaja

także potrzeby psychiczne rodziców, np. potrzebę opiekowania się, doznawania uczuć, posiadania kogoś bliskiego, dominowania i sprawowania kontroli (Kornas-Biela, 1999).

Diagnoza niepłodności dotyka silnie również obszaru duchowo-egzystencjalnego życia małżonków, co prowadzi do zintensyfikowania relacji z Bogiem, a przez to pogłębienia praktyk religijnych, lub też powoduje kryzys wiary. Osoby z problemem niepłodności mogą wówczas przeżywać silne rozczarowanie wobec Boga i zadawać Mu trudne pytania: Dlaczego nie reaguje na nasze modlitwy? Dlaczego innym daje tak wiele dzieci, a nam żadnego? Czy o nas zapomniał? Za co nas karze? W relacjach tych osób do Boga można zaobserwować następujące zachowania: kłótnie, szantaż, obrażanie się, bunt, żal, kupczenie modlitwami. Brak możliwości przekazania życia i wychowywania dziecka w sferze biologicznej powoduje zachwianie satysfakcji seksualnej, a przez to deficyt potwierdzenia kobiecości i męskości. Małżonkowie muszą dostosowywać się do wytycznych lekarzy w procesie leczenia niepłodności, takich jak pozwolenie lub zakaz intymnych zbliżeń, a nawet do „seksu na zawołanie” w konkretnych dniach cyklu, co obniża pragnienie współżycia seksualnego i prowadzi do poczucia ciała jako „maszyny” do poczęcia oraz ciężowego podtrzymania dziecka (Kornas-Biela, 1999). Podsumowując, można powiedzieć, że potrzeba prokreacyjna ma niezmiernie bogatą warstwę nie tylko psychiczną, ale też biologiczną, społeczną oraz egzystencjalno-duchową. Uznanie zaś tej jakże ważnej potrzeby w człowieku powinno polegać na widzeniu jej jako jednej z podstawowych jego potrzeb, gdyż jej zaspokojenie prowadzi do realizacji innych potrzeb (Kornas-Biela, 2006).

Każda długotrwała frustracja potrzeb prowadzi do kryzysu, czyli sytuacji o charakterze przełomu, rozstrzygnięcia, w którym ujawnia się stan zdrowia człowieka i kierunek jego dalszego rozwoju (Sęk, 1993). W literaturze przedmiotu specyfika diagnozy niepłodności umieszcza ją w obszarze stresowych sytuacji o charakterze kryzysu (Kornas-Biela, Nizio, 2017), a nawet traktuje jako „kompleks kryzysów życiowych psychologicznie przerażających i emocjonalnie stresujących” (Sebastyańska-Targowska, 2013). W sytuacji długotrwałego kryzysu z powodu niepłodności każda z par szuka indywidualnych rozwiązań. Autorki opracowania pt. *Niepłodność jako sytuacja trudna dla rodziców* przeprowadziły badania mające na celu dotarcie do sposobów radzenia sobie osób z niepłodnością poprzez analizę wypowiedzi na forach internetowych, takich jak znane pod adresami: www.forum.gazeta.pl, www.nasz-bocian.pl, www.abrahamisara.pl, www.rodzinko.pl, www.wizaz.pl i www.maluchy.pl. Strategie radzenia sobie z niezaspokojoną potrzebą posiadania dziecka badaczki podzieliły, na podstawie literatury przedmiotu, na: emocjonalną, poznawczą, medyczną, zmianę wartości lub celów życiowych. Analiza wypowiedzi internautów na wybranych przez autorki portalach ukazuje strategie, jakie najczęściej wybierają osoby z trudnościami prokreacyjnymi. Mianowicie strategia

medyczna, według badań opisanych w artykule, obejmuje 48,13% wypowiedzi internautów wobec innych podejmowanych działań. Jak widać, opisywani internauci wykorzystują strategię medyczną znacznie chętniej niż emocjonalną (25,56%), poznawczą (20,84%) i strategię zmiany wartości lub celu życia (5,17%). Analiza wskaźnika procentowego wypowiedzi, dotyczącego preferencji poszczególnych form strategii medycznej, w stosunku do liczby wypowiedzi na temat czterech podstawowych form tej strategii (diagnoza, leczenie, dieta, sztuczne zapłodnienie), pokazuje, że internauci najczęściej wybierają sztuczne zapłodnienie. Procentowy wynik strategii medycznych wybieranych przez osoby z niepłodnością jest następujący: diagnoza (33,24% badanych), leczenie (18,27%), dieta (2,73%), sztuczne zapłodnienie (48,76%). Autorki artykułu podkreślają, że badane osoby częściej wypowiadają się na forach internetowych na temat metod wspomaganej prokreacji niż samych badań diagnostycznych. Poza tym badania wskazują, że internauci 2,5 razy częściej decydują się na stosowanie sztucznego zapłodnienia niż na leczenie niepłodności (Kornas-Biela, Nizio, 2017). Potwierdzeniem powyższego wniosku badawczego jest obserwacja własna przeprowadzona przez autorkę niniejszego artykułu: spośród 20 osób uczestniczących w projekcie badawczym pt. *Skuteczność biograficznych narracji biblijnych w psychoterapii indywidualnej kobiet z rozpoznaną niepłodnością* aż osiem podejmowało strategię medyczne oparte na metodach wspomaganej prokreacji – *in vitro* oraz inseminację. Wśród ośmiu pacjentek, którym udało się zająć w ciążę, sześć uzyskało ją poprzez metodę *in vitro*.

Prokreacja bez zbliżenia seksualnego, czyli sztuczne wzbudzenie ludzkiego życia, nadal wywołuje wiele kontrowersji społecznych, zarówno gorących dyskusji przeciwników i zwolenników tej metody, jak i wypowiedzi na łamach pism oraz w pozycjach książkowych osób, które urodziły dziecko dzięki tej metodzie. Istnieje też fanpage osób propagujących metodę sztucznego zapłodnienia: *Jestem za in vitro*, który na dzień przygotowywania niniejszej pracy, według statystyk, polubiło 26 011 osób (Facebook, 2020). Może warto przyrzeć się temu i zastanowić, jakie następstwa w sferach: psychicznej, społecznej, biologicznej i egzystencjalno-duchowej, przeżywają kobiety, które wybierają metodę *in vitro* jako rozwiązanie kryzysu spowodowanego niepłodnością?

Inspiracją do napisania artykułu była publikacja naukowa Doroty Kornas-Bieli pt. *Zdobywane macierzyństwo: doświadczenie matek związane ze wspomaganą prokreacją*. Autorka stwierdza w niej, że „kiedy kobieta stoi wobec problemu moralnej i religijnej oceny tej formy przekazywania życia, musi ustosunkować się do niego i podjąć uzgodnioną z mężem decyzję. Jeśli czuje presję, aby poddać się zabiegowi, może na to przystać (np. z powodu lęku przed odrzuceniem ze strony partnera), ale z poczuciem przymusu, zniewolenia, braku kontroli nad sytuacją” (Kornas-Biela, 1999, s. 214–215). Jak wynika z dalszego rozważania dylematów kobiet poszukujących rozwiązań dla

sytuacji swojej niepłodności poprzez sztuczne metody wzbudzania życia, jest to szczególnie trudne dla osób wyznania katolickiego, gdyż przez poddanie się zabiegowi sztucznego zapłodnienia popadają one w konflikt sumienia. W kobiecie mogą wówczas się wyzwolić podświadome mechanizmy obronne, które pomagają jej radzić sobie z konfliktem. W tym miejscu autorka wymienia następujące mechanizmy: racjonalizację w celu usprawiedliwienia się przed sobą („muszę to zrobić w tej sytuacji”, „to jedyne wyjście”, „jest to dla nas najlepsze rozwiązanie”), zaprzeczenie („nie mam żadnych problemów moralnych”), bagatelizowanie („nie jest ważne, w jaki sposób dziecko się poczyzna”), projekcję („wszyscy tak robią w podobnej sytuacji”), mechanizm słodkiej cytryny („co zyskam dzięki temu?”), tłumienie poczucia konfliktu i unikanie sytuacji przypominających o nim (poprzez np. zerwanie osobistego związku z Kościołem, negatywny stosunek do instytucji Kościoła), agresję (ostra krytyka nauczania Kościoła w tym względzie) i inne (Kornas-Biela, 1999, s. 214–215). Celem opisanych w niniejszym artykule badań była eksploracja doświadczenia metod wspomaganey prokreacji u kobiet z rozpoznąną niepłodnością. Opisane wyniki będą próbą praktycznego argumentowania na rzecz powyższych hipotez o konfliktach, podświadomych mechanizmach, które w tym procesie przeżywa kobieta, a także dotarcia do jej granic osobistych w sytuacji wyboru drogi sztucznego wzbudzenia życia metodą *in vitro*.

Opis metody

Materiał badawczy został zebrany podczas prowadzenia psychoterapii indywidualnej z pacjentkami w ramach projektu doktorskiego pt. *Skuteczność biograficznych narracji biblijnych¹ w psychoterapii indywidualnej kobiet z rozpoznąną niepłodnością*. Sesje psychoterapeutyczne odbywały się od lipca 2018 do kwietnia 2020 roku. Podczas sesji badaczka nagrywała wypowiedzi patientek (reakcje słowne i emocjonalne) w trakcie wywiadu narracyjnego przeprowadzanego metodą Fritza Schützeego. Do materiału badawczego zostały wybrane wypowiedzi trzech badanych spośród szesnastu. Nagrane wywiady z badanymi poddano transkrypcji, odnotowano ogólne interpretacje pod kątem pytań badawczych, a następnie wyłoniono z materiału treści narracyjne, argumentacyjne i opisowe (Bartos, Żurko, 2014). Po zapisaniu pierwszych ogólnych nasuwających się interpretacji materiału badaczka przeanalizowała część narracyjną pod kątem występujących w niej tematów doświadczeń i związanych z nimi przeżyć. Następnie na podstawie uzyskanego materiału narracyjnego utworzono tabele z opisem wypowiedzi

¹ Osoby badane, których wypowiedzi analizowane są w artykule (pod kątem tematu *in vitro*), były przypisane do grupy kontrolnej – w ich przypadku nie zastosowano narracji biblijnej.

narratorek w pojawiających się wymiarach (społecznym, egzystencjalno-duchowym, psychologicznym i biologicznym) w zakresie przeżyć, doświadczeń osobistych, a także podjętych decyzji i wyznaczonych przez siebie granic w odniesieniu do metod wspomaganej prokreacji.

Osoby badane

Osoby badane były kobietami w wieku od 27 do 35 lat. Były to mieszkanki dużych miast (ponad 200 000 mieszkańców). Badane miały wykształcenie wyższe. Wszystkie były osobami pracującymi, pozostającymi w związkach: małżeńskim (2) i partnerskim (1). Czas trwania podjętego leczenia z powodu niepłodności wynosił u badanych od 2 do 3 lat.

Pytania badawcze

1. Jakie doświadczenie siebie jako osoby z rozpoznaną niepłodnością prezentują osoby badane wobec procedury wspomaganej prokreacji?
2. W jakich wymiarach osoby badane ujawniają swoje granice – wyznaczają je bądź przekraczają?
3. Jakie następstwa dla osób badanych w sferze psychicznej, społecznej, biologicznej i egzystencjalno-duchowej ma wyznaczenie granic własnych bądź ich przesunięcie?

Podejście metodologiczne

Badaczka zastosowała podejście jakościowe. Zostało ono zastosowane ze względu na przewagę danych narracyjnych nad ankietowymi w przypadku eksploracji ukrytych autentycznych znaczeń wypowiedzi jednostki bez nadmiernej ingerencji badacza (Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko, 2010). Celem badaczki było dotarcie do postaw wobec procedury wspomaganej prokreacji z perspektywy subiektywnej oraz indywidualnej. Badania były prowadzone w nurcie narracyjnym, tak aby jak najskuteczniej zaobserwować procesy kształtujące tożsamość narracyjną pacjentek (ich opowieść o Ja w kontekście przeżywanych i opisywanych doznań, zdarzeń i emocji, osiągniętych granic i decyzji podjętych wobec metody *in vitro*). Osoby badane dzieliły się swobodnie swoimi przeżyciami i doświadczeniami na tle własnej historii niepłodności.

Narzędzia badawcze

Narzędziem zastosowanym w procesie badawczym był wywiad narracyjny F. Schützego. Jest to metoda wywiadu narracyjnego pozwalająca na dotarcie do doświadczeń autobiograficznych jednostki. Wywiad składa się z trzech etapów. W fazie pierwszej osoba badana rekonstruuje swoje doświadczenie, odpowiadając na propozycję: „Proszę opowiedzieć mi o swoim życiu”. Badacz nie przerywa wywodu mówiącego, nie zadaje pytań, słucha do momentu, aż badany powie: „To wszystko”. Na tym etapie prowadzący wywiad powinien słuchać, zachęcać do rozwijania tejże historii, a następnie zadać pytanie opowiadającemu pobudzające go do rozwinięcia niejasnych jej fragmentów i dopowiedzenia szczegółów istotnych dla jej zrozumienia. W fazie drugiej (tzw. faza pytań zewnętrznych) badacz kieruje do intelektora pytania bezpośrednio związane z problemem badawczym, tak aby uzyskać niezbędne informacje z punktu widzenia własnych zadań badawczych. W ostatniej fazie wywiadu przedstawia badanej teorie i wyjaśnienia leżące u podstaw jej narracyjnej opowieści, a następnie prosi o wyjaśnienie niejasnych zależności i odniesień zawartych w jej wypowiedzi (Żurko, 2016).

Warunki etyczne

Imiona wszystkich pacjentek zostały zmienione za ich zgodą. Przed zebraniem materiału badawczego (zbieranie wywiadów) każda z pacjentek podpisała zgodę na prowadzenie badań: nagrywanie wywiadów i publikowanie wyników badań. Wszystkie panie otrzymały pomoc psychoterapeutyczną.

Wyniki badań

Tabela 1. Osoba badana: „Martyna”, 35 lat; w związku partnerskim od 10 lat, wykształcenie wyższe, duże miasto, starania o dziecko i leczenie niepłodności od trzech lat; para przystąpiła do procedury *in vitro*, która po pierwszej próbie zakończyła się ciążą i urodzeniem dziecka

Wypowiedź pacjentki „Martyna”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
Sfera psychiczna: 1. To też chyba daje mi taki spokój, no i taką wiarę, nadzieję, że co ma być, to będzie; że jak mamy mieć dzieci, to pewnie je mieć będziemy, czy w taki sposób, czy w taki sposób, no gdzieś pojawiły się...	Zgoda na posiadanie dzieci z metody <i>in vitro</i>	Nadzieja

Wypowiedź pacjentki „Martyna”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
<p>2. Jedna z koleżanek, z którą tak luźno rozmawiałam, 10 lat młodsza ode mnie, co prawda, no wiem, że też ma problem i ja właśnie jej mówię, że może poczytaj, może to jest coś dla ciebie, że coś takiego jest... już nie mówiąc, że ja też się zgłosiłam... na te badania kliniczne i <i>in vitro</i> w Warszawie. Może dopytaj, może poczytaj, może ciebie to też zainteresuje. „No nie, bo to <i>in vitro</i>, bo to dzieci z próbek” (odpowiedziała – przyp. B.K.). Owszem, ale w czym te dzieci są gorsze... moment zapłodnienia rzeczywiście jest inny, ale to będzie dziecko, które tak samo będzie rostało, tak samo się urodzi, też będzie nasze, więc... też rozmawialiśmy...</p> <p>3. Ja też pytałam partnera: „Czy ty masz z tym problem, bo... dla mnie nie ma znaczenia... ja mam endometriozę, ale rzeczywiście nie mam żadnych ognisk poza macicą, nie mam torbieli, no ale mam te wewnętrzne takie w mięśniach, więc... będzie nam trudno... No co mamy zrobić, przecież to jest medycyna, tak? Ona idzie do przodu, robi się różne rzeczy, leczą się nowotwory. Robi się takie rzeczy, o których lata temu nam się nie śniło. To jest rozwój. Poniekąd my w tym rozwoju uczestniczymy, bo my to widzimy na co dzień. Pracujesz. Więc jakie to ma znaczenie, że to taka metoda”. Więc dla nas generalnie nie ma to jakiegoś znaczenia, nie jest to jakiś problem, że to w ten sposób. Ale uderzyło mnie jednak, że ostrzega się, że to dziecko z próbki, dziecko ze szkła. Trochę tak, ja się uśmiechałam... gdy ona [koleżanka wspomniana w akapicie: Sfera psychiczna pkt 2 – przyp. B.K.] tak powiedziała. Uderzyła mnie taka zaściankowość, taki brak wiedzy, świadomości na ten temat, bo... idziemy do przodu, medycyna się rozwija. Postrzegać to jako coś nienaturalnego, ja uważam, że nie... więc gdybyśmy chcieli się cofać...</p>	<p>Sprzeciw wewnętrzny wobec różnicowania dzieci na gorsze i lepsze w zależności od metody ich poczęcia</p> <p>Sprawdzanie metody <i>in vitro</i> do wymiaru jedynie medycznego („rozwój medycyny i nowoczesne leczenie”)</p> <p>Sprzeciw wobec postrzegania przez innych metody <i>in vitro</i> jako sztucznej</p>	<p>Złość Zażenowanie</p> <p>Zażenowanie Niechęć Złość</p>
<p>Sfera egzystencjalno-duchowa:</p> <p>1. Diagnostyka, leczenie niepłodności i sam fakt tego, ile par pojawia się w tych klinikach. Tam się rzesze ludzi przewijają. Ja też szukałam takiego..., że nie powinienam mieć z tego powodu wyrzutów sumienia, z powodu tego realnego problemu. Ja chyba też zakładałam, że tak będzie, ale jeszcze to była przyszłość to <i>in vitro</i>. Teraz stoimy przed nowym... [uśmiecha się] nasze dzieci gdzieś tam rosną, więc... jesteśmy tak naprawdę krok przed tym... Teraz to jest taka decyzja oswojona i przyswojona, na to się zgodziliśmy. Moralnie nie mamy z tym problemów.</p> <p>2. Ona mówi mi: „No ale dajcie sobie czas, wy przecież możecie mieć...” Ona taka katolicka, taka... nie mam nic przeciwko katolikom, broń Boże... ale taka trochę zaściankowość... generalnie szanuję ją i jej poglądy, ja nigdy nie narzucam swoich poglądów... ja wierzę, ale nie wierzę w instytucję Kościoła i księdza w ten sposób.</p>	<p>Przekonanie wewnętrzne o braku wyrzutów sumienia i problemów moralnych</p> <p>Skupienie się nie na metodzie, ale na efekcie ostatecznym</p> <p>Brak wiary w Kościół jako instytucję</p> <p>Odrzucenie Kościoła z jego zasadami</p>	<p>Radość Nadzieja</p> <p>Irytacja Niechęć Złość</p>
<p>Sfera społeczna:</p> <p>1. Spotkałam się kiedyś z koleżanką w przychodni, robiąc badania, które musieliśmy zrobić przed tym programem. No i powiedziałam, że robię te wszystkie badania przed tym programem, a ona: „Ale jak to, no przecież wy możecie mieć dzieci normalnie, to po co wybieracie się na <i>in vitro</i>?”. No skoro staramy się, a nie mamy, a ja mam 35 lat w tym roku, to chyba to jest ten czas, gdy powinniśmy poszukać pomocy jakiegoś innego specjalisty. Trochę czuję się, że ona ingeruje w moje życie, w moje poglądy, przez przyzmat swojej wiary, oceniając innych. Poczułam się źle z tym jej zachowaniem, nie w sensie, że gorzej, bo ja staram się nie oceniać i nie narzucać swoich poglądów, więc ja się źle poczułam, że ktoś próbuje narzucać mi swoje poglądy. Uważam, że to jest nasza sprawa.</p>	<p>Sprzeciw wewnętrzny wobec narzucania innego zdania o metodzie <i>in vitro</i></p> <p>Sprzeciw wobec zabierania wolności wewnętrznej w wyborze metody poczęcia dziecka</p>	<p>Pretensja</p>

Tabela 2. Osoba badana: „Nina”, 27 lat, wykształcenie wyższe, związek małżeński od siedmiu lat; leczenie niepłodności trwa od dwóch lat, pacjentka przeszła poronienie, trzy inseminacje, trzy procedury *in vitro*, czwarta procedura zakończyła się ciążą i urodzeniem dziecka

Wypowiedź pacjentki „Nina”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
Sfera psychiczna:		
<p>1. Trafiasz do takiej kliniki... Ja się spodziewałam indywidualnego podejścia, że mówią, że masz indywidualnego opiekuna klienta. To tak nie jest, nie masz takiego indywidualnego opiekuna klienta, który cię prowadzi. Za każdym razem trafiasz do innego lekarza, który czyta twoje badania, ale nie zna twojej historii. I za każdym razem jest pytanie: „O, była ciąża?” [mówi bezbarwnym głosem]. Tak, była ciąża. To wszystko jest takie nieprzyjemne. Nie widzisz zaangażowania, więc nie tego się spodziewasz po takich pieniądzach. Zabrakło tam aspektu psychologicznego. Nawet tam nikt mnie nie zapytał, czy ja potrzebuję takiej pomocy. Nawet nie padło pytanie, jak ja się czuję z tym wszystkim [mówi ze smutkiem].</p>	<p>Poczucie bycia anonimową dla lekarzy</p> <p>Brak właściwej opieki medycznej i psychologicznej podczas przechodzenia procedury (stały lekarz prowadzący, troska o emocje)</p>	<p>Żal Rozczarowanie Smutek</p>
<p>2. Lekarka do mnie dzwoni: „Gratuluję. Jest ciąża! Ta beta jest pozytywna. Wszystko teraz będzie dobrze”. No, ale nie było, wtedy szybko zaczęła nie wzrastać poprawnie, przy trzeciej kwalifikacji to już było widać, że nie wzrasta poprawnie, a przy czwartej kwalifikacji widziałam, że ona spada. Wtedy już było ciężko. Ten fakt, że się udało... też nikomu nie mówiliśmy, ale myśleliśmy, że wow, to się dzieje. Wtedy zaczęliśmy jeszcze miesiąc i poszliśmy trzeci raz... i też się nie udało [z ciężarem, ze smutkiem]. Wtedy chyba postanowiłam przystopować. Zaczęliśmy na terapii o tym, żeby przystopować, no bo ja szłam jak czołg. Tak chciałam coś osiągnąć.</p>	<p>Ciężar psychiczny związany z wahaniami wyników określających potwierdzenie ciąży</p> <p>Potrzeba wstrzymania działań medycznych ze względu na zbyt szybkie tempo</p>	<p>Smutek Rozpacz Zawód</p>
<p>3. Nazwałam <i>in vitro</i> wyrokiem, bo wtedy człowiek na początku nie wie, z czym to się je, totalnie... więc... mamy dużo nieprawdziwych informacji wszędzie wokół, więc to się kojarzy z czymś takim nienaturalnym. No nie oszukujmy się, jest trochę nienaturalne [ze smutkiem]... Ja byłam wtedy w taki... nie dość, że było straszne samo słowo, to pojęcie...</p>	<p>Poczucie nienaturalności metody</p> <p>Trudności z zasymilowaniem w sobie sztucznego wymiaru metody</p>	<p>Smutek</p>
<p>4. Ja zaczęłam bardzo przeżywać z powodu pieniędzy, że nie będziemy mieli na to pieniędzy, że co to oznacza dla nas, że będziemy musieli... czy ja w ogóle odbieram taką kwotę... tak szybko, tak? Czy w ogóle zbierać. Nie wiedziałam, ile to będzie kosztowało. Często pytasz ludzi i oni mówią, że to kosztuje około 30 000, no może... Oczywiście, jeżeli złożyć te wszystkie koszty, to i tak to wyszło więcej [ironiczny śmiech], ale powiedzmy... jak już wiedzieliśmy, ile to kosztuje, to się okazało, że to się da zrobić. Z tej strony był strach.</p>	<p>Reakcja wewnętrzna na wysokie koszty metody</p>	<p>Niepewność Ironia Strach</p>
Sfera społeczna:		
<p>1. Jest taka nagonka na <i>in vitro</i> i potem się boisz tym wszystkim ludziom powiedzieć o tym, co się z tobą dzieje. Dla mnie niepłodność jest chorobą. Przez WHO jest uznana za chorobę, ale ludzie nie rozumieją tej choroby i nie wiedzą, przez co przechodzimy. Czuję wtedy złość za brak empatii ze strony tych ludzi.</p>	<p>Poczucie bycia niezrozumianą i ocenianą przez osoby krytykujące metodę</p>	<p>Lęk Złość</p>
Sfera biologiczna:		
<p>1. Zaczęliśmy w czerwcu przystępować do <i>in vitro</i>, w czerwcu 2018, długim protokołem. Przez miesiąc brałam tabletki antykoncepcyjne, później były zastrzyki... To było niezbyt przyjemne, bo trzeba się przemóc, by wbić igłę w swój organizm. Sama sobie robiłam, pierwszy zrobił mąż, a potem musiałam się przemóc i działać...</p>	<p>Trudności i opór w robieniu sobie zastrzyków</p>	<p>Niechęć</p>

Wypowiedź pacjentki „Nina”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
2. Dojrzałam do tego, że nie dam rady więcej psychicznie i fizycznie. Ja byłam tak zmęczona fizycznie za tym trzecim razem – doszły jeszcze zastrzyki na krzepliwość krwi i 32 tabletki dziennie dopochwowo i 10 do popijania. I jeszcze te zastrzyki trzy razy dziennie. Cała byłam posiniaczona, całe ciało mnie bolało. <i>In vitro</i> to za trzecim razem nie mogło się udać u mnie w takim stanie... Wtedy poczułam, że muszę odpocząć i przystopować...	Dotarcie do kresu wytrzymałości fizycznej i psychicznej	Smutek Zmęczenie
Sfera egzystencjalno-duchowa:		
1. Nie ma jednej dobrej metody. Na tyle mnie zraziło podejście Kościota do metody <i>in vitro</i> . W tej chwili Kościót neguje <i>in vitro</i> , ale za pięć lat to będzie normalne. Te osoby nie wiedzą, co przechodzi osoba niepełna, nie wiedzą, co te osoby przechodzą, że ja totalnie ten temat olewam, nawet Boga jako takiego olewam, nie myślę w ten sposób. Chociaż dzisiaj się zwróciłam do Boga na chwilę [śmiej]. Powiedziałam: „Boże, jeśli tam jesteś, to daj mi to, żeby ten wynik był pozytywny”. Ale to w dużej mierze wynika z mojego wychowania, że jesteśmy przyzwyczajeni, że musimy się zwrócić do Boga.	Poczucie bycia niezrozumianą przez Kościót Odrzucenie Kościota z jego wytycznymi co do procedury Konflikt w relacji z Bogiem – z jednej strony odrzucenie, a z drugiej zwracanie się do Niego z prośbą Pomniejszanie i bagatelizowanie znaczenia wiary	Pretensja Złość

Tabela 3. Osoba badana: „Ewa”, 33 lata, pracownik handlowy w firmie, wykształcenie wyższe; w związku partnerskim od sześciu lat; od trzech lat starają się o dziecko; przeszły trzy inseminacje, z czego druga była udana – ciąża biochemiczna; para raz podchodziła do metody *in vitro* – nastąpiło poronienie ciąży; obecnie para spodziewa się dziecka z drugiego podejścia do metody *in vitro*

Wypowiedź pacjentki „Ewa”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
Sfera psychiczna:		
1. W klinice sprawy się szybko potoczyły. Zaczęliśmy od inseminacji i tam mieliśmy trzy inseminacje. Druga inseminacja była udana, no ale na krótko [wzdycha], ciąża biochemiczna. Był miesiąc przerwy i szybko... dość szybko zrobiliśmy kolejną inseminację. Była już [wzdycha], była już nieudana. Mieliśmy też możliwość skorzystania tam z dofinansowania, więc też szybko poszło, może trochę za szybko, bo też gdzieś tam klinika nas, że już, już [śmiej ironiczny] trzeba składać wnioski, to tak prawdę mówiąc, było na hip, hip, hurra. Za szybko chyba trochę [mówi poważnie]... I gdybym ja nie przygotowywała się wcześniej, nie czytała na temat inseminacji w internecie, na jakichś forach o <i>in vitro</i> , to nikt mi tam nie wytłumaczył i byłabym totalnie zielona [z wyrzutem]. Ja lubię wiedzieć, na co biorę leki, a tam nie ma osoby takiej, która by powiedziała, tam nie ma takiej osoby, która by pokierowała, my byliśmy w różnych klinikach i nie ma tam po prostu koordynatora. Wizyta u lekarza to przecież tylko 10 minut.	Poczucie zbyt dużego pośpiechu i presji ze strony kliniki w decyzji o podjęciu leczenia Poczucie niedoinformowania o przebiegu procedury ze strony lekarzy Poczucie bycia anonimową i bez fachowej opieki podczas procedury	Smutek Ironia Zal Pretensja

Wypowiedź pacjentki „Ewa”	Konstruowanie tożsamości własnej (doświadczenie siebie)	Odreagowane emocje
<p>2. Stymulacja poszła tragicznie, ja miałam tylko cztery komórki jajowe, trzy się zapłodniły, jedna była blastocystą, która była nam podana, dwie nie przetrwały dalej, więc zostaliśmy tak naprawdę z niczym, dostownie. Jak się okazało, że ciąża jest, to fajnie, szczęście i tak dalej... Ja poszłam od razu na zwolnienie. Pracuję w sprzedaży, oddałam klientów, pozamykałam wszystkie sprawy zawodowe, poszłam na zwolnienie, ale bałam się, co to będzie, bo gdyby nie wyszło ani już nie ma zarodków, to bym była w czarnej dupie... [wzdycha nerwowo] i niestety, ten scenariusz się sprawdził. No na kolejnej wizycie już się okazało, że zarodka nie ma [z bólem, przetyka tzy], lekarz już nie dawał szans, ja już na niego nie patrzyłam, bo nie miałam siły. Jak tylko wyszłam od niego, to w ryk poszłam oczywiście... Wiedziałam, że muszę potwierdzić, zrobić betę, był wzrost, ale zdecydowanie za mało... także trzeba było ciążę poronić... Potem już nie dałam rady... stwierdziłam, że nie ogarniam tego wszystkiego i była wizyta u ginekologa, potem dostałam leki od psychiatry... poszłam na zwolnienie.</p>	<p>Kłopoty zawodowe ze względu na nastęstwa nieudanego procesu <i>in vitro</i></p> <p>Strata ciąży</p> <p>Kryzys życiowy spowodowany całą drogą do uzyskania ciąży i poronieniem</p>	<p>Smutek Złość Bezradność Rozpacz</p>
<p>Sfera biologiczna:</p> <p>1. No i... [wzdycha] niestety, no stymulacja poszła tragicznie. Miałam po dwa-trzy pęcherzyki, już lekarz mówił, żeby uważać z tymi hormonami, bo miałam za dużo. To... no... do <i>in vitro</i>, gdzie tych leków miałam bardzo dużo – brałam, i zastrzyki – chyba trzy dziennie, tabletek po 17 dziennie, też wiadomo, to się odbijało na mnie. No też duszności miałam, tak [wzdycha ciężko], było mi słabo, niedobrze itd.</p>	<p>Przeciążenie fizyczne oddziaływaniem medycznym</p>	<p>Smutek Zmęczenie Bezradność</p>

Wnioski badawcze

Dwie spośród trzech badanych ujawniły doświadczenie siebie jako osoby skrajnie wyczerpanej fizycznie na skutek zabiegów medycznych, przyjmowania leków, a także przeprowadzanych badań w przebiegu procedury *in vitro* („Nina” i „Ewa”). Skutkiem dotarcia do granic wytrzymałości podczas wykonywania zabiegów medycznych u wymienionych pacjentek były silne emocje: smutek, bezradność, niechęć, a także stan fizycznego zmęczenia i przeciążenia w sferze biologicznej. Dwie osoby badane („Martyna” i „Nina”) ukazały swoje doświadczenie w sferze egzystencjalno-duchowej, w której zbliżyły się do granicy odrzucenia Kościoła jako instytucji zabraniającej wykonywania metody *in vitro*, czego efektem jest ujawniany bunt i pretensja do Kościoła oraz jego przedstawicieli. Bardzo istotną granicą, której doświadczają badane osoby („Ewa”, „Nina”) w sferze psychologicznej, jest doświadczanie skrajnych emocji w bardzo krótkim czasie od momentu potwierdzenia ciąży przez lekarza do jej utraty (poronienie). Pacjentki w reakcji na te wydarzenia przeżywają stany od euforii, szczęścia, po rozpacz, stany intensywnego przygnębienia, wskutek czego konieczna była interwencja lekarza psychiatry („Ewa”). Analiza obszaru psychicznego ujawniła także doświadczenie siebie w dotarciu do poczucia bycia bez opieki, wsparcia psychicznego

i rzetelnych informacji na temat metody przekazanych przez lekarzy ginekologów. Przez to kobiety („Nina”, „Ewa”) dotarły do granic poczucia samotności i opuszczenia siebie jako pacjentki. W obszarze społecznym zauważalne jest u badanych zetknięcie się z sytuacją graniczną w momencie poczucia bycia odrzuconą, napiętnowaną społecznie i nieakceptowaną z powodu stosowanej metody sztucznej prokreacji („Nina”, „Martyna”).

Zakończenie

Jak wynika z analizy powyższych badań, kobieta podejmująca decyzję o rozpoczęciu metody *in vitro* w celu stania się matką doświadcza także – poza sytuacją silnego konfliktu moralnego (z jednej strony odrzuca Kościół i Boga, a z drugiej zanosi do Niego modlitwy) – frustracji w obrębie sfery biologicznej. W trakcie bowiem procesu *in vitro* jest nie tylko stymulowana lekami, ale też delegowana przez lekarzy do przyjmowania zastrzyków (w wielu przypadkach sama je sobie wykonuje), kilkudziesięciu leków w ciągu dnia, poddawania się licznym i częstym badaniom w celu określenia poziomu hormonów i innych parametrów medycznych potrzebnych do zastosowania metody. Analiza materiału pokazuje, że poza trudnościami w wymiarze moralnym, egzystencjalno-duchowym, biologicznym, osoba podejmująca drogę do uzyskania ciąży przez zapłodnienie *in vitro* doznaje zaniedbań ze strony lekarzy ginekologów i personelu medycznego (narzucanie zbyt szybkiego tempa w podejmowaniu działań medycznych, niedoinformowanie co do metody, poczucie bycia anonimową w trakcie procesu *in vitro*). Kobiety spotykają także bolesne doświadczenia w relacjach ze znajomymi, polegające na odrzuceniu społecznym, napiętnowaniu jej wyborów bądź braku przyjęcia metody, a także na radach, ocenianiu i etykietowaniu przez ludzi z otoczenia. Wreszcie kobieta podejmująca wraz z mężem czy partnerem drogę *in vitro* jako metody wzbudzającej nowe życie mierzy się z wyzwaniem materialnym, gdyż nierzadko sumy wydawane na zabiegi są tak wysokie, że para musi pozyskiwać środki, pożyczając je od rodziny bądź po prostu biorąc kredyt. Analiza materiału pokazuje, że kobiety podejmujące strategię radzenia sobie z niepłodnością, jaką jest metoda *in vitro*, doświadczają na tej drodze sytuacji granicznych, które są źródłem cierpienia we wszystkich czterech wymiarach osoby.

Bibliografia

- Bartosz, B., Żurko, M. (2014). Badania narracyjne w podejściu interpretatywnym – wskazówka metodologiczna. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, 68(4), 19–38.
- Harwas-Napierała, B. (2012). *Dorosłość jako spełnienie: drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Holas, P., Radziwoń, M., Wójtowicz, M. (2002). Niepłodność a zaburzenia psychiczne. *Psychiatria Polska*, 36(4), 557–556.
- Jestem za in vitro* (2020), <https://www.facebook.com/Jestem.za.In.Vitro>.
- Klinika Endokrynologii Ginekologicznej WUM (2020). *Niepłodność: definicja, podział, metody leczenia*, <https://endogin.wum.edu.pl/sites/endogin.wum.edu.pl/files/nielplodnosc.pdf>.
- Kornas-Biela, D. (1993). Potrzeby rodziców po stracie dziecka w okresie okołoporodowym. W: E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela (red.), *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej* (s. 61). Lublin: RW KUL.
- Kornas-Biela, D. (1999). Zdobywane macierzyństwo: doświadczenia matek związane ze wspomaganą prokreacją. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza macierzyństwa* (s. 215–216). Lublin: RW KUL.
- Kornas-Biela, D. (2003). Psychodynamiczny nurt w psychologii prenatalnej: wybrane problemy z obszaru prokreacji. *Przegląd Psychologiczny*, 46(2), 179–196.
- Kornas-Biela, D. (2006). Rodzina w procesie prokreacji. W: J. Stala, E. Osewska (red.), *Rodzina. Bezczenny dar i zadanie* (s. 481–539). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (2010). Psychologiczny kontekst podejmowania decyzji w sytuacji niepomyślnej diagnozy prenatalnej. W: K.A. Kłosiński, S. Biela (red.), *Człowiek i jego decyzje*. T. 2 (s. 343–360). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D., Nizio, E. (2017). Niepłodność jako sytuacja trudna dla małżonków. W: D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych* (s. 171–181). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Krzemińska, B. (2018–2020). Materiał własny pochodzący z obserwacji podczas prowadzonej psychoterapii indywidualnej w ramach projektu doktorskiego *Skuteczność biograficznych narracji biblijnych w psychoterapii indywidualnej kobiet z rozpoznaną niepłodnością* (lipiec 2018 – kwiecień 2020).
- Sęk, H. (1993). Kryzys. W: *Leksykon psychiatrii* (s. 199). Warszawa: PZWL.
- Sebastyńska-Targowska, I. (2013). Psychologiczne konsekwencje diagnozy niepłodności żeńskiej. W: E. Wesołowska (red.), *Psychologia na uniwersytecie i w praktyce* (s. 107–128). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Straś-Romanowska, M., Bartosz, B., Żurko, M. (2010). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Wencławska, A. (2018). Niepłodność a statystyka. Te liczby mogą budzić niepokój, <https://www.chcemybycrodzicami.pl/nielplodnosc-w-polsce-statystyki-zatrwarzaja/>.
- Żurko, M. (2016). Wybrane psychologiczne metody jakościowe stosowane w badaniach nad tekstem pisanym. *Forum Socjologiczne*, 7, 85–100.

Serdecznie dziękuję Organizatorom za zaproszenie do publikacji i ich cierpliwość w pracy nad nią. Pragnę także wyrazić bezgraniczną wdzięczność mojej Mamie, profesor Dorocie Kornas-Bieli, za przykład życia i entuzjazm, jaki od zawsze wkłada w swoje poszukiwania, analizy, publikacje, rozważania, wykłady i wystąpienia; od niej zaraziłam się pasją poznawania, dociekliwości i zgłębiania zjawisk, przeżyć, języka, odczytywania znaczeń, a zwłaszcza poszukiwania sensu – nie tylko w nauce, ale przede wszystkim w życiu.

Aleksandra Biela-Wołończiej

Maski życia przed narodzeniem: brzemie, błogosławieństwo i fasolka

Wstęp

Mimo postępów nauki i coraz większej wiedzy medycznej i psychologicznej, okres życia człowieka przed narodzeniem jest owiany tajemnicą. Człowiek pozostaje niewidzialny dla innych bezpośrednio, choć na różne sposoby bywa widoczny pośrednio. Można powiedzieć, że istnieje w sposób zamaskowany dla swojego otoczenia. Z tego powodu w pewnym sensie jest członkiem społeczeństwa, ale w pewnym sensie jeszcze nim nie jest, a traktowanie jego człowieczeństwa – i w ogóle natury jego bytu – zależy od wielu czynników i założeń. Sposób konceptualizowania jego istnienia przejawia się w sposobach mówienia o nim i nazwach tego okresu jego życia z perspektywy matki oraz samego dziecka. Jeśli, w myśl kognitywizmu, traktujemy język jako narzędzie umysłu, służące do porządkowania pojęć i naszego postrzegania świata, to wyrażenia językowe dotyczące życia człowieka przed narodzeniem odzwierciedlają nasze rozumienie go i postrzeganie (Lakoff, Johnson, 1980; Johnson, 1987; Lakoff, Turner, 1989). Podobnie jak maski, wyrażenia językowe ukrywają i ukazują zarazem mentalną rzeczywistość, której dotyczą. Przyjrzyjmy się wybranym przykładom mówienia o życiu człowieka przed narodzeniem za pomocą różnych masek językowych, czyli kognitywnych strategii pragmatycznych służących naszej komunikacji.

Maska językowa

Pojęcie maski językowej jako pragmatycznego narzędzia kognitywnego w lingwistyce można odnieść do podobnych pojęć w naukach społecznych. W psychologii społecznej

* Mgr Aleksandra Biela-Wołośńcziej – absolwentka lingwistyki stosowanej oraz studiów doktoranckich w zakresie językoznawstwa Uniwersytetu Warszawskiego.

najbliższa mu jest jungowska „persona”, czyli „ja społeczne” (Jung, 1971; Płużek, 1991), w socjologii zaś goffmanowski front (Goffman 1959). Oba te pojęcia odnoszą się do zachowania człowieka w sytuacji społecznej, które metaforycznie odzwierciedla szeroko pojęte używanie maski jako przedmiotu. W antropologii kulturowej maska oznacza artefakt mający wiele różnorodnych funkcji (Kerényi, 2005; Maertens, 2005), występujących łącznie lub z osobna, takich jak ukrywanie, udawanie, wyrażanie niewyraźnego (np. bóstwa), przekraczanie norm społecznych, wchodzenie w tryb zabawy (karnawał) i komunikację symboliczną w sztuce (teatr) – występujący w większości kultur ludzkich na świecie. W językoznawstwie pojęcie maski jest metaforą, a zarazem metonimią artefaktu i roli maski w kulturze (Biela-Wołośniciej, 2011a, 2011b, 2013; Dąbrowska, 1999).

Z samej natury maski wynika zarówno ukrywanie, jak i ukazywanie – w świecie fizycznych artefaktów, zachowań społecznych, ale także zjawisk językowych. Ponieważ z perspektywy kognitywnej język służy m.in. do kategoryzowania pojęć w umyśle człowieka oraz do ich wyrażania, jest więc narzędziem z jednej strony kodującym złożoną rzeczywistość w mózgu, a z drugiej – przekładającym ten zapis na system znaków, które wyrażają pojęcia i komunikują je innym. Aby było możliwe wyrażanie myśli i pojęć, które bywają złożone i wieloaspektowe, umysł często musi wybrać, jakie elementy wyrażanej rzeczywistości należy w danej sytuacji uwidocznic. Taki proces lingwistyka kognitywna nazywa profilowaniem pojęć (Bartmiński, 2007; Langacker, 1995). W sytuacjach, gdy mowa o pojęciach wieloznacznych, złożonych, tabu, emocjonalnie trudnych lub gdy kontekst tego wymaga, nierzadko używamy masek językowych. Ich mechanizm kognitywny polega właśnie na profilowaniu, czyli selektywnym doborze aspektów, które zostają ukazane, i takich, które zostają ukryte w komunikacji, w zależności od intencji użytkownika. Oczywiście jest też, że profilowanie szczególnie dotyczy może elementów aksjologicznych, czyli wartościowania. Można bowiem się skupić na selekcji aspektów pozytywnych lub negatywnych danego pojęcia nawet do tego stopnia, by w danej sytuacji odwrócić typowe jego wartościowanie w danej kulturze. Maskowane pojęcie zostaje wyrażone za pomocą różnorodnych środków retorycznych, np. eufemizmu, metafory, metonimii, peryfrazy, hiperboli czy humoru.

Ze względu na funkcje pragmatyczne, jakie pełnią, maski językowe można podzielić na:

- maski chroniące nadawcę w dobrej intencji, np. przed narażeniem się na obnażenie własnych uczuć (podobnie jak maska gazowa),
- maski chroniące odbiorcę w dobrej intencji, np. aby go nie urazić (podobnie jak maska chirurga),
- maski chroniące nadawcę w złej intencji, ukrywające tę intencję (podobnie jak czarna maska złodzieja, czyniąca go niewidocznym),

- maski chroniące nadawcę w złej intencji, udające dobrą intencję, czyli fałszujące (podobnie jak wilk w owczej skórze),
- maski społeczne, umożliwiające bezkarne przekraczanie norm bez brania odpowiedzialności za to, co się mówi, np. humorystyczne, często przesadne wyrażenia pół żartem, pół serio (podobnie jak maska karnawałowa),
- maski pośredniczące, umożliwiające wyrażenie niewyraźnego, np. złożonej abstrakcyjnej rzeczywistości, za pomocą metafory (podobnie jak maska rytualna przedstawiająca istotę duchową),
- maski przedstawiające, kopiujące wyrażaną rzeczywistość za pomocą synonimu (podobnie jak odlew twarzy za życia lub po śmierci – maska pośmiertna),
- maski wyolbrzymiające, upraszczające przekaz, np. przez skróty myślowe (podobnie jak maska teatralna). (Biela-Wołośńcej 2011b, 2013).

Powyższe funkcje występują na ogół łącznie i dane wyrażenie językowe może jednocześnie chronić obie strony komunikacji za pomocą eufemizmu, zamiast dosłownego odnoszenia się np. do śmierci, bądź jednocześnie bawić, wyolbrzymiać i ukrywać intencję ośmieszenia odbiorcy, używając humorystycznej hiperboli, gdy mowa np. o czyjeś tuszy. Powyższa typologia, traktująca te funkcje jako odrębne, jest jednak pomocnym narzędziem analiz pragmatycznych, gdyż choć współwystępujące, mają osobne cechy i cele, które warto rozróżniać.

Konceptualizacje pierwszego okresu życia człowieka i jego wartościowanie

Przyjrzymy się zatem, jak można mówić o pierwszym okresie życia człowieka z perspektywy jego samego oraz matki, czyli jak za pomocą masek językowych można różnie profilować pojęcie życia człowieka przed narodzeniem oraz pojęcie okresu ciąży kobiety, a co za tym idzie, jak może się zmieniać jego wartościowanie. Oczywiście, konkretna intencja konkretnego nadawcy może być różna, zależnie od kontekstu komunikacji, ale można wskazać podstawowe mechanizmy maskowania i zawarte w nich aspekty znaczenia, w tym wartościowanie.

Niezależnie od tego, z jakiej perspektywy określamy początkowy okres życia człowieka przed urodzeniem, np. z perspektywy medycznej, duchowej czy społecznej, stosujemy te same mechanizmy kognitywne, najczęściej metafory i metonimie. Można je analizować, wykorzystując narzędzia semantyki i pragmatyki kognitywnej (Lakoff, Turner, 1989; Kövecses, 2010), i poszukiwać źródła ich wartościowania w konceptualizacjach, do których odnoszą się ich domeny. W bardziej dosłownych wyrażeniach

opisowych, takich jak *dziecko poczęte, człowiek przed narodzeniem, dziecko nienarodzone, dziecko w wewnątrzmacicznej fazie życia, dziecko w okresie płodowym, dziecko prenatalne*, pozytywny ładunek aksjologiczny nawiązuje do pozytywnie wartościowanej domeny kognitywnej DZIECKO, która z kolei odwołuje się do domeny CZŁOWIEK. Takiego bezpośredniego odniesienia do człowieczeństwa nie mają wyrażenia medyczne typu *embrion, zarodek, płód, produkt zapłodnienia, zapłodniona komórka jajowa, jajo płodowe*, profilujące stan biologiczny opisywanej rzeczywistości.

Dziecko jako ciąża

Powszechnie stosowanym skrótem myślowym w środowiskach zarówno medycznych, jak i niemedycznych jest używanie określenia *ciąża* zarówno w odniesieniu do stanu matki, jak i samego dziecka. Ta druga konceptualizacja zawiera rzutowanie metonimiczne DZIECKO/PŁÓD TO CIĄŻA, w którym domeną źródłową jest CIĄŻA, a domeną docelową DZIECKO lub PŁÓD. Dziecko można tu postrzegać jako synekdochę, kluczowy element całości stanu, jakim jest ciąża. Ponieważ dziecko przebywa w macicy i powoduje ogólny stan ciąży kobiety, następuje projekcja pierwszego pojęcia na drugie i dziecko zostaje figuratywnie nazywane *ciążą*. Stąd, mając na myśli nie tylko stan kobiety, ale także samo dziecko, można mówić o *określaniu wieku ciąży, planowaniu ciąży, noszeniu ciąży, zdjęciach ciąży, badaniu ciąży czy też usunięciu ciąży*. Ciąża może zatem być *zdrowa, donoszona, mnoga*, może się *zagnieżdżać, usadzić (nisko lub wysoko)*. W języku potocznym lub żargonie medycznym można zatem mówić o obumarciu ciąży w sensie śmierci dziecka, choć oczywiście obumarcie płodu oznacza także procesy dotyczące całości stanu ciąży (ICD 10). Konceptualizowanie dziecka jako ciąży niesie oczywiście pewne implikacje aksjologiczne, omówione poniżej.

Niektóre frazeologizmy mają bardziej złożoną budowę kognitywną, a aspekty aksjologiczne są w nich wyraźnie widoczne. Metaforyczne wyrażenie STRACIĆ CIĄŻĘ lub UTRACIĆ CIĄŻĘ implikuje wartość dziecka, gdyż odwołuje się do metafory pojęciowej (kognitywnej, konceptualnej) DZIECKO TO CENNA WŁASNOŚĆ, nawiązując do ogólniejszej metafory pojęciowej ŻYCIE TO CENNA WŁASNOŚĆ. Korzysta także z metonimii DZIECKO TO CIĄŻA, gdyż oczywiste jest, że sednem przedmiotu straty nie jest stan matki, czyli ciąża, lecz to, co ten stan wywołało, czyli dziecko rozwijające się w jej brzuchu. Według Podstawowej Matrycy Aksjologicznej (Krzyszowski, 1997, 2006), skoro strata ma negatywny ładunek aksjologiczny, a ciąża, czyli dziecko, jako cenna własność i przedmiot tej straty, ma ładunek pozytywny, to strata ciąży (jako wynik zestawienia tych dwóch ładunków) niesie wartościowanie negatywne. W tym wypadku CIĄŻA, jako metonimia

DZIECKA, jest wartościowana pozytywnie. Inaczej ma się rzecz z wyrażeniem *zapobiegać ciąży*, u którego podstawy leży metafora pojęciowa CIĄŻA TO ZAGROŻENIE. Zapobieganie zagrożeniu jest wartościowane pozytywnie, a sama CIĄŻA ma tu negatywny ładunek aksjologiczny, co pośrednio także odnosi się do potencjalnego życia dziecka, które byłoby tu również wartościowane negatywnie. Odwołanie to jest jednak tylko pośrednie, gdyż ta konceptualizacja ciąży, a wraz z nią wartościowanie, ujmuje ją jako stan kobiety.

Zdrobnienia

Uwydatnienie wybranych cech człowieka przed narodzeniem może odgrywać rolę maski wyolbrzymiającej i teatralnej, mającej na celu przywoływać i uwypuklić pewne uczucia i skojarzenia.

Dzieciątko. W tej masce powyższą rolę odgrywa zdrobnienie, przez co wzmacnia się jego wartościowanie pozytywne, a efekt ten pogłębiony jest dodatkowo przez nawiązanie do Dzieciątka Jezus, Bożego Narodzenia i sugerowanej pieszczotliwości zarówno samego zdrobnienia, jak i skojarzeń z atmosferą bożonarodzeniową.

Fasolka. Ten sam efekt jest jeszcze bardziej widoczny w określeniu *fasolka*, często stosowanym w odniesieniu do wczesnego okresu życia człowieka, na zasadzie metonimii typu EMBRION TO ZIARNO FASOLI (embrion ma kształt i rozmiar podobny do fasolki – niewielki, podłużny, zaokrąglony i lekko wygięty) oraz metafory pojęciowej tej samej postaci EMBRION TO ZIARNO FASOLI, która odwzorowuje domenę źródłową wczesnego stadium życia rośliny na domenę docelową, jaką jest wczesne stadium życia człowieka, jego warunki życia, rozwijanie się, potrzeby, zachwyty nad cudem życia itp. (podobnie jak fasolka, embrion potrzebuje ochrony, składników odżywczych, wody, ciepła, stale rośnie, jest bezbronny, jest bytem zależnym od swojego środowiska, jego istnienie i rozwój można obserwować jako cud życia). W obu wypadkach profilowane jest pozytywne wartościowanie istoty ludzkiej przed urodzeniem.

Bąbel, bąbelek to określenia zabawne i żartobliwe, sugerujące pieszczotliwe i ciepłe skojarzenia, a metaforonimia EMBRION TO BĄBEL, do której ta konceptualizacja się odnosi, potencjalnie profiluje jego lekkość, mały rozmiar, kruchość, zabawność i niefrasobliwość, które mają konotacje o pozytywnym ładunku aksjologicznym. To samo jednak określenie z użyciem pisowni *bombelek*, coraz częściej się pojawiające, choć zachowuje powyższe pozytywne odniesienia i zabawność, staje się ośmieszające przez zawarty w nim błąd pisowni, oznaczający sarkazm i ironię, a humorystyczność przestaje być sympatyczna, lecz staje się pejoratywna, a co za tym idzie, określenie to zyskuje negatywny ładunek

aksjologiczny. Różnicę między tymi wyrażeniami można zauważyć we współczesnych mediach, zwłaszcza społecznościowych.

Inne maski okresu życia przed narodzeniem

Mało wyraziste wartościowanie mają opisowe bezosobowe określenia typu *zawartość macicy*, opierające się na opisowej metonimii DZIECKO/PŁÓD TO ZAWARTOŚĆ MACICY, które pośrednio oznaczać mogą dziecko w płodowym okresie życia. Takie profilowanie może być celowym zabiegiem, czyli maską ochronną, w przypadku np. rozważanej aborcji, ale nie musi, a funkcja ta i jej znaczenie zależą od kontekstu. Natomiast metonimiczne wyrażenie *pozytywny wynik testu ciążowego*, DZIECKO TO WYNIK TESTU CIĄŻOWEGO na podstawie kognitywnej metaftonimii (metaforze i metonimii zarazem) WYNIK TESTU TO PRZYCZYNA WYNIKU TESTU, oznaczającej istnienie poczętego dziecka, przez samą obecność słowa *pozytywny*, bez szerszego kontekstu, pierwotnie sugeruje pozytywny ładunek aksjologiczny całego wyrażenia¹, niezależnie od tego, czy ostatecznie jest dla kogoś dobra wiadomość.

Neutralne maski to rzadkość

Ponieważ człowiek ma naturalną tendencję do kategoryzowania rzeczywistości jako dobrej i złej, czyli przypisywania jej ładunku aksjologicznego, zwroty określające życie przed narodzeniem będą niosły mniej lub bardziej ewidentne wartościowanie, zwłaszcza że często są emocjonalnie nieobojętne.

Potencjalnie neutralne wartościowanie, zależne od kontekstu, można przypisać takiemu zwrotowi jak *dwie kreski*, oznaczającemu pozytywny wynik testu ciążowego, a zarazem ciążę, na podstawie metonimii BYCIE W CIĄŻY TO DWIE KRESKI. Inne określenie, również o niespecyficznym ładunku aksjologicznym, to eliptyczne wyrażenie *zaszła* (w ciążę). Oba te określenia mogą pełnić funkcję maski ochronnej w sytuacjach, gdy np. należałoby zachować dyskrecję, lub potencjalnie także maski społecznej, jeśli w grę wchodziłby ton żartobliwy.

¹ Choć dotyczy to wszystkich badań na obecność patogenu, w okresie pandemii COVID-19, gdy masowo wykonywane są testy na obecność koronawirusa (pozytywny wynik badania oznacza złą wiadomość, obecność patogenu, a negatywny – dobrą), często zauważano dysonans poznawczy, polegający na niezgodności pierwotnego i centralnego znaczenia słowa *pozytywny* (wartościowanego pozytywnie) ze znaczeniem w kontekście danego badania, co powodowało trudności w interpretacji wyniku testu.

Maski aborcji

Ze sposobów konceptualizowania życia człowieka przed narodzeniem i stanu ciąży oraz związanego z nimi kontekstu psychologicznego i społecznego wynikają, rzecz jasna, także sposoby konceptualizowania aborcji. Oczywiście jest, że jej zwolennicy nie będą podkreślali ciepłych uczuć i wartości życia istoty abortowanej, a przeciwnicy – wręcz odwrotnie. Aborcję, bezpośrednio konceptualizowaną jako ZAKOŃCZENIE, jakkolwiek pojmowane, wyrażają takie określenia jak *przerwanie (interrupcja)* trwania życia dziecka/płodów lub stanu ciąży oraz *zakończenie go (terminacja)*, przy czym może to być z odwołaniem do samego przedmiotu aborcji, czyli tego, kogo lub czego ona dotyczy, bądź bez takiego odniesienia. W pierwszym wypadku perspektywa takiego odniesienia sprawia, że przeciwnicy aborcji konceptualizują spowodowanie przerwania życia jako *zabijanie* dziecka, powodowanie śmierci człowieka lub wręcz *morderstwo*, odnosząc się do drastyczności i przemocy, nierzadko hiperbolicznie, o ewidentnie negatywnym ładunku aksjologicznym. Konceptualizacje zaś zwolenników aborcji nie odnoszą się do samego przedmiotu aborcji i w większości stanowią figuratywne określenia metonimiczne, w których domeną docelową jest aborcja, a domeną źródłową są mechanizmy lub zabiegi będące jej częścią, prowadzące do niej lub wyrażenia abstrakcyjne i uogólnienia: *przyspieszony poród, usunięcie ciąży, sztuczne poronienie, wyczyszczenie macicy, ewakuacja ciąży, wywołanie miesiączki, regulacja cyklu*, czy też peryfrazy typu *pokonceptyjne planowanie rodziny* lub wyrażenia ikoniczne, domyślnie wskazujące aborcję jako domenę docelową, takie jak *zabieg czy wybór*. Sprawia to, że negatywny ładunek aksjologiczny zostaje zniwelowany. Powyższy przykład ilustruje, jak konceptualizacje, czyli to, w jaki sposób dana maska językowa profiluje wyrażaną rzeczywistość (jakie elementy uwypukla, a jakie odsuwa na dalszy plan), mogą mieć bezpośredni wpływ na wartościowanie tej rzeczywistości.

Pozytywnie wartościujące maski określające ciążę

Postrzeżenie okresu ciąży przez matkę i jej otoczenie wiąże się z jej doświadczaniem fizycznym, emocjonalnym, społecznym i duchowym tego czasu i stanu oraz z odbiorem społecznym tego faktu, a postrzeżenie tego okresu można profilować przez uwypuklenie pozytywnych bądź negatywnych jego aspektów.

Do pozytywnych elementów konceptualizacji okresu ciąży kobiety należą takie domeny kognitywne jak:

NADZIEJA (na urodzenie zdrowego dziecka)

Przy nadziei – maska wyolbrzymiająca i społeczna, potencjalnie także ochronna w dobrej intencji, gdyż nadzieja to pojęcie zdecydowanie pozytywne, choć samo wyrażenie jest nieco archaiczne i górnolotne, przez co potencjalnie żartobliwe. Mimo że, jak w przypadku wszystkich emfatycznych frazeologizmów, można sobie również wyobrazić prześmiewcze użycie takiego sformułowania, metonimiczne odwołanie się do nadziei w konceptualizacji CIĄŻA TO NADZIEJA (NA DZIECKO) daje dominujący pozytywny ładunek aksjologiczny.

BŁOGOSŁAWIENSTWO

W stanie błogosławionym – podobnie jak powyżej, maska wyolbrzymiająca, wyrażenie sugerujące szczęście, moc nadprzyrodzoną, odniesienie do Boga i istot duchowych, sformułowanie literackie, nawiązujące do duchowości, obecnie nieco archaiczne i górnolotne, potencjalnie także żartobliwe – jako maska społeczna, zasadniczo wartościowana pozytywnie.

SERCE

Nosi pod sercem – maska pośrednicząca, ochronna w dobrej intencji. SERCE to jedno z pojęć wartościowanych typowo pozytywnie, zatem odwołanie do niego czyni to wyrażenie najbardziej jednoznacznie pozytywnym spośród tu przytoczonych.

Negatywnie wartościujące maski określające ciążę

Maski językowe podkreślające negatywne aspekty okresu ciąży najczęściej odnoszą się do domeny pojęcia CIĘŻAR, pierwotnie odwołującej się do fizycznej wagi dziecka noszonego przez matkę w brzuchu.

Ciąża, w ciąży, ciążarna – te najczęściej używane wyrażenia można zinterpretować jako maskę wyolbrzymiającą i pośredniczącą. Wymiar negatywny nie jest tu jednak silny, gdyż są to powszechnie sformułowania i ich figuratywność jest martwa (Müller, 2008). O ile określenie *ciążarna* występuje czterokrotnie rzadziej² niż *w ciąży* i przez skojarzenie z przytłoczeniem i obciążeniem może mieć bardziej negatywny wydźwięk, o tyle pozostałe dwa wyrażenia, z powodu swojej powszechności, mają najmniej negatywny ładunek aksjologiczny. Zależnie zatem od kontekstu, pojawienie się *cięży*, nawet jeśli pierwotnie odnoszącej się do domeny o wartościowaniu negatywnym, jeśli jest

² W prostym wyszukiwaniu konkordancji „kobieta w ciąży” i „kobieta ciążarna” w Google 14.01.2021.

metonimicznie postrzegane jako prowadzące do urodzenia upragnionego dziecka (DZIECKO TO CIĄŻA), zyskuje wartościowanie pozytywne bądź może być wartościowane tym bardziej negatywnie, jeśli do ciężaru samej ciąży dołoży się postrzeganie dziecka jako utrudnienia w funkcjonowaniu.

Czy zatem ciężar może być pozytywnie wartościowany? Sam w sobie nie, zgodnie z zasadą inwariancji aksjologicznej (Krzeszowski, 1997, 1999, 2006; Biela-Wołośńcej, 2013) pozostaje elementem negatywnym, ale jego negatywny ładunek aksjologiczny może być ukryty jakby pod maską, dzięki metonimicznemu rzutowaniu, czyli profilowaniu tego, do czego ten ciężar może prowadzić lub czego być oznaką. Warto zauważyć, że pozytywne wartościowanie ciąży możliwe jest nie z powodu zmiany wartościowania pierwotnej domeny CIĘŻAR, czyli uciążliwości, do której się odnosi, lecz ze względu na metonimiczną zależność – ciąża, jako przejaw życia dziecka, jest domeną źródłową i odnosi się do pozytywnie wartościowanej domeny DZIECKO, które staje się domeną docelową tej metonimii. Domena CIĘŻAR pozostaje wartościowana negatywnie, lecz metonimiczne przeniesienie znaczenia z profilowania stanu kobiety na dziecko, czyli na efekt/powód/istotę tego stanu (metonimia DZIECKO TO CIĄŻA lub CIĄŻA TO EFEKT/WYNIK CIĄŻY bądź też, jak kto woli, pojęciowa metaftonimia WYNIK PROCESU TO PROCES), niesie także zmianę ładunku aksjologicznego, w tym wypadku na potencjalnie pozytywną, jeśli DZIECKO jest wartościowane pozytywnie, czyli postrzegane jako dobro, wartość. Jeśli zaś DZIECKO w metonimii DZIECKO TO CIĄŻA nie jest wartościowane pozytywnie, a co za tym idzie, cała konceptualizacja także nie, może to być spowodowane tym, że dziecko jest konceptualizowane za pomocą kolejnej metonimii: DZIECKO TO UCIAŻLIWOŚĆ (jaką niesie jego urodzenie), co dodatkowo współgra z i tak już negatywnym CIĘŻAREM. Tak konceptualizowana ciąża, choć profilująca dziecko, ma negatywny ładunek aksjologiczny, co jest widoczne w języku mediów i kultury społecznej, gdy mowa o negatywnym stosunku do człowieka przed narodzeniem oraz samej ciąży.

Brzemienna – maska wyolbrzymiająca, pośrednicząca i ochronna. Wymiar negatywny pojęcia ciężar zostaje tu złagodzony odniesieniem poetyckim i duchowym do Maryi, archaicznym wydzźwiękiem tego wyrażenia i poetyckimi konotacjami.

Neutralne maski kobiety w ciąży

Przyszła mama/matka – określenie to z jednej strony pozytywnie profiluje aspekt macierzyństwa i oczekiwania na nie, lecz z drugiej strony oznacza istotę żyjącą w jej brzuchu jako zbiór pusty, a w każdym razie nie jako jej dziecko (skoro jeszcze nie jest jego matką, a ewentualnie może się stać), co także ma implikacje aksjologiczne wobec

niego (brak jakiegokolwiek wartościowania). Ponadto *przyszła matka* może oznaczać zarówno kobietę obecnie będącą w ciąży, jak i kobietę dopiero zamierzającą w nią zająć, zrównując poniekąd status obu stanów wobec kategorii macierzyństwa.

Wyrażenie: *w stanie odmiennym* odwołuje się do nietypowości, niezwykłości tego stanu, czyli do inności, której jednak poza kontekstem trudno przypisać jednoznaczny ładunek aksjologiczny. Zasadniczo inność bywa wartościowana negatywnie, jako odstająca od normy, tego, co znane, lecz w tym wypadku może być również postrzegana jako wyróżnienie. Na pewno zaś jest czymś nietypowym, więc takie sformułowanie można widzieć jako maskę wyolbrzymiającą aspekt niezwykłości, potencjalnie także społeczną i ochronną, jeśli jest użyte w sposób żartobliwy i/lub eufemizujący.

Maski humoru dla kobiety w ciąży

Humor ma szczególną moc, nie tylko pomagającą radzić sobie w sytuacjach trudnych, dzięki dystansowi, jakiego wymaga, a zarazem jaki stwarza (Attardo, Raskin, 1991; Martin, 2007; Biela-Wołończiej, 2008), ale również modyfikującą ładunek aksjologiczny opisywanej rzeczywistości. Istnieją zabawne wyrażenia odnoszące się do ciąży i domeny CIĘŻARU, wartościowanej negatywnie, w których podstawowe wartościowanie tej domeny zostaje odwrócone za pomocą humoru, pozostawiając ton żartobliwy, zasadniczo jednak nieobraźliwy, o ładunku aksjologicznym raczej pozytywnym.

Ciężarówka – maska wyolbrzymiająca i społeczna. Negatywny ładunek pojęcia ciężararu zostaje znacznie zniwelowany przez humorystyczny aspekt hiperboli opartej na metaftonimii KOBIETA W CIĄŻY TO SAMOCHÓD CIĘŻAROWY, przez porównanie do ciężarówki, przewożącej ładunek. Dodatkowym wzmocnieniem tego obrazowania jest podobieństwo brzmienia słów *cięża* i *ciężarówka*. Jak w każdym wypadku użycia tego typu humoru, poza żartobliwością, czyli efektem pozytywnym, potencjalny efekt obraźliwy nie jest wykluczony zarówno na poziomie nadawcy (intencji), jak i adresata komunikacji (odbioru), co sprawia, że wartościowanie takiego pojęcia, choć zabawne, więc pozornie jednoznacznie pozytywne, jest dość nieprzewidywalne i pozostaje ściśle zależne od kontekstu.

Dwupak / w dwupaku, 2 w 1 (trójpak – w przypadku ciąży bliźniaczej) – określenie w podobnym tonie jak powyżej, w funkcji maski wyolbrzymiającej i społecznej. Hiperbola wykorzystująca metaftonimie typu KOBIETA W CIĄŻY TO PAKIET PRODUKTÓW/NAPOJÓW/PIWA porównuje kobietę do połączonych produktów, np. napojów, kojarzących się z zakupami hurtowymi, imprezą lub obfitością i dostatkiem, czyli raczej pozytywnie i żartobliwie. Choć można sobie także wyobrazić kontekst, w którym na

poziomie nadawcy i/lub odbiorcy może pojawić się efekt obraźliwy, a co za tym idzie, negatywny ładunek aksjologiczny takiego wyrażenia, to jednak zabawny i pieszczotliwy efekt wydaje się dominować i sugerować wartościowanie zasadniczo pozytywne. Podobne skojarzenia budzą zabawne określenia typu *Kangurzyca*, *Teletubiś*, *wielorybek*, profilujące kształt, rozmiar i sympatyczny odbiór otoczenia, także przez odniesienia do zwierząt i bajek dziecięcych.

Humor jest maską społeczną właśnie dlatego, że powoduje zmniejszenie odpowiedzialności nadawcy za komunikat, a wyrażana treść się niejako wymyka. Jest wyrażana i niewyrażana zarazem. Za taką maską bardzo łatwo schować zarówno dobre intencje (np. d. chcąc kogoś rozbawić, tak by nie urazić), jak i złe (chcąc kogoś obrazić, argumentując, że to tylko żartem, na niby). Różnorodne formy humoru, także w postaci ironii i sarkazmu, są powszechnie stosowane w mediach i komunikacji społecznej, szczególnie w przypadku tematów kontrowersyjnych, tabu lub o odniesieniach politycznych (Biela-Wołośńiej, 2008).

Podsumowanie

Jak widać, wiele sformułowań dotyczących ciąży i życia ludzkiego przed narodzeniem ma konkretny ładunek aksjologiczny, czyli wartościuje wyrażaną rzeczywistość poprzez różnorodne środki retoryczne oraz przez metaforyczne i metonimiczne odniesienia do pojęć o silnym ładunku aksjologicznym. Ostateczne wartościowanie zyskują one jednak w kontekście danego użycia, co jest prawdą szczególnie w przypadku wyrażań humorystycznych, w których zarówno intencje nadawcy, jak i interpretacja odbiorcy mogą być bardzo różne, a co za tym idzie, ich wartościowanie bywa skrajnie odmienne i trudne do przewidzenia (Biela-Wołośńiej, 2013). Można sobie bowiem wyobrazić zarówno sytuację spotkania przyjaciół, gdy ktoś ustępuje miejsca koleżance, żartobliwie określając ją jako *w stanie błogosławionym* lub *brzemionną*, jak i sytuację marszu podczas strajku kobiet, kiedy te same określenia mogą być użyte sarkastycznie, o ogólnym wydźwięku negatywnym.

Niektóre metonimiczne konceptualizacje, takie jak *DZIECKO TO CIĄŻA I CIĄŻA TO DZIECKO*, pojawiają się wymiennie. Niezależnie od tego, jak wartościowane jest w nich dziecko oraz w jakim kontekście się pojawiają, ładunek aksjologiczny domeny *CIĘŻARU* pozostaje negatywny, lecz wraz ze zmianą konceptualizacji *DZIECKA*, dzięki profilowaniu, jakby dzięki masce, która ukrywa i uwypukla wybrane aspekty, zmienia się wartościowanie całej konceptualizacji.

Maski językowe są stałym elementem naszej komunikacji i za pomocą profilowania ukazują i ukrywają wybrane aspekty danej rzeczywistości. Są potężnym narzędziem sugestii, zwłaszcza jeśli wykorzystują metafory pojęciowe i metonimie, które sprawiają, że tworzymy sobie w umyśle obraz rzeczywistości oparty na konceptualizacjach kojarzonych z emocjami i doświadczeniami własnymi. Tendencji do wartościowania zaś można się doszukiwać w teoriach ucieleśnienia znaczenia, gdyż wydaje się ona tak pierwotna jak doznania sensoryczne, a tych, jak wiadomo, zaczynamy doświadczać już w życiu płodowym, przed narodzeniem (Kornas-Biela, 2011). Ten okres życia zaś, mimo postępów nauki i coraz większej wiedzy medycznej i psychologicznej, pozostaje owiany tajemnicą. Człowiek pozostaje niewidzialny dla innych bezpośrednio, choć na różne sposoby bywa widoczny pośrednio. Można powiedzieć, że istnieje w sposób zamaskowany dla swojego otoczenia...

Bibliografia

- Attardo, S., Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor – International Journal of Humor Research*, 4, 3–4, 293–347.
- Bartmiński J. (2007). O profilowaniu pojęć. W: J. Bartmiński (red.), *Językowe podstawy obrazu świata* (s. 89–97). Wyd. 2 popr. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Biela-Wołośniej, A. (2008). English epitaphs. Humour as a mask for taboo. W: A. Kwiatkowska, S. Dżereń-Głowacka (red.), *Shades of Humour* (s. 127–137). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Biela-Wołośniej, A. (2009). Saying and not saying. Decision making in communication about difficult subjects. W: K.A. Kłosiński, A. Biela (red.), *Człowiek i jego decyzje*. Vol. 2 (s. 461–471). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biela-Wołośniej, A. (2011a). Maski językowe w tłumaczeniu. W: A. Kukułka-Wojtasik (red.), *Translatio i literatura* (s. 17–26). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Biela-Wołośniej, A. (2011b). Wilk w owczej skórze. Maski językowe jako mediator i ewaluator w rozumieniu i wyrażaniu pojęć. W: A. Kwiatkowska (red.), *Przestrzenie kognitywnych poszukiwań* (s. 29–51). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biela-Wołośniej, A. (2013). “Death is the essence of all evil” – but not equally everywhere: Polish-English study on valuing and masking. *Intercultural Pragmatics*, 10(2), 235–264. Doi: <https://doi.org/10.1515/ip-2013-0011>.
- Dąbrowska, A. (1999). Zniekształcanie obrazu rzeczywistości poprzez użycie pewnych środków językowych (eufemizm i kakofemizm). W: J. Bartmiński (red.), *Językowy obraz świata* (s. 215–227). Wyd. 2 popr. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Goffman, I. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor Books.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jung, C.G. (1971). *Mensch und Seele. Ausdem Gesamtwerk 1905–1961*. Hrsg. J. Jacobi. Olten – Freiburg in Breisgau: Walter-Verlag.

- Kerényi, K. (2005). Człowiek i maska [oryg. 1948, Mensch und Maske]. Tłum. A. Kryczyńska-Pham. W: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów* (s. 647–657). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kornas-Biela, D. (2011). Okres prenatalny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 147–171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kövecses, Z. (2010 [2002]). *Metaphor: A practical introduction*. 2nd ed. New York – London: Oxford University Press.
- Krzeszowski, T.P. (1990). The axiological aspect of idealized cognitive models. W: J. Tomaszczyk, B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds.), *Meaning and lexicography* (s. 135–163). Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Krzeszowski, T.P. (1997). *Angels and devils in hell: Elements of axiology in semantics*. Warszawa: Energeia.
- Krzeszowski, TP. (2006). Pre-axiological schemas updated. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 1(5), 3–24.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1995). *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Maertens, J.-Th. (2005). Maska i lustro. Esej z antropologii okrycia twarzy [oryg. 1978, Le masque et le mirror. Essai d'anthropologie des revêtements faciaux]. Tłum. M. Rodak. W: L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów* (s. 668–683). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Müller, C. (2008). *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view*. Chicago – London: University of Chicago Press.
- Plużek, Z. (2002). *Psychologia pastoralna*. Kraków: Wydawnictwo ITKM.

Przyjaciel Poczętego

Początki mojej znajomości z Panią Profesor Dorotą Kornas-Bielą sięgają jeszcze okresu życia prenatalnego. To właśnie w czasie, kiedy ciąża mojej mamy była zagrożona, a rodzice drżeli o moje życie, Pani Profesor okazywała im wsparcie, sama modliła się w mojej intencji i prosiła wiele osób (z którymi spotykała się w Polsce i za granicą) o modlitwę. Mimo dużego zagrożenia mojego życia około 21. tygodnia od poczęcia, urodziłam się o czasie i zdrowa. Od najmłodszych lat kształtowała się więc we mnie świadomość, że życie jest darem i że każde życie warto, należy i trzeba otoczyć opieką. Rodzice zaszczyli we mnie wdzięczność, również wobec Pani Profesor, która na tak wczesnym etapie mojego życia stała się już moim Przyjacielem – Przyjacielem Poczętego.

W związku z tym, że moi rodzice dobrze znali Panią Profesor i Jej rodzinę, również ja mogłam dość szybko poznać Jej osobę. Od zawsze Panią Profesor kojarzyłam z tematem ochrony życia. Z pewnością wiąże się to z moją historią, ale także z wieloma działaniami Pani Profesor na rzecz troski o życie poczęte, o których miałam okazję słyszeć. Wzrastając w domu o wartościach chrześcijańskich, miałam możliwość ugruntować w sobie szacunek dla życia, a Pani Profesor stała się dla mnie kolejnym wielkim autorytetem w tej dziedzinie.

Panią Profesor Dorotę Kornas-Bielę postrzegam jako osobę serdeczną, życzliwą, otwartą na potrzeby innych. Postawa Pani Profesor podczas rozmowy nacechowana jest zawsze afirmacją bliźniego i szacunkiem dla niego. Pomimo różnicy wieku nigdy nie odczuwam sztucznego dystansu w rozmowach z Nią i są one dla mnie zawsze ubogacające. W osobie Pani Profesor łączy się postawa konkretnego, racjonalnego i trzeźwego patrzenia na sytuacje życia codziennego z jednoczesnym ufnym zwracaniem się ku Bogu i powierzaniem Mu zarówno radości, jak i trosk. Owocem tego zawierzenia jest duchowe wsparcie, jakie Pani Profesor okazuje innym, zapewniając o modlitwie i będąc

* Maria Jakubowska – studentka muzykologii (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) i logopedii z audiologią (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej).

jej animatorką. Mimo potężnego dorobku naukowego (który dopiero po części poznaję) w obcowaniu z osobą Pani Profesor nie da się odczuć wyższości, lecz jedynie ciepło, skromność, szczerść, atmosferę przyjaźni i pokoju. Pani Profesor jest człowiekiem głębokiej i autentycznej wiary oraz wysokiej kultury osobistej.

W kontekście ogromnej pracy Pani Profesor na rzecz Poczętego i jego najbliższych, nie sposób nie wspomnieć Jej zaangażowania w rozwój takich dziedzin nauki jak psychologia i pedagogika prenatalna. Pełna poświęcenia działalność naukowa, dydaktyczna i publiczna jest świadectwem wytrwałego opowiadania się po stronie życia. Przekonania Pani Profesor w zakresie obrony życia ludzkiego oraz Jej głęboka duchowość są, w moim odczuciu, czymś bardzo naturalnym i jednocześnie tak oczywistym. Pani Profesor jest po prostu autentyczna w swojej postawie i działaniu. To właśnie ta autentyczność pociąga i daje inspirację do postępowania w podobny sposób. Bardzo delikatnym, a zarazem silnie przemawiającym znakiem i świadectwem afirmacji życia są dla mnie małe stóпки dziecka w 11. tygodniu od poczęcia, a właściwie ich wierny model, zawsze dyskretnie przypięte do ubrania Pani Profesor. Wynikająca z afirmacji życia troska o każdego spotkanego człowieka – w wymiarze cielesnym i duchowym – jest obecna w postawie Pani Profesor w przeżywaniu codzienności, co wielokrotnie mogłam obserwować. W jej publikacjach mocno wybrzmiewa rola zarówno macierzyństwa, jak i ojcostwa, a także rola rodziny jako pierwszego środowiska rozwoju człowieka. Silna więź rodzinna, tak istotna z punktu widzenia psychologii, jest również nieodłącznym elementem życia Pani Profesor. Ta gotowość przyjmowania życia, już od momentu jego zaistnienia, przejawia się w otwartości na każdego człowieka, a także w gościnności.

Z perspektywy osoby młodej dostrzegam, jak istotną rolę w dzisiejszym świecie odgrywa postawa afirmacji życia od momentu jego poczęcia, a nawet jeszcze wcześniej. Otwartość na życie, jeszcze przed jego poczęciem, jest warunkiem i gwarantem gotowości przyjęcia życia już poczętego, a później narodzonego, także chorego lub gasnącego. Podmiotowość ludzkiej osoby, także przed narodzeniem, wskazuje jednocześnie na potrzebę umożliwienia jej prawidłowego rozwoju w społeczeństwie. Dziecko poczęte, jako osoba zdolna wchodzić w relacje, ma prawo do nawiązywania więzi zarówno z matką, jak i z ojcem. Ten mały Człowiek wymaga troski, szacunku i miłości, ale także domaga się, by – korzystając z doświadczeń nauki – uznać jego życie za w pełni wartościowe i obdarzone niezbywalną godnością. W tym kontekście warto przywołać słowa, jakie z mocą wypowiedział w Kaliszu św. Jan Paweł II: „Miarą cywilizacji – miarą uniwersalną, ponadczasową, obejmującą wszystkie kultury – jest jej stosunek do życia. Cywilizacja, która odrzuca bezbronnych, zasługuje na miano barbarzyńskiej. Choćby

nawet miała wielkie osiągnięcia gospodarcze, techniczne, artystyczne oraz naukowe”¹. Życie ludzkie od momentu poczęcia rozwija się jako *continuum* i domaga się szacunku, ochrony i służby względem niego na każdym jego etapie.

Odważna postawa Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli jest wypełnieniem tego zadania, jakie staje dziś przed każdym z nas: „szanuj, broń, miłuj życie i służ życiu – każdemu życiu ludzkiemu!”². Zechciejmy więc i my stanąć po stronie życia i stać się, za przykładem Pani Profesor, Przyjacielem Poczętego.

¹ Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II wygłoszona 4 czerwca 1997 roku w sanktuarium Świętego Józefa w Kaliszu, <https://www.swietyjosef.kalisz.pl/JP2/7.html> [dostęp: 10.12.2020].

² *Evangelium vitae*. Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnice, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego, pkt 5, http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html#-1T [dostęp: 10.12.2020].

Współpraca Doroty Kornas-Bieli z Human Life International

Pani profesor Dorota Kornas-Biela od zawsze jest aktywnie związana z ruchem obrony ludzkiego życia. Ma w tej dziedzinie sporo zasług, którymi się nie chwali, ale które warto przypomnieć.

Na samym początku, gdy zaczęły się zmiany w Polsce i powstała możliwość działania w obronie życia, pani Dorota pokazała, że można i należy swój profesjonalizm połączyć z aktywnością w przestrzeni społecznej. Jako psycholog zwróciła uwagę na zupełnie w Polsce nieznaną dziedzinę, jaką jest psychologia perinatalna. Dziecko w łonie matki odczuwa nie tylko ból, ale także emocje, które kształtują jego psychikę na całe życie. Pani Dorota podjęła się prowadzenia Sekcji Psychologii Perinatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego! I robiła to przez wiele lat, znacznie przyczyniając się do propagowania wiedzy o rozwoju i potrzebach dziecka w okresie prenatalnym, która to wiedza wówczas w Polsce była na bardzo niskim poziomie.

Utrzymywała też kontakty z międzynarodowymi ruchami obrony życia. Uczestniczyła jako ekspert w pracach komisji sejmowych, których zadaniem było wypracowanie projektu ustawy „O ochronie życia dziecka poczętego”. Była obecna na spotkaniu w Episkopacie przed uchwaleniem ustawy pod koniec 1992 roku.

Towarzyszyła nam także i starała się pomagać, gdy o. Paul Marx OSB, prezes największej wówczas na świecie organizacji obrony życia Human Life International, zdecydował o założeniu biura regionalnego HLI-Europa w Polsce, w Gdańsku.

Pani Dorota Kornas-Biela przyjeżdżała ze znakomitymi wykładami na wszystkie kongresy i konferencje organizowane przez Human Life International w Polsce. Zawsze można było na nią liczyć i zawsze dla tych tematów znajdowała swój cenny czas. Jej wykłady cieszyły się niezmiennie dużym zainteresowaniem słuchaczy.

* Ewa H. Kowalewska – Human Life International Polska.

Brała też udział w tworzeniu Polskiej Federacji Ruchów Obrony Życia. Uczestniczyła w spotkaniach, konferencjach, a także w wielkich Marszach dla Życia.

W sytuacji, gdy pojawiła się możliwość wprowadzenia do polskich szkół przedmiotu Wychowanie do życia w rodzinie, HLI-Europa zwróciło się do rektora KUL z wnioskiem o wydzielenie kierunku studiów, których ukończenie upoważniałoby do pracy nauczyciela tego przedmiotu. Rada KUL odniosła się pozytywnie do tej propozycji i powołała Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny, którego prowadzenie powierzono pani Dorocie Kornas-Bieli. Dzięki jej ofiarnej pracy wiele osób otrzymało znakomitą, usystematyzowaną i bardzo interdyscyplinarną wiedzę w dziedzinie ochrony ludzkiego życia i rodziny. Wśród nich było także kilkoro naszych stypendystów ze Wschodu: w tym Galina Maslennikowa, która przez wiele lat prowadziła Centrum Rodziny w Moskwie i jeździła z misją obrony życia po wszystkich krajach byłego ZSRR. Była wśród nich także Elżbieta Lisowska ze Lwowa, którą kard. Jaworski powołał na archidiecezjalną doradczynię życia rodzinnego we Lwowie.

Pani Dorota chętnie podjęła się zadania napisania broszury informacyjnej do zestawu modeli dziecka poczętego „Jak Powstałem”, które przez wiele lat trafiały do szkół, kształtując wiedzę nauczycieli i uczniów o rozwoju dziecka w okresie prenatalnym.

Była też współpracowniczką i wielką przyjaciółką prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, polskiego ginekologa, twórcy szkoły rodzenia i wspaniałego obrońcy życia. Po odejściu profesora do domu Ojca pani Dorota zebrała liczne materiały z dorobku profesora Fijałkowskiego i wydała je w książce *Świadek Prawdy – Włodzimierz Fijałkowski*.

Nie wymieniam tutaj jej wielkiego zaangażowania pro-life na terenie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego ani znakomitych prac i konferencji, które organizowała, o czym z pewnością powiedzą inni.

Włodzimierz Fijałkowski – wielki przyjaciel człowieka

Przyjaźń, cóż to takiego?

Kiedyś nie miałbym ze zdefiniowaniem tego pojęcia większego problemu. Przyjaźnią czułem się otoczony w domu, w szkole czy klubie sportowym. Również u siebie chętnie budowałem postawę sprzyjającą tej wspaniałej relacji. Myślę wręcz, że moje pokolenie zainteresowane było tym, aby pozostawać w przyjaźni z otoczeniem, gdyż tylko tak można było tworzyć wspólnotę w domu, szkole czy na boisku. Życie w tych warunkach przynosiło po prostu więcej radości, a trudności były łatwiejsze do rozwiązania.

Patrząc na to dziś, myślę, że trzeba uwzględnić fakt rewolucji w komunikowaniu się i wkroczenie w relacje międzyludzkie różnego rodzaju pośredników-manipulatorów, którzy znakomicie mieszają w głowach. Bezpośrednie kontakty są „filtrowane” poprawnością na rzecz podstępnie „wciskanych” tzw. postępowych poglądów. Przyjaźń, z założenia oparta na prawdzie, ustępuje miejsca relacjom opartym na poglądach. Rozpoznanie tego zagrożenia to wielkie wyzwanie dla współczesnego pokolenia.

Pewnego wakacyjnego dnia przybiliśmy z żoną i wnukiem naszą barką do piaszczystego brzegu jeziora. Zastaliśmy tam rodzinę. Mama brodziła w wodzie z małościem na rękach, a ojciec baraszkował z dwójką trochę starszych dzieci. Trudno było obojętnie przejść obok tak pięknego widoku. Rozmowa nawiązała się od razu, gdyż zastany obraz przypominał nam nasze relacje z dziećmi. W jej trakcie usłyszeliśmy od młodej mamy, że wychowała się na książkach prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, pięknie go przy tym określając: „to największy przyjaciel kobiet, jakiego znam”.

Określenie to zapadło mi głęboko w pamięć, gdyż trafiło w sedno życia i pracy mojego Taty. Uświadomiło mi również, ile skorzystałem ja i moja rodzina z faktu, że znajdowaliśmy się w orbicie tego wyjątkowego człowieka. Przypomina mi się, jak przed wielu laty

* Paweł Fijałkowski – syn prof. Włodzimierza Fijałkowskiego.

uczestniczyliśmy z żoną w zajęciach jego szkoły rodzenia, jak udało się Tacie dopiąć projekt porodu rodzinnego i jak byłem pierwszym w Polsce ojcem na porodówce. Wrażenia z porodu rodzinnego do dziś noszę w sercu i umyśle. Określenie, jakie usłyszałem nad brzegiem jeziora, uświadomiło mi, że powinienem dopowiedzieć, iż Włodzimierz Fijałkowski był również wielkim przyjacielem ojców.

Przyjaźń to relacja oparta na prawdzie. Kłamstwo czy manipulacja zawarta w poglądach wykluczają przyjaźń. Włodzimierz Fijałkowski poprzez swoje bogate w przeróżne, czasami skrajnie dramatyczne doświadczenia, ogromną pracowitość i pilność w ich analizowaniu doszedł do stabilnej postawy, którą określiłbym: „człowiek prawdy”. Otworzyło mu to drogę do kierowania się w swojej bogatej działalności rzeczywistym dobrem człowieka. Zabiegał o to, by młodym ludziom nie umknęły w życiu rzeczy najważniejsze, najpiękniejsze, najbardziej fascynujące, uruchamiające pokłady naszych talentów i możliwości. By nie ulegali pokusie łatwizny, która pozorując życie łatwe i przyjemne, odbiera *de facto* to, co wartościowe, skazując na życie płytkie i pozbawione pasji – co w rezultacie przynosi brak satysfakcji i spełnienia, a wręcz rozczarowanie. Czynił to nie jako mentor, ale przyjaciel, pragnący jedynie naszego dobra. Siła jego przekazu tkwiła w mocy, jaką miał dzięki temu, że był autentycznym „świadkiem Prawdy”.

To tytuł biografii jaką Dorota Kornas-Biela poświęciła mojemu Tacie.

Z autorką, jak myślę, łączy mnie przyjaźń. A cóż to takiego? To relacja wolnych ludzi oczarowanych pięknem świata i traktujących owo piękno we wszystkich jego odmianach jako dar. To spotkanie ludzi, którzy odważyli się odpowiedzieć na ten dar wdzięcznością.

Zaangażowanie profesor Doroty Kornas-Bieli w sprawę wychowania prorodzinnego

Problem obecności wychowania prorodzinnego w polskiej szkole był dla pani profesor Doroty Kornas-Bieli bardzo ważny, można by rzec – strategiczny. Po okresie transformacji toczyła się społeczna dyskusja o ostateczny kształt wychowania seksualnego w polskiej szkole. Wielu specjalistów opowiadało się za koncepcją laicko-permisywnego przekazu, w którym uznano, że należy położyć szczególny akcent na uznanie wolności seksualnej, propagowanie antykoncepcji i profilaktyki ograniczonej do chorób przenoszonych drogą płciową, w tym HIV/AIDS.

Inni eksperci, przeciwnej opcji, uważali, że oprócz wiedzy na temat płciowości niezbędny jest aspekt wychowawczy, odwołujący się do wartości i godności osoby ludzkiej. Uznano, że ludzka seksualność w oderwaniu od rodziny, więzi i miłości nie będzie wspierała rodziców w ich dziele wychowawczym, a nawet może utrudniać prawidłowy rozwój psychoseksualny młodego pokolenia. W tej grupie naukowców, oprócz profesorów: Włodzimierza Fijałkowskiego, ks. Janusza Nagórnego, Franciszka Adamskiego, Marii Ryś, o. Józefa Augustyna, znalazła się również prof. Dorota Kornas-Biela.

Wielu specjalistów zajmujących się sprawami rodziny skupiło swoją szczególną uwagę po wejściu w życie ustawy z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży. Zgodnie z art. 4 tej ustawy resort edukacji został zobligowany do przygotowania podstawy programowej, programów nauczania, podręczników i pomocy dydaktycznych do realizacji zajęć dotyczących seksualności człowieka i rodziny. Profesor Kornas-Biela niejednokrotnie brała udział w gorącej dyskusji o kształt wychowania seksualnego w polskiej szkole, zabierając głos w wielu debatach i publikując liczne artykuły, m.in. w miesięczniku dla

* Teresa Król – redaktorka i współautorka programów i podręczników do wychowania do życia w rodzinie.

nauczycieli i wychowawców katolickich „Wychowawca”¹. Szczególną uwagę zwracała na zagrożenia edukacji seksualnej o charakterze permissywnym, wskazując na odpowiedzialność władz oświatowych i nauczycieli za wychowanie w sferze płciowości. Jej troska skupiała się na tym, by prowadzić młodych ludzi ku dojrzałemu człowieczeństwu i dokonywaniu właściwych wyborów. Pani Profesor zauważała również pilną potrzebę przygotowania nauczycieli do realizacji zajęć szkolnych, wyposażenia pedagogów w wiedzę na temat ludzkiej płciowości, jak też odpowiednią formację osadzoną na chrześcijańskim fundamencie. Chodzi przecież o ważną sprawę, o prowadzenie młodego człowieka ku prawdzie i miłości. Z jej inicjatywy zostało utworzone na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Międzyzakładowe Podyplomowe Studium Rodziny. Zajęcia prowadzone przez specjalistów z całej Polski (m.in. o. Karola Meissnera, dr Wandę Półtawską, prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, dr Marię Kwiek) ściągały liczne rzesze studentów (ok. 200 studentów na roku). Na tych studiach w ciągu kilku lat wykształciło się bardzo wielu przyszłych nauczycieli wychowania do życia w rodzinie.

Aktywność dydaktyczno-naukowa

Zmiana ekipy rządzącej (1993–1997) i wybór Aleksandra Kwaśniewskiego na prezydenta RP ożywiły trendy w kierunku modelu edukacji seksualnej realizowanej w krajach zachodnich. Gdy 30 sierpnia 1996 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił nowelizację ustawy O planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży (Dz.U. nr 139, poz. 646), wprowadzono obowiązek realizacji w szkołach przedmiotu pod nazwą Wiedza o życiu seksualnym człowieka. Według zaleceń ówczesnego ministra edukacji Jerzego Wiatra odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć miała spoczywać na wychowawcach klas. Sugerowano, aby na spotkania zapraszani byli lekarze ginekolodzy, seksuolodzy, pielęgniarki i higienistki szkolne. Rodzice, obawiając się efektów takiej edukacji, poczuli się zagrożeni, ponieważ bali się, że ich dzieci zapłacą wysoką cenę za zbyt wczesne rozbudzenie seksualne. Lawina protestów wysyłanych przez rodziców do Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz brak środków finansowych na realizację przedmiotu spowodowały przesunięcie decyzji o rozpoczęciu zajęć do 1 stycznia 1998 roku. Tymczasem jesienne wybory parlamentarne w 1997 roku doprowadziły do zmiany rządu. Nowy Minister Edukacji prof. Mirosław Handke nie ukrywał swojego sprzeciwu wobec próby wprowadzenia do polskiej szkoły permissywnej edukacji seksualnej. Dlatego 19 stycznia 1998 roku powołał

¹ D. Kornas-Biela. *Skutki edukacji seksualnej*. „Wychowawca” 5: 2011.

Zespół Opiniodawczo-Doradczy ds. wprowadzenia zajęć o charakterze prorodzinnym. Do prac w tym zespole została zaproszona także prof. Dorota Kornas-Biela. Aktywność naukowa i doświadczenie dydaktyczne Pani Profesor przyczyniły się do powstania podstaw programowych zajęć „wychowania do życia w rodzinie” (WDŻ) i opracowania standardów kształcenia nauczycieli – realizatorów tych zajęć. Ponadto zostały przygotowane rozporządzenia dotyczące wdrażania zajęć WDŻ do nauczania szkolnego.

Materiały dla nauczycieli – publikacje i filmy

Współczesny rozwój technologiczny rodzi wiele zagrożeń natury wychowawczej. Profesor Kornas-Biela zauważa je i aktywnie włącza się w społeczną dyskusję oraz profilaktykę. Wspiera nauczycieli, doradców rodzinnych pedagogów w uświadamianiu tych zagrożeń i wskazuje na ich konsekwencje. Rodzicom pomaga towarzyszyć ich dzieciom w harmonijnym wzrastaniu. Skupia się głównie na problemach związanych z pornografią i przedwczesną inicjacją seksualną. Jest autorką wielu artykułów w miesięczniku „Wychowawca”² oraz w magazynie „Służba Życiu”³. Z udziałem Pani Profesor powstała też seria filmów dydaktycznych „Człowiek – Miłość – Rodzina”⁴. Część pierwsza, pt. „Człowiek od poczęcia”, jest jej materiałem autorskim. Tematyka prenatalnego rozwoju człowieka i praktycznych wskazówek dla przyszłych rodziców została włączona w program wychowania prorodzinnego dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Trudno było nie skorzystać z dorobku naukowego Pani Profesor w tym zakresie. Wydawnictwo Rubikon zleciło opracowanie komentarza naukowego i metodycznego do zestawu modeli rozwoju człowieka w okresie prenatalnym. Powstała więc interesująca i nader potrzebna publikacja dla nauczycieli wychowania do życia w rodzinie i biologów *Rozwój człowieka przed urodzeniem. Materiał dydaktyczny do modeli rozwoju człowieka przed urodzeniem*⁵.

Imponująca wiedza, łatwość nawiązywania kontaktów, niezwykła życzliwość i chęć współpracy na polu wychowawczo-dydaktycznym sprawiają, że udział pani profesor Doroty Kornas-Bieli w sprawie wychowania i formacji polskiej młodzieży zasługuje na wielką wdzięczność i uznanie.

² D. Kornas-Biela. *Niszczący wpływ pornografii*. „Wychowawca” 5: 2006, s. 12–15; Taż. *Pornografia zagrożeniem rodziny*. „Wychowawca” 6: 2016.

³ D. Kornas-Biela. *Pornografia krzywdą wyrządzaną rodzinie*. „Służba Życiu” 2000, nr 1–2, s. 6.

⁴ *Człowiek, miłość, rodzina*. Kraków: Zakład „Wychowawca” Fundacji „Źródło” 1999.

⁵ D. Kornas-Biela. *Rozwój człowieka przed urodzeniem. Materiał dydaktyczny do modeli rozwoju człowieka przed urodzeniem*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon 2019.

„Droga Dorotko” – „Kochana Irenko”

W naszych wielu rozmowach i listach tak właśnie zwracałyśmy się do siebie. I wiem, że tak zostanie. Listy, kartki świąteczne często tak kończyłaś: „Irenko, ściskam Cię mocno i przytulam do serca”. Odbierałam wdzięcznym sercem takie umacniające Twoje przytulenia. Dodawały mi one odwagi do kontynuowania moich starań o przywracanie pełnej godności narodzinom człowieka, o odnawianie w kobietach zaufania do sił, mocy i umiejętności rodzenia danej przez Boga Stwórcę nam, kobietom. Twoje pozdrowienia skierowane do mnie, rozmowy telefoniczne ze mną umacniały mnie jako położną w postawie cierplivej miłości w zawodowym czuwaniu nad bezpieczeństwem rodzenia się małego człowieka. Poród to czas, kiedy dziecko, kończąc okres wzrastania pod sercem matki, zaczyna wyłaniać się z jej ciała na świat zewnętrzny. Pokonuje ono trudną drogę, ale ten trud rodzenia rozwija i potęguje jego umiejętności, które rozwijały się w życiu wewnątrzmacicznym.

O tych umiejętnościach kształtujących się u dziecka w życiu prenatalnym dowiedziałam się od Ciebie, Dorotko. Ze zdumieniem i zachwytem czytałam Twoją książkę *Wokół początku życia ludzkiego*, polecając ją przede wszystkim rodzicom oczekującym na narodzenie się już poczętego ich dziecka, a także przyszłym rodzicom, planującym poczęcie dziecka,

Dzięki treściom zawartym w tej książce i w wielu innych twoich pracach naukowych na ten temat rodzice mogą świadomie komunikować się z dzieckiem w łonie matki, bo mogą mieć świadomy wpływ na kształtowanie swoich więzi z dzieckiem oraz na jego rozwój przez wiele tygodni przed jego narodzeniem.

Z radością przekazywałam tę wiedzę, wplatając ją w swoje wykłady na temat naturalnego rodzenia się człowieka.

* Irena Chołuj – położna, propagatorka porodów naturalnych, czynna zawodowo od 56 lat.

Dorotko, masz ogromny dorobek naukowy. Otrzymałaś wiele prestiżowych nagród, odznaczeń. Jesteś wspaniałym wieloletnim nauczycielem akademickim, kierownikiem katedry uniwersyteckiej.

Niezwykła więź, jaka połączyła mnie, położną, z Tobą, profesorem KUL, ta prawie czuła, delikatna i bezpośrednia forma komunikacji między nami – to dla mnie niebywały zaszczyt, nobilitacja nie tylko jako jako osoby, ale również jako położnej. Po konferencji w Konstancinie w 1999 roku napisałaś w liście przysłanym mi pocztą m.in.: „Droga Irenko, wspaniała, Boża Położno. To Boża łaska, że mogłam w życiu zaprzyjaźnić się z Tobą i takimi osobami jak nasz kochany Profesor Wł. Fijałkowski, jak Małgosia Neugebauer”.

Połączyła nas serdeczna troska o podmiotowość kobiet rodzących i ich rodzących się dzieci, potrzeba ukazywania piękna macierzyństwa, rodzicielstwa.

Lubiłaś słuchać moich opowieści o wielu cudownych porodach, w których uczestniczyłam zawodowo. Mówiłam Ci, jak od kobiet rodzących uczyłam się ich potrzeb, jak jako nauczycielka położnictwa od kobiet uczyłam się fizjologii rodzenia. Zawsze słuchałaś mnie z uwagą i wielkim zainteresowaniem.

Ubogacaliśmy się wzajemnie wiedzą i doświadczeniem.

Zbliżyła nas osoba Profesora Włodzimierza Fijałkowskiego, naszego duchowego Mistrza. On pierwszy zwracał uwagę na człowieczeństwo człowieka od momentu jego poczęcia. Odmawiał polecenia wykonania aborcji: „Odmawiam, bo jestem człowiekiem”. Jako żołnierz kampanii wrześniowej w 1939 roku oddał tylko jeden strzał z pistoletu: w ten sposób dał maszyniście sygnał do ruszenia pociągu. Niezwykły Człowiek, przeczysty w swoich działaniach i bardzo precyzyjny w doborzeniu słów określających działania ludzkie. Był wzorem, naszym wzorem osoby, człowieka.

Pięć lat temu obchodziłam jubileusz 50 lat mojej pracy w zawodzie położnej. To był cudowny dzień. Spotkania z setkami ludzi, którzy mówili o swojej wdzięczności. Słuchałam ich pochwał z onieśmieniem, ale i z wielką satysfakcją, radością. Mogłam spojrzeć wstecz na swoje działania i nie wstydzić się, bo nie zmarnowałam talentu danego mi przez Boga. Pomnożyłam ziarenko w plon obfity. Na pewno taki radosny, szczęśliwy i bardzo uroczysty będzie także Twój jubileusz.

Dorotko. Z całego serca gratuluje. Wyświadczyłaś dużo dobra dla ludzi. Wykształciłaś setki studentów, miałaś mnóstwo słuchaczy swoich wykładów czy prelekcji. Twój plon życiowy, zawodowy jest wielokrotnie większy od mojego.

Tym większą odczuwam dumę, że mogę wpisać do twojej jubileuszowej księgi te kilka zdań.

Dziękuję Ci za każde spotkanie, za nasze rozmowy, w których mówiłaś o wartości zawodu położnej, za każde twoje słowo skierowane do mnie. Dziękuję za wszystkie Boże życzenia, które przesyłaliście z mężem do mnie. Umacniały mnie one w czynieniu dobra.

Bogu dziękuję, że postawił Cię na mojej ścieżce życia.

„Jubileusz może służyć jako umacnianie się w dobru, aby jeszcze odważniej kroczyć w przyszłość”. Potwierdzam wartość i znaczenie zdania zachęcającego mnie do przygotowania tekstu do jubileuszowej książki pamiątkowej *Oblicza życia*. Napisała je pani profesor Ewa Domagała-Zyśk.

Dorota Kornas-Biela prekursorką ośrodków kształcenia pracowników duszpasterstwa rodzin

Nigdy bym nie przypuszczała, że studiując na roku z Dorotą Kornas, spotkam ją po latach jako kierowniczkę i wykładowczynię na podyplomowych studiach o rodzinie na KUL. Ale po kolei.

W 1967 roku rozpoczęłam studia na Wydziale Teologicznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i już rok później „wciągnięto” mnie w struktury duszpasterstwa rodzin diecezji lubelskiej. Był to bezpośredni impuls, aby równocześnie rozpocząć studia na psychologii.

Kiedy w 1968 roku ukazała się encyklika papieża Pawła VI *Humanae vitae*, umocniłam się jeszcze bardziej w decyzji zaangażowania na rzecz małżeństwa i rodziny.

Pierwsze inicjatywy

W 1956 roku weszła w życie haniebna ustawa legalizująca zabijanie dzieci nienarodzonych. Wywołała sprzeciw Kościoła oraz uaktywniła liczną grupę świeckich, którzy wystąpili w obronie zagrożonej rodziny. Powołano Duszpasterstwo Pracowników Lecznictwa, z zadaniem uświadomienia wszystkim norm etyki w odniesieniu do poczętego życia oraz uczenia o naturalnych metodach regulacji poczęć. Wkrótce okazało się to niewystarczające i w 1960 roku zainicjowano ogólnopolskie duszpasterstwo rodzin.

Jedną z pierwszych osób, które aktywnie włączyły się w pomoc rodzinie, była Teresa Strzembosz. Z inspiracji Prymasa Polski kard. Stefana Wyszyńskiego docierała do poszczególnych diecezji, przekonując o konieczności tworzenia powszechnie dostępnego

* Mgr Elżbieta Ryszka – teolog, wykładowca akademicki, autorka książek i artykułów o tematyce rodzinnej, pracuje w poradniach rodzinnych w kilku parafiach.

poradnictwa¹. Również w tym czasie pojawiły się w Polsce książki i materiały na temat naturalnych metod planowania rodziny (NMPR).

Wielu lekarzy, odmawiając wykonania zabiegu aborcji, było systematycznie eliminowanych z placówek ginekologiczno-położniczych. Inni zmieniali specjalizację, aby móc wykonywać zawód lekarza. Wśród tych lekarzy „odrzuconych” za posiadanie sumienia Teresa Strzembosz znalazła wielu sprzymierzeńców, a zarazem pierwszych nauczycieli metod naturalnych. Nie sposób w tym miejscu nie wspomnieć Teresy Kramarek, lekarza ginekologa, która stała się krajowym konsultantem i nauczycielem NMPR. Dzięki jej naukowym opracowaniom, udokumentowanym badaniami, powstała polska szkoła NMPR. Teresa Kramarek wyszkoliła pokolenie instruktorek, których praca wkrótce zaowocowała w każdej diecezji. Korzyści, jakie zostały wyniesione przez narzeczonych z nauk przedślubnych oraz kontaktów z poradnią katolicką, są nie do przecenienia².

Duszpasterstwo rodzin w diecezji lubelskiej

W 1973 roku, po pomyślnym zdaniu egzaminu u Teresy Kramarek, zostałam mianowana instruktorką diecezjalną duszpasterstwa rodzin w diecezji lubelskiej. Struktura lubelskiego duszpasterstwa rodzin była bardzo rozbudowana, a praca nad wyraz wymagająca. Trzyletni program realizowany systematycznie w terenie, czyli w parafiach, obejmował wiele grup wiekowych, począwszy od dzieci i młodzieży, poprzez narzeczonych, aż do małżonków i rodziców.

W tym czasie w duszpasterstwo rodzin zaangażowało się ok. 100 osób, w większości studentów KUL. Do pracy w terenie obowiązywał każdego okres przygotowawczy z zakresu tematyki małżeńsko-rodzinnej (swoista wiedza interdyscyplinarna), znajomość NMPR oraz nauki Kościoła o małżeństwie i rodzinie. Obowiązywało permanentne szkolenie, w które angażowało się wielu wykładowców KUL. Korzystaliśmy także regularnie z pomocy księży studentów, którzy raz w miesiącu organizowali nam „duchówki”, czyli dni skupienia.

Jednym z głównych inspiratorów tak szeroko zakrojonej pracy duszpasterskiej z rodziną był ks. prof. Adam Ludwik Szafranski. Wielu pracowników duszpasterstwa rodzin uczestniczyło w prowadzonym przez profesora seminarium, wielu pisało pod jego kierunkiem prace magisterskie. Profesor powtarzał nam, że nie możemy zakładać

¹ Zob. E. Sujak. *Charyzmat zaangażowania*. Warszawa 1988.

² Więcej na ten temat znajdziemy w opracowaniu *Troska Kościoła o rodzinę w Polsce*. Red. T. Kukołowicz. Warszawa 1992.

poradni i czekać, aż ktoś do niej przyjdzie: „Należy wyjść do ludzi z bogatym programem, trzeba podjąć wiele nowych problemów związanych z poszanowaniem godności osoby, bronić prawa do życia każdego człowieka. W społeczeństwie chrześcijańskim konieczna jest rzeczowa informacja o chrześcijaństwie” – powtarzał³. Stąd w terenie (w parafiach) poza Lublinem, zamiast stałych poradni małżeńsko-rodziny, rezerwowaliśmy czas na spotkania indywidualne z naszym doradcą.

Program pracy w parafii obejmował zagadnienia: miłości małżeńskiej, różnic psychicznych między kobietą a mężczyzną, konfliktów interpersonalnych, czystości przedmałżeńskiej, wierności, seksualności człowieka, odpowiedzialnego rodzicielstwa, wychowania i rozwoju w rodzinie oraz inne kwestie psychologiczno-pedagogiczne życia w rodzinie. Nie mogło zabraknąć tematów z zakresu teologii rodziny, np. małżeństwo i rodzina wspólnotą zbawienia, liturgia w życiu rodziny, modlitwa w rodzinie, świętość małżonków i rodziny czy Eucharystia źródłem miłości małżeńskiej.

Wobec tak wielu zadań, jakie czekały na mnie w duszpasterstwie, nie mogłam z należytą uwagą studiować dwóch kierunków: teologii i psychologii. Z tego powodu straciłam z pola widzenia koleżankę z roku, Dorotę Kornas. Można powiedzieć, że nasze drogi się rozeszły: ona „poszła w naukę”, ja – w duszpasterstwo rodzin.

W sierpniu 1973 roku wyszłam za mąż za Czesława Ryszkę. Na ślub w moich rodzinnych Górach Świętokrzyskich przybyła chyba połowa pracowników naszego ośrodka duszpasterstwa rodzin, z ks. prof. Szafrąskim, co nas bardzo uradowało. Kiedy w 1975 roku urodziłam pierwszego syna, Łukasza, z powodu trudnej sytuacji materialno-mieszkaniowej wyprowadziliśmy się na Śląsk, do rodziny męża. Tam kontynuuję do dzisiaj pracę w duszpasterstwie rodzin, najpierw w strukturach diecezji katowickiej, potem częstochowskiej i w końcu sosnowieckiej.

Oczywiście, jeszcze mieszkając w Lublinie, ucieszyliśmy się ze ślubu Doroty z Adamem Bielą, już wtedy pracownikiem naukowym, do którego i ja chodziłam na ćwiczenia z psychologii eksperymentalnej. Później przez mojego męża nawiązaliśmy przyjacielskie kontakty z państwem Bielami, jako że obydwaj mężowie zasiadali w ławach najpierw poselskich, potem senatorskich. Zdarzyły nam się nawet wspólne spotkania towarzyskie, sylwester w górach i inne.

W 1994 roku otrzymałam informację, że dr Dorota Kornas-Biela zorganizowała na KUL-u studium podyplomowe w zakresie wychowania prorodzinnego i seksualnego. Dla mnie był to „strzał w dziesiątkę”, inicjatywa absolutnie na czasie. Dlaczego? Wymienię trzy ważne okoliczności:

³ Ks. A.L. Szafrąski. *Kairologia*. Lublin 1990, s. 279.

1. Do szkół weszła religia – katecheza. Bardzo szybko stało się oczywiste, że dzieci i młodzież należy objąć szczególną opieką wychowawczo-informacyjną, której celem miało być przygotowanie do życia w małżeństwie i rodzinie. Było to ważne, ponieważ nauczyciele, dyrekcje szkół, a nierzadko także sami rodzice uważali, że z taką problematyką lepiej zaprosić „specjalistę” – lekarza, psychologa czy seksuologa – niż kogoś z Kościoła. Rzeczywiście, pole działania doradcy bardziej koncentrowało się na etyce stosowania NMPR w małżeństwie podczas spotkań z narzeczonymi w ramach przygotowania do małżeństwa. (Nasz lubelski program dla dzieci i młodzieży w latach 70. był tylko miejscowym ewenementem).
2. Coraz częściej pojawiały się na rynku wydawniczym książki, opracowania, albumy, a nawet pierwsze podręczniki do „wychowania seksualnego” młodzieży. Wiele z tych publikacji zawierało kontrowersyjne treści, niezgodne z etyką i moralnością katolicką, jak chociażby *Sztuka kochania* Michaliny Wisłockiej (1978) czy *Przysposobienie do życia w rodzinie* w randze podręcznika szkolnego, opracowane przez W. Sokoluka, D. Andziak i M. Trawińską, zatwierdzone przez Ministra Oświaty i Wychowania w 1984 roku.
3. W zakresie przygotowania kadry nauczycieli do prowadzenia zajęć z omawianej wyżej dziedziny wyprzedziły Kościół powstające gdzie indziej podyplomowe studia wychowania seksualnego (w 1993 roku w Warszawie i w 1994 podobne w Katowicach). Nauczyciele po takim dwuletnim studium mogli prowadzić zajęcia w szkole w zakresie edukacji seksualnej.

Mieszkałam w pobliżu Katowic, mogłam podjąć naukę na takim studium na Uniwersytecie Śląskim, jednakże z częścią wykładowców – mówiąc kolokwialnie – nie było mi po drodze. Ponadto druga część tych wykładowców, reprezentujących katolicki światopogląd, moim zdaniem, uwiarygodniała sprzeczne z nauką Kościoła poglądy. Ta „mieszanka” nie wróżyła nic dobrego młodzieży, edukowanej później przez tak wykształconych instruktorów. Przekonałam się o tym wielokrotnie, gdy realizowałam program wychowania do miłości i rodziny w wielu szkołach⁴.

W związku z tym szkoły coraz częściej wymagały od nauczycieli specjalistycznego przygotowania do prowadzenia zajęć prorodzinnych. Bez takiego przygotowania nawet misja kanoniczna, którą miał doradca rodzinny, nie wystarczyła. Stąd dla mnie wiadomość, że Dorota Kornas-Biela organizuje pierwsze w Polsce Podyplomowe Studium Wychowania Prorodzinne i Seksualnego, nie tylko mnie ucieszyła, ale także

⁴ Polecam przeanalizować pod tym kątem podręcznik dla nauczycieli *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS* (Katowice 1996).

zmobilizowała, by wziąć w nim udział. Mimo zajęć zawodowych, bycia matką trójki dzieci, dużej odległości od Lublina, zaczęłam regularnie dojeżdżać na KUL.

Równolegle rozpoczęłam w tym samym czasie studia doktoranckie na KUL pod kierunkiem ks. prof. Leona Dyczewskiego. Łatwo nie było, ale w listopadzie 1996 roku otrzymałam upragniony dyplom, otwierający mi drogę do szkół średnich. Stopniowo też poszczególne diecezje zaczęły organizować specjalistyczne studia nad rodziną, by coraz lepiej przygotować kadrę doradców rodzinnych do pracy z młodzieżą. Osobiście jestem szczególnie wdzięczna Dorocie Kornas-Bieli, że tak wiele jeszcze mogłam skorzystać, będąc studentką powołanego przez nią Studium.

Ile razem dróg przebytych

Ile razem dróg przebytych?
Ile ścieżek przeddeptanych?
Ile deszczów, ile śniegów
Wiszących nad latarniami?

Ile listów, ile rozstań
Ciężkich godzin w miastach wielu?
I znów upór, żeby powstać
I znów iść i dojść do celu.

Ile w trudzie nieustannym
Wspólnych zmartwień, wspólnych dążeń?
Ile chlebów rozkrajanych?
Pocałunków, schodów, książek? [...]

Oczy twe jak piękne świece
A w sercu źródło promienia.
Więc ja chciałbym Twoje serce
Ocalić od zapomnienia...

Konstanty Ildefons Gałczyński

Kiedy myślę o Tobie, Kochana Doroto, przychodzi mi do głowy właśnie ten wiersz, który bardzo cenię i który ilustruje naszą łączność serc i myśli...

Rzeczywiście, ta duchowa niepisana łączność zaiskrzyła we mnie, odkąd po raz pierwszy Cię zobaczyłam. Niezwykle kobieca ubiorem i powierzchownością, wysoka, długowłosa, delikatna niewiasta z przekazem o nienarodzonych dzieciach i budowaniu

* Ewa Ślizień-Kuczapska – lekarz ginekolog położnik, prezes Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Naturalnego Planowania Rodziny.

z nimi relacji prenatalnie... to był kurs w ramach specjalizacji w zakresie położnictwa i ginekologii w Instytucie Matki i Dziecka. Wiem, widziałam Twoje przekonanie, ba, pewność co do tego, jak ważny to element naszej pracy lekarskiej... Niestety, wśród słuchających wielu było niechętnych, wręcz wrogich idei tzw. ekologii łona matki. Drugie skojarzenie to prof. Włodzimierz Fijałkowski – mój wzór i nauczyciel – który z całą pewnością, widzę to dziś, stał się zasadniczym przyczynkiem mojej drogi do Prawdy... A Ty byłaś przecież bardzo bliskim mu Człowiekiem, biografem już po śmierci, ale nade wszystko cudownym współpracownikiem w budowaniu nowego w medycynie nurtu prokreacji ekologicznej. Ja zaś właśnie od tego zaczynałam swój warsztat pracy w zawodzie – dzięki takim osobom jak Ty udało mi się zrozumieć swoją misję, jakkolwiek to pompatycznie zabrzmiało... Trzecie skojarzenie to Lublin i KUL – konferencje, a nade wszystko atmosfera uczelni, zwłaszcza jej starych murów, z wyczuwalną duchową obecnością Jana Pawła II, a to przecież dla mnie świętość. Ty właśnie na KUL-u pokazałaś się jako świetny organizator naukowych sympozjów, inicjatorka ciekawych inicjatyw, dyskusji i pomysłów dotyczących problematyki pre- i postnatalnej moich małych pacjentów oraz ich rodziców. Podobnie było z inicjatywą konferencji w Warszawie, gdy jako gość i organizator podejmowałaś wyzwania w obronie i promocji medycyny hipokratejskiej, bo przecież ktoś lepiej od Ciebie zna i rozumie ludzką naturę?

Dziękuję, Doroto, za te lata wspólnej drogi. Wciąż mam apetyt na więcej, a Ty wydajesz się niestrudzonym tropicielem ludzkich ścieżek jako naukowiec, kobieta, żona, matka, babcia i prababcia... Jak Ty to wszystko ogarniasz???

Z całego serca życzę sił, zdrowia, Bożego prowadzenia oraz orędownictwa świętych i tych w drodze ku świętości, bo przecież:

Tyle było dni

Do utraty sił

Do utraty tchu [...].

Ważne są tylko te dni, których jeszcze nie znamy.

Ważnych jest kilka tych chwil, tych, na które czekamy [...].

Vivat Jubilatka, wszelkiego dobra od ludzi...

III

Integralny rozwój osobisty,
rodzinny, zawodowy

Drogiej Dorocie i Adamowi
w 50. rocznicę naszej niezmiennej przyjaźni

Janusz Mariański

Sytuacje naruszające godność ludzką według społecznego nauczania Kościoła katolickiego

W nauczaniu społecznym Kościoła analizuje się różne dziedziny ludzkiego życia, w których godność ludzka jest respektowana lub negowana. W soborowej *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym* wymienia się wiele faktów ubliżających godności ludzkiej, takich jak: nieludzkie warunki życia, arbitralne aresztowania, deportacje, niewolnictwo, prostytutcja, handel kobietami i młodzieżą, a także nieludzkie warunki pracy, w których traktuje się pracowników jako zwykłe narzędzia systemu, nie zaś jako wolne i odpowiedzialne osoby (KDK, nr 27). Szczególnie naruszają godność osoby stosowane praktyki godzące w samo prawo do życia i egzystencji godnej człowieka – wszelkiego rodzaju zabójstwa, ludobójstwo, spędzanie płodu, eutanazja, dobrowolne samobójstwo, okaleczenia, niesprawiedliwe i bezprawne formy represji, tortury zadawane ciału i duszy, przymus psychiczny¹.

Przemoc i terroryzm, ograniczenia i naciski stosowane przeciwko wolności jednostek i zbiorowości (także wolności wyznawania i praktykowania wiary), różne formy dyskryminacji rasowej, kulturalnej, religijnej, nagromadzenie broni konwencjonalnej bądź atomowej, wyścig zbrojeń itp. to dalsze formy degradacji godności. Działania naruszające godność osoby bardziej hańbią tych, którzy się ich dopuszczają, niż tych,

* Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.

¹ „Przed wojną w jednym mieście byłem świadkiem konferencji robotników, inżynierów i dyrektorów fabryk. Dyrektorowie i inżynierowie nie chcieli tej konferencji. Powiedzieli: Przyjdą i będą wymagać nowych podwyżek. Prosiłem: Posłuchajcie! Posłuchali. Na konferencji nie padło ze strony robotników ani jedno żądanie o podwyżkę, ale padło niemal jednogłośnie inne: Zmieńcie do nas stosunek, odzywajcie się do nas w fabrykach innym językiem! Mówili to robotnicy ze wszystkich związków zawodowych, zarówno chrześcijańskich, jak socjalistycznych czy tak zwanych «żółtych». Wszyscy jednym głosem wołali: Szanujcie nas! Gdy później wyszli przedstawiciele związków, na sali konferencyjnej zostali inżynierowie i dyrektorowie. Byli zdumieni: Nie myśleliśmy, że oni tak niewiele od nas wymagają; Nie tyle pieniędzy, ile szacunku!”. Stefan Kardynał Wyszyński Prymas Polski. *Kimże jest człowiek...* Oprac. Instytut Prymasowski Ślubów Narodu. Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej. Warszawa 1987 s. 86.

którzy doznają krzywd. Naruszanie praw osoby ludzkiej jest jeszcze bardziej oburzające, gdy towarzyszy temu czysto retoryczna obrona tych praw (RP, nr 2).

Ostatecznym źródłem sytuacji zagrażających godności osoby ludzkiej jest sam człowiek, ze swoją skłonnością do zła, egoizmu, poszukiwania własnej korzyści, lekceważenia zasad moralnych itp. Godność ludzka jest także zagrożona przez różnego rodzaju struktury społeczne, określane w nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego jako struktury zła lub struktury grzechu². Kościół wypowiada się na temat określonych sytuacji ludzkich (indywidualnych i wspólnotowych, narodowych i międzynarodowych), formułuje prawdziwy *korpus doktrynalny*, który pozwala analizować zjawiska społeczne, oceniać i wskazywać kierunki właściwego rozwiązania problemów (CA, nr 5).

Godność ludzka jest zagrożona we współczesnym świecie na wielorakie sposoby. W niniejszych rozważaniach bierzemy pod uwagę tylko dwa typy zagadnień związanych z naruszaniem godności ludzkiej: godność ludzka a polityka oraz godność ludzka a mass media. W tych i w wielu innych kontekstach i odniesieniach dochodzi do naruszania oraz uwłaczania godności osobowej, osobowościowej i osobistej człowieka. Sytuacje „antygodnościowe” będziemy analizować w świetle społecznego nauczania Kościoła katolickiego, zwłaszcza zaś papieża Jana Pawła II³.

1. Pojęcie godności osobowej

W sensie antropologiczno-metafizycznym godność osobowa to najważniejsza obiektywna wartość ontyczna osoby ludzkiej, to doskonałość człowieka jako bytu samoistnego. Jest następstwem bytowej struktury człowieka, ujawniającej się w rozumnym i wolnym działaniu. Tak określona godność jest wartością stałą i niezmienną, niezależną zarówno od działań (uczynków) człowieka, jak i od świadomości podmiotu. Ponieważ jest własnością bytową, człowiek nie ma możliwości realnie naruszyć godności, czyli jej zdeformować – ani własnej godności, ani drugiego człowieka (osoba jest nienaruszalna).

² J. Mariański. *Struktury grzechu w ocenie społecznego nauczania Kościoła*. Płocki Instytut Wydawniczy. Płock 1998; C.S. Bartnik. *„Osoba” w filozofii i teologii*. Standruk. Lublin 2017; K.L. Schmitz. *W sercu ludzkiego dramatu. Antropologia filozoficzna Karola Wojtyły – Papieża Jana Pawła II*. Tłum. W. Buchner. Wydawnictwo M. Kraków 1997 s. 109–110; W. Wojtyła. *Transcendencja i uczestnictwo jako klucz do zrozumienia osoby. Przyczynek do antropologii Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. „Ethos” 33: 2020 nr 1 s. 367; W. Okoń. *Mały słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 2007 s. 121–122.

³ K. Wojtyła. *Rozważania o istocie człowieka*. PTTA. Lublin 2016 s. 154–158; J. Mariański. *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*. Wydawnictwo Gaudium. Lublin 2017 s. 40–64; C. Valverde. *Antropologia filozoficzna*. Tłum. G. Ostrowski. Pallottinum. Poznań 1998; W. Granat. *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*. Red. H.I. Szumił. Wydawnictwo Diecezjalne. Sandomierz 2018 s. 589–617.

Jeżeli nawet człowiek żyje w sposób sprzeczny z własną godnością, czyli żyje niegodnie, godność jako wartość nie doznaje uszczerbku w metafizycznej strukturze osoby. Godność jest wartością nienaruszalną, ale i normatywną. Uświadamiając sobie fakt posiadania tej wartości, człowiek odkrywa jednocześnie jej zobowiązujący (obligatoryjny) charakter, czyli wezwanie do życia na miarę osobowego powołania⁴.

Godność jest specyficzną wartością wspólną wszystkim ludziom, jest to godność nadana i zadana każdemu z nas przez sam fakt ludzkiego życia, które łączy nas wszystkich⁵. Godność osoby ludzkiej jest wartością transcendentną, uniwersalną i obiektywną, przysługującą każdemu z racji bycia człowiekiem, jako nierozzerwalny atrybut człowieczeństwa. Człowiek ma ją od momentu swego zaistnienia. Wypływa ona ze struktury bytowo-osobowej i przysługuje tylko człowiekowi (nie przysługuje zwierzętom ani roślinom). Tak rozumiana godność nie podlega ludzkiemu wartościowaniu ani jakimkolwiek stopniowaniu, jest taka sama u wszystkich ludzi. Godność osobową człowiek powinien zaafirmować oraz bronić jej przed zakwestionowaniem przez innych ludzi. Jest ona celem samym w sobie, nigdy nie może stać się środkiem do jakiegokolwiek celu poza sobą samą. Godność jest zakorzeniona w osobie ludzkiej.

W innym znaczeniu mówimy o godności osobowościowej, która ma charakter nabyty i względny oraz wiąże się z procesami osobowego doskonalenia, przez wychowanie, przez kształtowanie moralnie ważnych postaw i zachowań. Przez działania moralnie wartościowe człowiek doskonali swoją wartość moralną. Istnieje jeszcze godność osobista, związana z poczuciem własnej wartości i znaczenia, oraz godność wynikająca ze sprawowanego urzędu, stanowiska bądź funkcji społecznej (godność społeczna)⁶. Żadna z godności osobowościowych „nie jest tożsamą z naszym substancjalnym bytem, lecz jest czymś zdobytym, a więc nieprzynależącym do ludzkiej bytowości w sposób istotny, lecz na sposób przypadłości. Stąd też wszystkie te godności osobowościowe nie

⁴ K. Stępień. *Godność osobowa*. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. Chałas, A. Maj. POLWEN. Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne. Radom 2016 s. 377; A. Rodziński. *Wprowadzenie do antropologii personalistycznej*. W: *Ku prawdzie we wspólnocie człowieka i Boga. Studia dedykowane ks. Stanisławowi Kowalczykowi*. Red. E. Balawajder, P. Nitecki, A. Jabłoński. Wydawnictwo Diecezjalne. Sandomierz 1997 s. 115–119; E.J. Mazurek. *Godność osoby ludzkiej czy prawo naturalne podstawą praw osoby ludzkiej w ujęciu Jacquesa Maritaina*. „Roczniki Nauk Społecznych” 25: 1997 nr 1 s. 33–61.

⁵ G. Barth. *Hermeneutyka osoby*. Wydawnictwo KUL. Lublin 2013; W. Furmanek. *Wolność, odpowiedzialność, godność kategoriami badań we współczesnej pedagogice*. W: *Wolność, odpowiedzialność, godność we współczesnej pedagogice*. Red. W. Furmanek. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów 2013 s. 19–24; Tenże. *U źródeł problematyki godności człowieka*. W: *Wolność, odpowiedzialność, godność* s. 25–31; M. Rembierz. *Nadzieja – transcendencja – paideia. O perspektywach nadziei i pedagogii nadziei w kontekście (przekraczania) ludzkiej niedoskonałości*. „Świat i Słowo. Filologia – nauki społeczne – filozofia – teologia” 2016 nr 1 s. 36.

⁶ T. Guz. *O naturze wrodzonej godności człowieka*. W: *Normatywny wymiar godności człowieka*. Red. W. Lis, A. Balicki. Wydawnictwo KUL. Lublin 2012 s. 14–16.

mogą być źródłem lub podstawą praw człowieka. Takim źródłem jest jedynie godność wrodzona i zarazem absolutna”⁷.

W naukach opisowych godność człowieka ujmuje się na ogół w trzech podstawowych aspektach – jako godność osobową, osobowościową i osobistą.

a) Godność osobowa jest wyjątkową wartością, nie da się jej z niczym porównać, jest właściwością każdego człowieka jako istoty żywej, stojącej najwyżej w hierarchii wszystkich bytów realnych. Jest cechą niezmienną, immanentną, wrodzoną, świadczącą o człowieku jako wartości autotelicznej, przysługującej bezwarunkowo każdemu, jedyną w swoim rodzaju. Godność ta przysługuje każdemu człowiekowi z osobna, nikt nie może się jej pozbyć. Nie jest warunkiem stanowiącym o godności osoby ludzkiej ani stan zdrowia somatycznego, ani kondycja fizyczna czy psychiczna. Niepowtarzalność i wyjątkowość godności osobowej ma swoje umocowanie w tym, że człowiek jako osoba jest obdarzony rozumem i wolną wolą oraz ma zdolność do samopoznania i samostanowienia⁸.

b) Godność osobowościowa odnosi się do nabytych przez człowieka cech i cnót, które świadczą o jego prawości. Jest ona zależna od podjętego przez człowieka wysiłku, od tego, w jaki sposób on postępuje i zmierza do doskonałości. Człowiek doświadcza i przeżywa siebie przez pryzmat tego, co przyczynia się do jego wewnętrznej, moralnej doskonałości. Godność osobowościowa jest właściwością związaną z poszanowaniem i nienaruszaniem oraz respektowaniem wartości i norm, co wyraża się w wierności, szlachetności, sumienności, solidarności, rzetelności itp.

c) Godność osobista oznacza indywidualne poczucie własnego znaczenia przez jednostkę, z racji samoświadomości odgrywania roli, pełnienia funkcji czy zadań, oraz respektowanie obowiązujących w nich norm i powinności (indywidualne poczucie bycia kimś ważnym, zajmowania pozycji w społeczeństwie). Oznacza to także bycie wartym czegoś, zaufanie do samego siebie, bez utraty zaufania do innych⁹.

⁷ Tamże s. 16; M. Malmon. *Godność osobowa człowieka jako wartość uniwersalna*. W: *Normatywny wymiar godności człowieka* s. 29–39; A. Scola. *Osoba ludzka. Antropologia teologiczna*. Tłum. L. Balter. Pallottinum. Poznań 2005 s. 387–396; P. Dancák. *The Human Person Dignity and Compassion*. „Philosophy and Canon Law” 3: 2017 s. 19–31.

⁸ A.M. de Tchorzewski. *Metafizyka i doświadczenie godności*. W: *Godność jako wartość i problem edukacyjny*. Red. I. Jazukiewicz, A.M. de Tchorzewski. Uniwersytet Szczeciński. Szczecin 2016 s. 20–21.

⁹ Tamże s. 22–23. Piotr Sztompka zalicza godność człowieka z jego niezbywalną osobowością do tzw. wartości postmaterialistycznych. *Scena życia codziennego. Rozmowa z prof. Piotrem Sztompką, socjologiem, o nastrojach społecznych*. Rozmawiała Katarzyna Janowska. „Polityka” 2002 nr 41 s. 86; P. Sztompka. *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*. Znak. Kraków 2020 s. 310–311.

Godność osoby ludzkiej jest szczególną wartością, którą reprezentuje każdy człowiek. Człowiek jest podmiotem i osobą, bytem samoświadomym i wolnym, zdolnym do poznania prawdy, przewyższającym otaczający go świat (godność naturalna). Oprócz niej istnieje godność, która wynika z bezpośredniego związku człowieka z Bogiem, w Chrystusie Jezusie (godność nadprzyrodzona). Nie są one sobie przeciwstawne, wręcz przeciwnie – stanowią nierozdzielalną całość. Obydwe są niezależne od ludzkiej woli, stanowią niezniszczalną własność każdej istoty ludzkiej. Godność jest jakby dwupoziomową wartością osoby ludzkiej (wartością natury i łaski), ale i postulatem, a więc domaga się, aby ją uznano i szanowano. Osoba ludzka – dzięki swej godności – jest wartością „w sobie i przez siebie” i wymaga, by tak właśnie ją traktowano¹⁰.

Kościół katolicki podkreśla przede wszystkim religijny wymiar godności człowieka, bez pomniejszania jej charakteru przyrodzonego. Godność ludzka jest jedna, ale jej uzasadnień jest wiele. W liturgii Kościoła czytamy, że w niewysłowionej tajemnicy odkupienia Bóg obdarzył naturę ludzką większą godnością niż w dziele stworzenia. Z perspektywy teologicznej godność człowieka jest czymś niezwykłym, a człowiek dzięki swej godności jest kimś nieporównywalnym z żadną inną istotą (człowiek jako *imago Dei*). Prawda o podstawowej godności osoby ludzkiej w jej wymiarze naturalnym i nadprzyrodzonym pojawia się w wielu dokumentach społecznego nauczania Kościoła katolickiego¹¹.

Abp Józef Życiński mówił o godności osoby ludzkiej w dwóch jakby odsłonach: o godności empirycznej i o godności w sensie filozoficznym i teologicznym. O godności w sensie empirycznym mówi się w odniesieniu do konkretnych ludzkich zachowań. Jest ona warunkowa, można ją zdobyć, ale też zniszczyć, utracić, zagubić. Od godności empirycznej należy odróżnić godność osobową, bezwarunkową, która przysługuje każdej bez wyjątku osobie. Jest ona podstawą praw człowieka i nikt nie może być jej pozbawiony. Ani fundamentalna godność ludzka, ani prawa człowieka nie zależą od spełnienia jakichkolwiek warunków. Godność ta przysługuje nawet przestępcy, który narusza podstawowe regulacje prawne i normy moralne. Tej fundamentalnej godności

¹⁰ J. Kupny. *Z antropologii społecznej Jana Pawła II*. „Roczniki Nauk Społecznych” 22–23: 1994–1995 nr 1 s. 160–161; W.P. Glinkowski. *Dialog źródłem godności człowieka*. „Nauka – Etyka – Wiara” 2011 s. 64–74; W. Łużyński. *Struktury pośrednie pomiędzy jednostką ludzką a państwem w nauczaniu społecznym Kościoła*. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń 2008 s. 24–26.

¹¹ Abp J. Życiński. *Aksjologiczne aspekty globalizacji*. W: *Człowiek i polityka. Księga jubileuszowa z okazji 65. urodzin Profesora Jerzego Galkowskiego*. Red. J. Kłos, A. Noras. Wydawnictwo KUL. Lublin 2002 s. 328–329; abp M. Jędraszewski. *DIALOGI w Katedrze 2013*. Red. J. Pater. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie. Łódź 2015; K.R. Himes. *Questions and Answers on Catholic Social Teaching*. Paulist Press. New York 2013 s. 31–34; M. Konieczny. [Recenzja]. „Zeszyty Naukowe KUL” 62: 2019 nr 4 s. 149–155.

ludzkiej nie można utracić, tak jak nie można zniszczyć obrazu Boga w człowieku. Jej zakwestionowanie może w naturalny sposób prowadzić do różnych form relatywizmu¹².

Życiński opowiadał się za istnieniem wartości ogólnoludzkich, które nie zależą od uwarunkowań społecznych ani kulturowych. Należą do nich wartości przyjmowane w klasycznej tradycji filozoficznej, określane mianem transcendentaliów: prawda, dobro i piękno, ale i takie wartości jak godność osoby ludzkiej, wolność, miłość bliźniego, sprawiedliwość, solidarność, tolerancja¹³. Wśród wszystkich wartości przypisywał godności rangę najwyższą, także w konflikcie z innymi wartościami, np. z prawdą. Lekceważenie podstawowej godności ludzkiej pojawia się najczęściej nie tyle z powodu konfliktu godności z prawdą, ile raczej z uznawania prymatu ideologii nad minimalnym szacunkiem dla człowieka. Godność człowieka ma źródło nie w aktach prawnych (np. konstytucje państwowe, konwencje międzynarodowe), ale w naturze ludzkiej, a przede wszystkim w Ewangelii¹⁴.

Godność osoby ludzkiej (godność człowieka, godność bytu ludzkiego) jest wrodzona i niezbywalna. Godność osobowościowa, zwana niekiedy kulturową, jest wartością nabywaną – w różnym stopniu – w środowisku społecznym. Mimo że występują pomiędzy nimi wyraźne różnice, stanowią one w pewnym stopniu integralną całość. Człowiek jest wyposażony w rozum, wolność wewnętrzną i zdolność rozpoznawania dobra i zła moralnego, jest jednością psychosomatyczną, będącą podłożem różnych potrzeb materialnych i duchowych. Jest on ukierunkowany na rozwój, do którego ma prawo, z natury jest bytem społecznym, istotą pracującą i kulturotwórczą, zdolną do budowania sprawiedliwych systemów politycznych i gospodarczych¹⁵.

Człowiek reflektuje wreszcie własne Ja, odkrywa własną osobowość i dochodzi do wniosku, że jest mu ona zadana, że stoją tu przed nim nieograniczone niemal możliwości doskonalenia. Skłania go to do stawiania sobie coraz to nowych zadań, skierowywania

¹² J. Życiński. *Kultura godności czy dyktatura sukcesu?* W: *Godność czy sukces? Kulturowe dylematy współczesności. Materiały III Kongresu Kultury Chrześcijańskiej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, 25–28 września 2008 r.* Red. J. Mariański, S. Zięba. TN KUL. Lublin 2008 s. 11–12.

¹³ Abp J. Życiński. *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny.* RW KUL. Lublin 2001 s. 80; A. J. Nowak. *Osoba – unikat w kosmosie.* Wydawnictwo KUL. Lublin 2004 s. 88–99.

¹⁴ T. Adamczyk. *Józefa Życińskiego koncepcja życia społecznego.* W: *Media – kultura – dialog. W piątą rocznicę śmierci arcybiskupa Józefa Życińskiego.* Red. R. Nęcek, W. Misztal. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe. Kraków 2017 s. 113–115; A. Solak. *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności.* Wydawnictwo UKSW. Warszawa 2004 s. 79–86.

¹⁵ E. J. Mazurek. *Mysł przewodnia nauczania Jana Pawła II.* W: *Służba prawdzie, wolności i życiu. Refleksje nad myślą społeczną Jana Pawła II.* Red. E. Albińska, S. Fel. Wydawnictwo KUL. Lublin 2008 s. 21–36; J. Mariański. *Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży.* „Zeszyty Naukowe KUL” 62: 2019 nr 4 s. 5–29; D. Walczak-Duraj. *Moralna przestrzeń pracy – wiodące przewartościowania.* „Roczniki Nauk Społecznych” 11: 2019 nr 4 s. 53–55.

się na konkretne wartości, z których żadna go zresztą w pełni nie zadowala. Jawi się więc przed nim trzeci kierunek możliwości przerośnięcia siebie, podwyższenia niejako poprzeczki przez formułowanie ideału moralnego i próby jego realizacji¹⁶.

Postawy i zachowania moralne są zachowaniami człowieka jako osoby, która reflektuje dobro i własną godność osobową oraz czuje się zobowiązana, aby dążyć do tego dobra. Powinny one wyrażać także jego wolność osobową¹⁷. Godność osobowa dana człowiekowi jest podstawowym jego przymiotem, regulującym stosunki społeczne z innymi ludźmi, z większymi lub mniejszymi społecznościami. Wypływają z niej takie cechy jak: autonomia, zdolność do samostanowienia, kierowanie sobą, odpowiedzialność za siebie i innych, wolne wybory i decyzje¹⁸.

Fundamentalne prawa wynikające z godności osoby ludzkiej są nienaruszalne i powszechne. Nie ustanawia ich ani państwo, ani społeczeństwo, nikt nie może ich ograniczać ani tym bardziej odbierać¹⁹. Godność człowieka ma uzasadnienia teologiczne. W przemówieniu na Placu Zwycięstwa w Warszawie w dniu 2 czerwca 1979 roku Jan Paweł II mówił, że bez Chrystusa nie można do końca zrozumieć człowieka, a raczej „człowiek nie może sam siebie do końca zrozumieć bez Chrystusa. Nie może zrozumieć ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie. Nie może tego wszystkiego zrozumieć bez Chrystusa”²⁰.

Kościół katolicki jest bardzo wrażliwy na to wszystko, co narusza godność osoby ludzkiej. W katechezie podczas audiencji generalnej w dniu 12 sierpnia 2020 roku papież Franciszek podkreślił, że pandemia koronawirusa ujawniła nie tylko tę chorobę, lecz także inne choroby społeczne. Jedną z nich jest wypaczona wizja osoby, pomijająca jej godność i charakter relacyjny. Czasami patrzymy na innych jak na przedmioty, które

¹⁶ J. Majka. *Przedmowa*. W: K. Górski. *Duchowość chrześcijańska*. Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej. Wrocław 1978 s. 8.

¹⁷ J. Majka. *Duchowość chrześcijańska wobec współczesnej rewolucji obyczajowej*. „Ateneum Kapłańskie” 85: 1975 nr 2 (400) s. 168–181.

¹⁸ K. Chałas. *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim*. T. 1: *Dydaktyka zaangażowana – z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL*. Wydawnictwo KUL. Lublin 2019 s. 77; J. Kopek, A. Kopek. *Poszanowanie praw rodziny warunkiem ładu społecznego w demokratycznym państwie prawnym – casus III RP*. „Roczniki Nauk o Rodzinie” 2: 2010 s. 51–52.

¹⁹ J. Czerkawski. *Renesansowe koncepcje godności człowieka*. W: *Z dziejów filozoficznej refleksji nad człowiekiem. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Jana Czerkawskiego (1939–2007)*. Red. P. Gutowski, P. Gut. Wydawnictwo KUL. Lublin 2007 s. 33–68.

²⁰ Jan Paweł II. *Nauczanie papieskie. II/1 1979*. Red. E. Weron, A. Jaroch. Pallottinum. Poznań 1990 s. 599; J. Kupny. *Podstawowe zasady życia społecznego*. W: *Katolicka nauka społeczna. Podstawowe zagadnienia z życia społecznego i politycznego*. Red. S. Fel, J. Kupny. Księgarnia św. Jacka. Katowice 2007 s. 80–83; T. Borutka. *Dziecko w nauczaniu papieża Jana Pawła II*. Wydawnictwo Unum. Kraków 1995 s. 27.

można wykorzystać i wyrzucić (indywidualistyczna i agresywna kultura odrzucenia, która czyni z człowieka dobro konsumpcyjne). Tymczasem w świetle wiary wszyscy jesteśmy obdarzeni wyjątkową godnością, zaproszeni do komunii z Bogiem i z ludźmi (powołani do harmonii wzajemnej), wezwani do poszanowania całego stworzenia. Tę harmonię niszczy indywidualizm, gdy ludzie chcą wszystkiego dla siebie, patrzą tylko na własną korzyść. Człowiek bowiem, w swojej godności osobistej, jest istotą społeczną. Kiedy pojawia się egoizm, nasze spojrzenie nie kieruje się ku wspólnocie, lecz zwraca się ku nam samym, a to niszczy harmonię. Pożądana harmonia prowadzi nas do uznania ludzkiej godności, własnej i cudzej, do akceptacji faktu, że człowiek znajduje się w centrum, że każdy ma ludzką godność, niezależnie od rasy, języka czy stanu²¹.

W znaczeniu społecznym godność ludzka jest odnoszona do warunków i sytuacji, w jakich człowiek żyje i działa (godność jako wartość społeczna). Jedne z tych warunków dają człowiekowi szansę optymalnego rozwoju, inne przyczyniają się do pomniejszenia jego godności, niekiedy do zniewolenia człowieka, do rezygnacji z uznawanych wartości, dla innych mniej ważnych, wreszcie do totalnej demoralizacji, pozbawiającej możliwości realizacji właściwych potrzeb ludzkich. W pluralistycznym i globalizującym się świecie rola współczesnych uwarunkowań w kształtowaniu postaw i zachowań godnościowych wydaje się wzrastać. W moralności godnościowej zakłada się, że utrata godności jest zła, a w niektórych wypadkach zasługuje na daleko idące potępienie²².

Mówiąc o godności jako wartości społecznej, mniej podkreślamy momenty psychicznego poczucia wierności sobie, bardziej zaś zwracamy uwagę na warunki społeczne, w których poczucie godności może być kształtowane, rozwijane lub naruszane. Pojęcie godności i jego treść operacjonalizujemy przez odniesienie do kontekstu ponadjednostkowego (społecznego). Postawy i zachowania godnościowe człowieka są tu wyznaczone nie tyle przez czynniki osobowościowe, ile raczej przez uwarunkowania sytuacyjne o charakterze społecznym, wywierające na niego wpływ bezpośredni lub pośredni. Godność człowieka przejawia się najwyraźniej w sytuacjach zagrożenia, a jej probierzem są niebezpieczeństwa i trudy²³. Do pełnego opisu godności osobowościowej i osobistej konieczne jest uwzględnienie działań ludzkich w różnych sytuacjach społecznych (godność społeczna).

W określonych warunkach człowiek godzi się na depersonalizację samego siebie (traktowanie osoby nie jako aktywnego podmiotu, lecz poddanego manipulacji

²¹ „L'Osservatore Romano” 41: 2020 nr 9 s. 11–13.

²² J. Mariański. *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?* Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2019 s. 184–198; B. Sztumska, J. Sztumski. *Świat wartości jako trzecie środowisko istnienia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”. Katowice 2018 s. 180–187.

²³ A. Kojder. *Godność i siła prawa. Szkice socjologiczno-prawne*. Oficyna Naukowa. Warszawa 1995 s. 14.

przedmiotu), nie sprzeciwia się depersonalizacji jednego człowieka przez drugiego lub grupę osób, wreszcie sam depersonalizuje inne osoby przez traktowanie ich jak rzeczy. We wszystkich tych sytuacjach dochodzi do utraty godności, kto bowiem uwłacza godności cudzej, zatracą tym samym godność własną. Godność jako wartość społeczna potwierdza się lub zaprzecza w kontaktach z innymi ludźmi i w określonych sytuacjach społecznych. Nie pojmuje się jej jako wartości bezwzględnej, niezależnej od kontekstu społecznego. Ważny jest cały klimat społeczny, w którym jest ona uznawana i realizowana. Godność nie ujawnia się ani nie rozwija w próżni społecznej²⁴.

W nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego wskazuje się na wiele niebezpieczeństw zagrażających godności osoby ludzkiej, sytuujących się na płaszczyźnie zarówno życia publicznego, jak i gospodarczego, społecznego oraz kulturalnego. Stwarza je nie-ludzki system polityczny, fałszywe ideologie, brak tolerancji, jawnie niesprawiedliwe prawodawstwo pozbawiające człowieka podstawowych praw, agresywność środków społecznego przekazu, a zwłaszcza nowych mediów. Zagrożeniem są także takie negatywne zjawiska społeczne: niesprawiedliwość, rasizm, terroryzm, wojny, prześladowania na tle religijnym, wszelkie formy przemocy, ubóstwo, analfabetyzm, kryzys mieszkaniowy, bezrobocie, uchodźstwo, bezdomność, handel ludźmi, praca niewolnicza i inne²⁵.

Zaangażowanie się Kościoła na rzecz godności człowieka wyraża się w stałej trosce o szacunek dla praw ludzkich i w najbardziej zdecydowanym odrzuceniu tego, co je narusza²⁶. Do zewnętrznych zagrożeń godności osoby ludzkiej należy wiele różnych sytuacji życiowych. Waldemar Furmanek zalicza do nich: totalitaryzm, poniżające warunki pracy, indoktrynację, przemoc ideologiczną, ekonomiczną, polityczną, medialną i prawną, ale także takie negatywne z moralnego punktu widzenia działania jak aborcja, eutanazja, sztuczne zapłodnienie, wykorzystywanie komórek macierzystych z embrionów ludzkich, klonowanie itp.²⁷

Według Andrzeja M. de Tchorzewskiego prawo nienaruszalności życia nie jest respektowane w stosunku do osób bezdomnych i żyjących w nieludzkich warunkach, wobec których stosuje się przemoc fizyczną (okaleczenia, tortury, wojny, ludobójstwo, zabójstwa, spędzanie płodu, eutanazja) lub psychiczną (przemoc, mobbing,

²⁴ J. Mariański. *Moralność w kontekście społecznym*. Zakład Wydawniczy Nomos. Kraków 2014 s. 167–177; K. Orzeszyna, M. Skwarzyński, R. Tabaszewski. *Prawo międzynarodowe praw człowieka*. Wydawnictwo C.H. Beck. Warszawa 2020 s. 20–30.

²⁵ J. Mariański. *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płocki Instytut Wydawniczy. Płock 2017 s. 96–114; W. Furmanek. *Człowiek wobec wartości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów 2019 s. 251–258; T. Borutka. *Godność i posłannictwo kobiety*. Wydawnictwo Unum. Kraków 1995.

²⁶ Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Pallottinum. Poznań 1997 s. 19–20.

²⁷ W. Furmanek. *Człowiek wobec wartości* s. 252–253.

molestowanie, agresja, krzywdy, konflikty) bądź też zniewolenie moralne (handel kobietami i dziećmi, prostytutka, deprawacja, wyzysk)²⁸.

W rzeczywistości wszystkie dziedziny życia ludzkiego powinny być mierzone i oceniane ze względu na godność osoby ludzkiej, według tego, czy jest ona respektowana i należycie chroniona. Jeżeli mówimy, że ktoś utracił swoją godność, to tylko w tym znaczeniu, że zachowuje się nieodpowiednio, jakby zapomniał o swojej godności lub jej w ogóle nie cenił. Zachowanie naganne (niegodne) nie świadczy o tym, że człowiek utracił swoją godność albo się jej pozbył. Godności ludzkiej w sensie ontologicznym nie da się zrelatywizować ani utracić z punktu widzenia jakichkolwiek interesów (politycznych, społecznych, gospodarczych i innych). Nie przyznaje się jej tylko tym, którzy zasłużyli na nią swoim zachowaniem²⁹.

2. Godność ludzka a życie polityczne

Pojęcie godności pojawia się w rozważaniach nad zagadnieniami politycznymi. Jeżeli polityka to „odpowiedzialność i troska o kształtowanie życia społecznego, co w nauczaniu społecznym Kościoła wiąże się z godnością i respektowaniem podstawowych praw człowieka, dobrem wspólnym i sprawiedliwością społeczną”³⁰, pojęcie godności jawi się jako kategoria związana immamentnie z polityką, dlatego polityki nie można odebrać od godności osoby ludzkiej. Jest ona wartością pożądaną w polityce i odnosi się zarówno do działań politycznych, jak i do polityków, którzy podejmują tę działalność. Politycy walczą o zagwarantowanie godności człowieka, o godność jego egzystencji, o godne życie itp. Trudno wyobrazić sobie polityka twierdzącego, że chce uprawiać politykę, która nie ma elementu godności. Wszelkie działania niegodziwe zasługują

²⁸ A.M. de Tchorzewski. *Metafizyka i doświadczenie godności* s. 26; G. Szabelska. *O aksjologicznych uwarunkowaniach i współczesnych zagrożeniach godności ludzkiej*. W: *Godność jako wartość i problem edukacyjny* s. 171–184; M. Łobocki. *O poszanowaniu i sprzeniewierzeniu się godności uczniów*. W: *Godność jako wartość i problem edukacyjny* s. 185–200.

²⁹ Według Marii Ossowskiej godność człowieka mogą obniżyć nie tylko wykroczenia natury moralnej, ale także inne zachowania. Nie wszystkie zachowania natury moralnej są uznawane za degradujące człowieka. M. Ossowska. *O człowieku, moralności i nauce*. *Miscellanea*. PWN. Warszawa 1893 s. 514–522; J. Dudek. *Marii Ossowskiej ujęcie osoby, osobowości i godności*. W: *Szkice o godności człowieka*. Red. M. Piechowiak, T. Turowski. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zielona Góra 2012 s. 122; J. Mariański. *Sytuacje naruszające godność ludzką w ocenach i doświadczeniach młodzieży*. „*Collectanea Theologica*” 89: 2019 nr 3 s. 193–2016; K. Gózdź. *Teologia człowieka. Z najnowszej antropologii niemieckiej*. Wydawnictwo KUL. Lublin 2006 s. 274–281.

³⁰ P. Nitecki. *Polityka*. W: *Encyklopedia nauczania społecznego Jana Pawła II*. Red. A. Zwoliński. Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN. Radom 2003 s. 371.

na ocenę krytyczną. W polityce – teoretycznie rzecz biorąc – poszukuje się jakiegoś fundamentu aksjologicznego³¹.

Abp Józef Kupny w swoich pracach naukowych i przemówieniach podczas ważnych uroczystości organizowanych dla świata pracy podkreślał, że polityka rozumiana jako roztropna troska o dobro wspólne obywateli powinna się łączyć ze standardami etycznymi. Brak poszanowania zasad etycznych w życiu społeczno-politycznym sprzyja postrzeganiu polityki jako działalności z gruntu nieuczciwej, a co za tym idzie – zasługującej na odrzucenie. W życiu społecznym i politycznym w naszym kraju – według opinii arcybiskupa wrocławskiego – jest coraz więcej negatywnych zjawisk, coraz mniej poszanowania godności człowieka, jego praw, troski o jego dobre imię. Tymczasem cała działalność polityczna w swej ostatecznej wymowie powinna wynikać z poszanowania godności człowieka, poprzez człowieka i dla człowieka³². Osoba i przysługująca jej godność jest zasadą i celem współżycia społecznego i politycznego. Społeczeństwo istnieje dla osoby i dzięki osobie. Społeczeństwo służy człowiekowi jako jednostce i człowiek jako jednostka służy społeczeństwu. Priorytet przysługuje osobie ludzkiej z jej wrodzoną godnością. Osobę ludzką trzeba szanować i afirmować dla niej samej³³.

Leon Dyczewski wskazywał, że po 1989 roku w Polsce do życia publicznego, w tym także politycznego, włączyło się wielu ludzi, którym obce były – historycznie ukształtowane – postawy godnościowe i postawy honoru.

Zbyt wielu ludzi o niejednoznacznych postawach w kwestiach światopoglądowych, religijnych, społecznych, gospodarczych zajęło ważne stanowiska państwowe, społeczne i gospodarcze. Nie postawa godnościowa w połączeniu z postawą służby dobru wspólnemu, lecz postawa gonitwy za korzyścią osobistą, rodzinną i partyjną zdominowała decyzje w sprawach publicznych. Skutkuje to do dzisiaj licznymi aferami gospodarczymi, nadużywaniem stanowisk i władzy dla celów prywatnych, korupcją urzędników państwowych i samorządowych, a nawet współdziałaniem niektórych polityków i urzędników państwowych ze światem przestępczym. Dzisiaj niebywale rzadko zdarzają się rezygnacje ze stanowisk z powodu wykrycia nadużyć, skandalu, zaniedbań. Przykładem tego zjawiska jest chociażby tzw. katastrofa smoleńska, sprzedaż mienia społecznego za zbyt niską cenę, nieudane kontrakty handlowe, kontrakty związane z budową autostrad, itp.

³¹ H. Suchocka. *O godności w polityce*. „Horyzonty Wychowania” 5: 2006 nr 9 s. 87–88; P. Moskal. *Filozofia religii*. Wydawnictwo „Bernardinum”. Pelplin 2020 s. 91–98.

³² M. Łuczak. *Urząd w czasach Twittera. Pastoralno-teologiczne studium nauczania abp. Józefa Kupnego*. Wydawnictwo Jedność. Kielce 2018 s. 98–99.

³³ M. Sztaba. *Etyczno-moralne podstawy życia społecznego w świetle nauczania Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II. Wybrane aspekty*. Wydawnictwo Naukowe Wyższego Instytutu Teologicznego w Częstochowie. Masłowice 2019 s. 72–97.

Godność i honor, niegdyś tak wysoko cenione w publicznym życiu społecznym, w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej mocno osłabły³⁴.

Obserwacja życia politycznego wskazuje, jak w praktyce trudno jest zobiektywizować kryteria pozwalające jednoznacznie określać działania polityczne jako godne lub niegodne. Sama kategoria dobra wspólnego i sprawiedliwości, ze względu na swoją ogólność, wydaje się niewystarczająca, z wyjątkiem – być może – oceny pewnych zachowań skrajnych. Istnieje rozległy obszar działań politycznych, których godność lub niegodność ocenia się w zasadzie tylko z punktu widzenia określonej koncepcji politycznej, a nawet partyjnej. W tej perspektywie określenie jakiegoś działania jako godnego lub niegodnego ma charakter swego rodzaju etykietowania, a nie rzetelnej oceny. Jeżeli nawet godność jest wartością pożądaną w polityce, to współcześnie życie polityczne staje się coraz bardziej brutalne. Uwidacznia ono – zwłaszcza w mediach – wiele zachowań, które intuicyjnie trudno jest zaliczyć do kategorii zachowań godnych, choć dla wielu wydają się one dopuszczalne³⁵.

Dowartościowanie kryteriów godnościowych w polityce jest widoczne w momentach przełomowych w historii państw i narodów. W takich sytuacjach łatwiej jest znaleźć bardziej jednoznaczny i zobiektywizowany punkt odniesienia, wówczas bowiem bieżącą sytuację określa się jako niegodną i dąży do jej zmiany. Hanna Suchocka przywołuje w tym kontekście nasze doświadczenia historyczne związane z narodzinami Solidarności. Oprócz wielkich problemów ekonomicznych chodziło też o przywrócenie godności w życiu społecznym, w tym także godności w polityce, którą uznawano powszechnie za niegodną, pozbawioną fundamentów aksjologicznych. Poszukiwano zasady pozwalającej zrealizować ten podstawowy cel. Wtedy narodziło się pojęcie solidarności jako fundamentalnej zasady życia społecznego i politycznego, jako swego rodzaju idei kierującej. Walka o solidarność była zarazem walką o politykę godną i o godność w polityce. Dla realizacji godności w polityce podstawową sprawą była także zasada wolności. Nie można mieć godności, będąc zniewolonym³⁶.

Po zburzeniu starego systemu należało budować nowy. To zadanie stało się trudniejsze. W warunkach transformacji ustrojowej i społeczno-gospodarczej doszły do głosu postawy partykularyzmu, czyli myślenie bardziej w kategoriach klienteli wyborczej.

³⁴ L. Dyczewski. *Kultura w całościowym planie rozwoju*. Instytut Wydawniczy Pax. Warszawa 2011 s. 108; M. Chodkowska. *Moralność sfery politycznej w ocenach studentów politologii*. W: *Spółeczeństwo – przestrzeń – rodzina. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Kryczce*. Red. M. Szyszka. Wydawnictwo KUL. Lublin 2009 s. 377–390.

³⁵ H. Suchocka. *O godności w polityce* s. 88–89.

³⁶ Tamże s. 89–90.

Dla jej pozyskania porzucano – mniej lub bardziej świadomie – hasła dobra wspólnego państwa i solidarności, dokonywała się reinterpretacja pojęcia wolności. Kategoria godności traciła na znaczeniu, zarówno w dyskusjach *stricte* politycznych, jak i w realizacji praw ekonomicznych i socjalnych (np. godziwe wynagrodzenie za pracę). Politycy powinni mieć w centrum swojego widzenia zasadę godności, ale w praktyce dochodziło i dochodzi do porzucenia tego celu i skoncentrowania się na realizacji doraźnych, osobistych celów osób zaangażowanych w politykę. Możemy mówić wtedy o zanikaniu godności w polityce³⁷.

Polityka nie może stanowić alternatywy dla wartości moralnych, a zwłaszcza dla godności osoby ludzkiej. Godność ludzka, nawet jeżeli ma w tle różne uzasadnienia, jest wartością samą w sobie, wynikającą z istoty człowieczeństwa, dlatego jest nienaruszalna dla wszystkich³⁸. Autentyczną demokrację można zbudować tylko na gruncie obiektywnych i niezmiennych wartości, wśród których godność osoby ludzkiej, jej wolność i życie w prawdzie zajmują centralne miejsce³⁹. Akcentując duchowy i transcendentny wymiar osoby ludzkiej, Kościół podkreśla, że prawa człowieka, których poszanowanie jest częścią integralną każdej kultury, są uniwersalne. Ich źródłem jest równa godność przysługująca każdemu człowiekowi. Życie ludzkie, aby osiągnąć swoją pełnię, potrzebuje odniesienia nie do wartości ulotnych i powierzchownych, ale trwałych i głębokich.

Kościół katolicki chce współdziałać ze wszystkimi, którzy działają na rzecz sprawiedliwości i solidarności, bronią człowieka i wzywają do poszanowania ludzkiej godności⁴⁰. Odrzuca pogląd, że nie istnieje jedna prawda i że każdy wybór ma taką samą wartość. Podkreśla, że u podstaw prawdziwej i obiektywnej moralności leży godność osoby ludzkiej, która ze swej natury ma prawo i obowiązek szukać prawdy. Może to czynić w sposób autentycznie ludzki tylko wtedy, gdy jest rzeczywiście wolna. „Trzeba przypomnieć, że wymogi prawdy i moralności bynajmniej nie poniżają i nie przekreślają wolności, ale przeciwnie – pozwalają jej wzrastać i chronią ją przed zagrożeniami, jakie kryją się w niej samej z powodu grzechu”⁴¹.

W przemówieniu wygłoszonym w parlamencie w Warszawie w dniu 11 czerwca 1999 roku Jan Paweł II podkreślił, że troska o dobro wspólne powinna być realizowana

³⁷ Tamże s. 90–91 i 98.

³⁸ Z. Teinert. *Sekularyzm w dobie współczesnej – między komunitaryzmem („lud inkluzywny”) a wizją teologiczną („korelacja polifoniczna”)*. W: *Wartości moralne w kontekście współczesnego sekularyzmu*. Red. J. Gocko. Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego. Lublin 2007 s. 84–85.

³⁹ *Elementarz księdza Życińskiego dla biskupa i świeckiego*. Red. T. Kunz. Wydawnictwo Literackie. Kraków 2002 s. 64.

⁴⁰ M. Seweryński. *Tożsamość chrześcijańska w pluralistycznej Europie*. W: *Wychowanie w służbie praw człowieka*. Red. J. Gocko, R. Sadowski. Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego. Warszawa 2008 s. 13–27.

⁴¹ *Przemówienie Jana Pawła II w kościele św. Ignacego Loyoli w Rzymie z dnia 31 grudnia 1995 roku*, „L'Osservatore Romano” 17: 1996 nr 2 s. 26.

przez wszystkich obywateli i powinna się przejawiać we wszystkich sektorach życia społecznego. W szczególny sposób troska o dobro wspólne jest wymagana w dziedzinie polityki. Wykonywanie władzy politycznej, czy to we wspólnocie, czy to w instytucjach reprezentujących państwo, winno być ofiarną służbą człowiekowi i społeczeństwu. Nie może być ono szukaniem własnych czy grupowych korzyści, z pominięciem dobra wspólnego całego narodu. Autonomia właściwa życiu wspólnoty politycznej nie oznacza, że może być ona rozumiana jako niezależność od zasad etycznych. Także państwa pluralistyczne nie mogą zrezygnować z norm etycznych w życiu publicznym. W demokratycznym państwie zasadniczą rolę odgrywają: sprawiedliwy porządek prawny, którego fundamentem zawsze i wszędzie powinien być człowiek, pełna prawda o człowieku, jego niezbywalne prawa i prawa całej wspólnoty narodowej. Papież życzył polskim politykom i osobom zaangażowanym w życie publiczne, by budowali takie państwo, które otacza szczególną troską rodzinę, życie ludzkie, wychowanie młodego pokolenia, ale i respektuje prawo do pracy, widzi istotne sprawy całego narodu i jest wrażliwe na potrzeby konkretnego człowieka, szczególnie ubożego i słabego⁴².

W przemówieniu wygłoszonym na XXXIV Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ w dniu 2 października 1979 roku Jan Paweł II zaznaczył, że cała działalność polityczna jest z człowieka, przez człowieka i dla człowieka.

Jeśli działalność ta odrywa się od tej fundamentalnej zależności i od tej fundamentalnej celowości, jeśli staje się poniekąd celem dla siebie, traci także właściwą sobie rację bytu. Co więcej, może stać się nawet źródłem swoistej alienacji. Może stać się obca człowiekowi, może popaść w antynomię z samym człowieczeństwem. Racją bytu wszelkiej polityki jest służba dla człowieka, jest pełne troski i odpowiedzialności przywarcie do istotnych spraw i zadań jego ziemskiego bytowania w społecznym tego bytowania wymiarze i zasięgu, tam gdzie ważą się sprawy dobra wspólnego, od którego zależy równocześnie w sposób bardzo istotny dobro każdego⁴³.

Poszanowanie osoby ludzkiej wykracza poza sferę moralności indywidualnej i staje się podstawowym kryterium, niejako filarem struktury społeczeństwa, które jest wewnętrznie ukierunkowane na osoby (CL, nr 39).

⁴² Jan Paweł II. *Pielgrzymki do Ojczyzny*. 1979. 1983. 1987. 1991. 1995. 1997. 1999. 2002. *Przemówienia, homilie*. Znak. Kraków 2005 s.1083–1085; E.J. Nowacka. *Społeczno-polityczna myśl Benedykta XVI. Geneza i znaczenie dla współczesnych państw demokratycznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2006 s. 116–121.

⁴³ Jan Paweł II. *Nauczanie papieskie*. T. II/2. Red. E. Weron, A. Jarocho. Pallottinum. Poznań 1992 s. 260; E.J. Mazurek. *Kultura polityczna – jej istotny charakter i wymiary*. „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze, dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła” 18: 2008 nr 3 s. 353–359.

Kościół katolicki podkreśla, że u podstaw wszelkich wiążących postanowień prawodawczych powinno się znajdować przekonanie, że każdy człowiek ma nienaruszalną godność, że ma prawo do życia i do narodzin, że jest wyposażony w rozum i wolną wolę oraz że ma sumienie. Nie może istnieć prawdziwa demokracja, jeżeli nie uznaje się godności człowieka i nie szanuje jego praw (EV, nr 101). Wszystkie analizy społeczne muszą koniecznie wychodzić z przesłanek, że każdy byt ludzki ma godność, a troska o ochronę godności człowieka jest zasadą przewodnią. Godność osoby ludzkiej jest bezpośrednim źródłem praw człowieka. Z tej podstawowej i fundamentalnej wartości wynikają wszystkie prawa człowieka, będące gwarantem ładu społecznego. Ich respektowanie jest niezbędne dla właściwego zorganizowania życia społecznego. Prawa człowieka nie wywodzą się z prawa pozytywnego, lecz są wpisane w naturę człowieka, dlatego mają charakter obowiązujący. Poszanowanie godności człowieka jako podstawy spokoju i ładu społecznego często podkreślają Polacy⁴⁴.

Godność osoby ludzkiej jest fundamentem wszelkich praw i wolności człowieka oraz obywatela.

Dominuje pogląd, że zawsze naruszenie godności łączy się z naruszeniem innych praw podstawowych. Wydaje się niewątpliwe, że respekt dla godności człowieka przejawia się przede wszystkim w poszanowaniu innych praw i wolności podstawowych (prawo do życia i poszanowania integralności, do równego i sprawiedliwego traktowania, wolności sumienia i wyznania, do prywatności oraz wielu innych). Godność człowieka, będąc źródłem wszelkich innych praw i wolności, stanowi jednak zarazem samodzielną wartość konstytucyjną, jest autonomiczną i samodzielną podstawą prawa jednostki⁴⁵.

Zasada poszanowania godności każdego człowieka znalazła wyraźne odzwierciedlenie w wielu międzynarodowych dokumentach i w konstytucjach niektórych krajów europejskich.

Nie tylko praca ludzka, ale także wszelka działalność polityczna, społeczna i gospodarcza powinna się opierać na zasadzie godności ludzkiej, uznawanej za najwyższą wartość⁴⁶.

Godność człowieka winna integrować wszelką działalność państwa jako wartość centralna. Nie państwu, narodowi czy innym grupom społecznym, czy innym wartościom

⁴⁴ E. Budzyńska. *Ład moralny w zmieniającym się społeczeństwie. Socjologiczne studium wartości moralnych mieszkańców Katowic*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2007 s. 120–161.

⁴⁵ M. Safjan. *Godność człowieka jako wartość konstytucyjna*. „Rzeczpospolita” 1999 nr 136 C. 1 – C. 2.

⁴⁶ J. Mariański. *Godność osoby ludzkiej a praca*. „Ateneum Kapłańskie” 174: 2020 nr 3 (667) s. 530–546; L. Bilicki. *Godność pracy ludzkiej i jej wymiar duchowy*. „Studia Bydgoskie” 1: 2007 s. 123–138.

przysługuje priorytet, lecz zawsze godności ludzkiej. To znaczy, że państwo jest dla człowieka, a nie człowiek dla państwa. Obowiązkiem państwa jest spełnianie funkcji obronnej i konstytutywnej. Powinno ono bronić człowieka przed wszelkiego rodzaju zagrożeniami pochodzącymi od jednostek, grup społecznych i organów władzy. Obowiązkiem państwa jest także stwarzanie warunków życia odpowiadających godności ludzkiej i pozwalających na rozwój integralny człowieka oraz udzielanie pomocy do tego rozwoju⁴⁷.

Ustawodawcy nie definiują, czym jest godność ludzka, ale przyjmują ją jako pewną kategorię kulturową, jako wartość uniwersalną, wyrosłą na gruncie klasycznych nurtów filozofii europejskiej. Godność osobowa przysługuje każdemu człowiekowi, ma charakter normatywny. Nie jest ona uzależniona od wieku człowieka ani od jego stanu umysłowego. Cechy te mają jedynie wpływ na zdolność prawną czy zdolność do czynności prawnych określonych ludzi, ale nie determinują ich człowieczeństwa. Godności osobowej nie tracą osoby, które dopuściły się czynów karalnych. Godność człowieka nie ma nic wspólnego z obywatelstwem i przysługuje ona każdej istocie ludzkiej niezależnie od jej prawnej więzi z państwem. Powszechnie przyjmuje się też twierdzenie, że godność człowieka ma charakter podstawowej zasady prawa.

Kościół katolicki respektuje słuszną autonomię porządku demokratycznego i nie ma powodu do opowiadania się za określonym rozwiązaniem instytucjonalnym czy konstytucyjnym. Wkład, jaki wnosi on do porządku politycznego, polega na takim rozumieniu godności osoby, jakie w całej pełni objawia tajemnica Słowa Wcielonego (CA, nr 47). Godność osoby ludzkiej powinna być – według niego – ośrodkiem każdego programu społecznego i politycznego. Obrona praw wynikających z godności osoby ludzkiej powinna być celem każdej inicjatywy społecznej i każdego wysiłku służącego jej realizacji. Wszystkie wartości fundamentalne (podstawowe), takie jak wolność czy życie (także nienarodzonych), sprawiedliwość, równość, prawda, miłość, solidarność, pokój, patriotyzm i tolerancja, streszczają się w godności ludzkiej, umożliwiającej fundamentalny konsens i ujednolicony etos⁴⁸.

W nauczaniu Kościoła katolickiego podkreśla się nierozzerwalny związek demokracji z prawdą, z wartościami, z prawami człowieka. Bez tej koniunkcji nie jest możliwa

⁴⁷ F.J. Mazurek. *Społeczno-prawne konsekwencje zasady godności osoby ludzkiej*. „Chrześcijanin w Świecie” 21: 1989 nr 6 s. 4; J. Majka [rec. książki *Duch pracy ludzkiej* Stefana Kardynała Wyszyńskiego]. „Currenda” 1958 s. 168–170.

⁴⁸ W. Sokołowski. *Kościół a prawa człowieka*. W 50. rocznicę Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. „Przegląd Powszechny” 1998 nr 11 s. 162–171; *Upolityczniony Kościół? Z jezuitą, ks. Dariuszem Kowalczykiem, rozmawia Zbigniew Kaliszuk*. W: Z. Kaliszuk. *Katolik talibem?* Fronda. Warszawa 2013 s. 144–161.

autentyczna demokracja, a nawet taki system może przekształcać się w coś, co jest przeciwieństwem demokracji.

W związku z tym należy zauważyć, że w sytuacji, w której nie istnieje żadna ostateczna prawda, będąca przewodnikiem dla działalności politycznej i nadająca jej kierunek, łatwo o instrumentalizację idei i przekonania dla celów, jakie stawia sobie władza. Historia uczy, że demokracja bez wartości łatwo się przemienia w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm (CA, nr 46).

Jeżeli w dziedzinie polityki nie są przestrzegane takie zasady jak: uczciwość w kontaktach między rządzącymi a rządzonymi, jawność w administracji publicznej, bezstronność w rozstrzyganiu spraw publicznych, poszanowanie praw przeciwników politycznych, ochrona praw ludzi oskarżonych w procesach i sądach doraźnych, sprawiedliwe i uczciwe wykorzystywanie pieniędzy publicznych, odrzucenie niegodziwych metod zdobywania, utrzymywania i poszerzania władzy za wszelką cenę, to zanika sam fundament politycznego współistnienia, a całe życie społeczne jest wystawione na ryzyko, zagrożenie i rozkład (VS, nr 101). Porządek społeczny nie opiera się wówczas na podłożu etycznym⁴⁹. Oddzielenie polityki i życia społeczno-gospodarczego od etyki jest zawsze niebezpieczne⁵⁰, podobnie jak wykorzystywanie religii po to, by budować kapitał wyborczy⁵¹. Społeczeństwa współczesne, które mają charakter pluralistyczny, potrzebują do zapewnienia sobie spójności etyki publicznej, która może zagwarantować zespół wartości i system norm⁵².

We współczesnym świecie dochodzi do głosu przekonanie, że człowiek może sam decydować o tym, jakich wartości potrzebuje. Określając swoje cele i dążenia, współcześni nierzadko są gotowi podporządkować je wyłącznie kalkulacjom racjonalnym albo interesowi większości. Postuluje się niekiedy nawet, że rzeczywistość społeczna, w tym także rzeczywistość polityczna, powinna być „odarta” z ocen moralnych, powinna być „odmoralniona”, etycznie zneutralizowana, swobodna i wolna, a nawet dowolna⁵³.

⁴⁹ J. Krucina. *O ład moralny w życiu publicznym*. „Roczniki Teologiczne” 43: 1996 nr 1 s. 309.

⁵⁰ E. Balawajder. *Człowiek drogą Kościoła i społeczeństwa*. Prof. Joachim Kondziela (1932–1992). „Zeszyty Społeczne KIK” 10: 2002 nr 10 s. 22.

⁵¹ P. Prüfer. *Metamorfoza społeczeństwa. Zarys teorii maturacjonizmu linearno-cyklicznego*. Oficyna Wydawnicza ASPRA. Warszawa 2020 s. 174–183.

⁵² L. Bobba. *Wartości w polityce i etyce publicznej*. Tłum. T. Żeleźnik. „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze, dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła” 17: 2007 nr 1 s. 121; V. Possenti. *Religia i polityka na przełomie tysiącleci*. „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze, dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła” 15: 2005 nr 3 s. 437–464.

⁵³ *Światłość jest w nas. Rozmowa z księdzem prof. drem hab. Janem Kruciną. Rozmawiał Eugeniusz Sakowicz*. „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski” 70: 2000 nr 4 s. 117.

Kościół katolicki przypomina, że godność człowieka zakorzeniona w zamyśle Stwórcy i wynikające z niej prawa nie mogą podlegać woli żadnej większości, ale powinny być uznane przez wszystkich i znajdować się w centrum wszelkich programów społecznych i każdej decyzji politycznej. Normy moralne tworzą „solidny fundament i trwałą gwarancję sprawiedliwego i pokojowego współżycia ludzi, a tym samym prawdziwej demokracji” (VS, nr 96). W istocie sama demokracja jest środkiem, a nie celem, a jej wartość „rodzi się lub zanika wraz z wartościami, które ona wyraża i popiera” (EV, nr 70).

Wielu teoretyków i praktyków życia społecznego i politycznego podkreśla, że społeczeństwo demokratyczne potrzebuje do swojego istnienia i rozwoju wartości moralnych, których samo z siebie do końca nie jest w stanie wytworzyć⁵⁴. Może ono jednak i powinno czynić wszystko, co w jego mocy, aby te wartości chronić i wspierać, stwarzać dla nich zorganizowaną „przestrzeń”⁵⁵. Znany polityk niemiecki Hans-Gert Pöttering zauważył: „Zasadą, jaką kierowałem się przez całą moją polityczną drogę, była i jest godność każdego człowieka. Niech inni oceniają, czy zawsze robiłem i osiągałem wszystko, aby godność tę umacniać. Ale w każdym zagadnieniu, w jakie się angażowałem, było to niezmiennie moim zamiarem”⁵⁶. Była to działalność polityka oparta na wartościach moralnych, wynikających z uznania godności ludzkiej. Każde autentyczne społeczeństwo, w tym również społeczeństwo polityczne, powinno służyć osobie ludzkiej i jej doskonaleniu.

3. Godność ludzka a mass media

Środki społecznego przekazu zwracają się nie tylko do społeczeństwa w ogólności, ale przede wszystkim do rodzin, do młodzieży, a nawet do małych dzieci. Dzięki niezwykle skutecznej technice środki te docierają do wszystkich zakątków ziemi. Informatyczna technologia przekształca świat w „globalną wioskę” dzięki zdolnościom globalnego oddziaływania (uniformizacja kultury). Środki społecznego przekazu ogarniają cały świat i ich oddziaływanie stale się pogłębia. Globalizacja na różnych płaszczyznach i w różnych dziedzinach życia – jako skutek i konsekwencja procesów modernizacyjnych – wydaje się nieunikniona. Wprowadza ona człowieka w przestrzeń ponadnarodową, niesie ze sobą homogenizację wszystkich całości społecznych (państw

⁵⁴ E.-W. Böckenförde. *Wolność – państwo – Kościół*. Tłum. P. Kaczorowski. Znak. Kraków 1994 s. 86.

⁵⁵ Th. Herr. *Wprowadzenie do katolickiej nauki społecznej*. Tłum. A. Mosurek. Wydawnictwo WAM. Kraków 1999 s. 355.

⁵⁶ H.-G. Pöttering. *Na szczycie jesteśmy zjednoczeni. Moja europejska droga*. Tłum. W. Włoskiewicz. Wydawnictwo Akcent. Warszawa 2015 s. 374.

i organizacji) oraz kultur. Rozwój takiego społeczeństwa światowego pociąga za sobą pozytywne i negatywne skutki. Środki społecznego przekazu mogą pogłębiać dialog między różnymi kulturami i tradycjami albo go niszczyć.

Nowoczesne środki przekazu mają ogromny wpływ na opinię publiczną, kształtują poglądy, a nawet postawy i zachowania wielu ludzi (tzw. czwarta władza), którzy nie zawsze są zdolni do interpretowania przekazywanych im komunikatów. Są one uwikłane głęboko w proces przemian społecznych i odgrywają w nim aktywną rolę. Przyczyniają się do ujednoczenia i standaryzacji form życia zbiorowego, wpływają na mentalność i zachowania ludzi, kształtują ich wartości oraz kryteria ocen. Określenie „społeczeństwo medialne” ma odniesienie do rzeczywistości społecznej. Wysoko rozwinięte techniki przekazu sprawiają, że nie istnieją już istotne bariery komunikacyjne. Jesteśmy świadkami bezprecedensowego rozwoju i dostępności urządzeń i usług w dziedzinie środków społecznego przekazu. Ci, którzy korzystają z dobrodziejstw tego rozwoju, mają do dyspozycji coraz więcej możliwości. Nowe technologie cyfrowe zrewolucjonizowały media, nadając im interaktywny charakter⁵⁷.

Rozwiązania bieżące są zastępowane nowszymi, bardziej wyszukаныmi propozycjami. W społeczeństwach konsumpcyjnych ilościowe wartości materialne zdominowały inne wartości ludzkiego życia. Konsumpcja staje się naczelną motywacją działań na co dzień.

[Materializm praktyczny] sprzyja rozpowszechnianiu się indywidualizmu, utylitaryzmu i hedonizmu. [...] W ten sposób wartości związane z „być” zostają zastąpione przez wartości związane z „mieć”. Jedynym celem, który bierze się pod uwagę, jest własny dobrobyt materialny. Tak zwana „jakość życia” jest interpretowana najczęściej lub wyłącznie w kategoriach wydajności ekonomicznej, nieuporządkowanego konsumpcjonizmu, atrakcji i przyjemności czerpanych z życia fizycznego, natomiast zapomina się o głębszych – relacyjnych, duchowych i religijnych – wymiarach egzystencji (EV, nr 23)⁵⁸.

W ostatnich dziesięcioleciach mamy do czynienia z ogromną, niemającą precedensów, ekspansją korporacji medialnych. Większość rodzin, nawet niezbyt zamożnych, może korzystać we własnych domach z bardzo bogatej oferty programowej środków społecznego przekazu. Nie chodzi tu tylko o zdobywanie wiedzy i informacji, ale także

⁵⁷ A. Giddens, Ph.W. Sutton. *Socjologia. Kluczowe pojęcia*. Tłum. O. Siara, P. Tomanek. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2014 s. 203; A. Lipski. *Kultura młodości, czyli nowy wspaniały świat*. W: M. Kapias, A. Lipski, G. Polak. *Aksjologia w czasach kultury młodości – szkic do portretu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego. Katowice 2012 s. 84–89.

⁵⁸ L. Szot. *Ochrona godności pracownika w działalności mass mediów*. W: *Normatywny wymiar godności człowieka*. Red. W. Lis, A. Balicki. Wydawnictwo KUL. Lublin 2012 s. 179–205.

o możliwości rozwoju kulturalnego oraz wzrostu moralnego i duchowego. Zwłaszcza świat cyberprzestrzeni otwiera przed ludźmi nowe horyzonty, które kryją w sobie ogromne obietnice i niebezpieczeństwa. Na przykład internet przynosi informacje i nauczanie poza wszelkie bariery i granice. Świat staje się coraz bardziej skomplikowany i zmienny, sieć zależności międzynarodowych nabiera zasięgu światowego, a zjawisko globalizacji ogarnia coraz to nowe dziedziny życia. Środki społecznego przekazu stanowią w globalizującym się świecie wszechpotężną siłę i ta siła będzie jeszcze wzrastać. To, co dzieje się w jakimkolwiek miejscu na świecie, jest dostępne natychmiast, jest widoczne we wszystkich miejscach. Mass media odgrywają bezpośrednio lub pośrednio pozytywną rolę we współczesnym świecie. Komputery, telefony komórkowe, SMS-y, blogi, platformy telewizyjne, czaty czy portale społecznościowe, które zrewolucjonizowały komunikację międzyludzką, to nie tylko problem technologiczny, ale również społeczny, a także moralny⁵⁹.

Należy też wskazywać na ogólne i szczegółowe zagrożenia ze strony społeczeństwa medialnego: a) Naiwna jest wiara licznych technooptimistów w spontaniczne realizowanie się „dobrotwórczego” potencjału technik informatyczno-komunikacyjnych, bez potrzeby odwoływania się do etyki czy antropologii. b) Lansuje się pogląd o nieuchronności technokratycznego kierunku rozwoju cywilizacji, który realizuje się poprzez działania jednostek, ale kierunek tego rozwoju jest niezależny od działań ludzkich. c) Społeczeństwo medialne sprzyja wykluczeniu społecznemu i geograficznemu ludzi, niszcząc ich zdolność do uczestnictwa, tworzą się elity mające dostęp do ważnych i nieraz poufnych informacji, zdolnych do podejmowania decyzji o zakresie globalnym, natomiast coraz większa liczba osób staje się biernymi odbiorcami nowych technologii. d) Społeczeństwo medialne staje się „społeczeństwem wydarzeń”, obywatele bezrefleksyjnie przechodzą od jednego wydarzenia do drugiego, rezygnując z przetwarzania informacji w wiedzę. e) Powstaje nowy typ człowieka – człowiek medialny i mobilny, a wraz z nim „pokolenie SMS-ów”⁶⁰.

Mass media powinny być aktywne w służbie odpowiedzialnej wolności człowieka. Nie mogą być one oceniane ani po prostu negatywnie, ani tylko pozytywnie, lecz w sposób zróżnicowany, w zależności od ich funkcjonowania, od jakości emitowanych treści, od respektowania podstawowych wartości i norm etycznych. W przemówieniu

⁵⁹ J. Kupny. *Podstawy personalizmu społecznego Jana Pawła II*. „Zeszyty Naukowe KUL” 36: 1993 nr 1–4 s. 71–82; A. Kiżewska. *Internet jako czynnik kształtujący przemiany życia religijnego młodych*. W: *Religia i Kościół w świadomości katolików świeckich w Polsce i w Niemczech. Kontynuacja czy zmiana nastawienia?* Red. J. Baniak. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM. Poznań 2013 s. 141–154; M. Wyrostkiewicz. *Internet i (nie)moralność*. MW Press. Lublin 2015.

⁶⁰ M. Sztaba. *Etyczno-moralne podstawy życia społecznego* s. 159–160; J. Jęczyński. *Człowiek i rodzina w przestrzeni medialnej*. Wydawnictwo Diecezjalne. Sandomierz 2011.

do uczestników sesji plenarnej Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu z dnia 29 października 2010 roku papież Benedykt XVI zachęcał odpowiedzialnych na wszystkich szczeblach za procesy komunikacji społecznej do krzewienia kultury poszanowania godności i wartości osoby ludzkiej, dialogu opartego na szczerym poszukiwaniu prawdy, do rozwijania talentów każdego człowieka i do służby wspólnocie ludzkiej⁶¹.

Kościół katolicki wskazuje na dobroczynne skutki nowych technologii medialnych, dostrzega też ich negatywne konsekwencje.

W sieci szerzą się zjawiska bardzo groźne: rozpowszechniane są obrazy pornograficzne coraz bardziej ekstremalne, ponieważ im bardziej odbiorcy się z nimi oswajają, tym wyższy staje się próg pobudzenia; rośnie zjawisko *sextingu* wśród chłopców i dziewcząt posługujących się *social media*; coraz bardziej obecne jest *on line* znęcanie się, będące prawdziwą przemocą moralną i fizyczną w stosunku do godności innych młodych ludzi; *sextortion*; wabienie nieletnich w celach seksualnych za pośrednictwem sieci jest już faktem, o którym media mówią nieustannie; a wreszcie są też groźniejsze i straszniejsze przestępstwa, polegające na organizowaniu *one line* handlu osobami, prostytucji, a nawet zamawianie i oglądanie na żywo gwałtów i przemocy w stosunku do nieletnich, stosowanych w innych częściach świata. Sieć ma zatem swój aspekt mroczny i swoje mroczne regiony (*dark net*), gdzie zło znajduje wciąż nowe i coraz skuteczniejsze sposoby, inwazyjne i powszechne, by działać i się szerzyć (Przemówienie papieża Franciszka do uczestników międzynarodowego kongresu poświęconego godności nieletnich w świecie cyfrowym w dniu 6 października 2017 roku)⁶².

Zwraca się także uwagę na inne negatywne konsekwencje korzystania z nowych technologii medialnych. W dokumencie finalnym przedsynodalnego spotkania w Rzymie w dniach 19–24 marca 2018 roku czytamy:

Negatywna strona technologii ujawnia się, kiedy prowadzi do rozwoju niektórych złych nawyków. Niebezpieczeństwo to przejawia się w odosobnieniu, lenistwie, pustce i znudzeniu. Widać wyraźnie, że młodzi ludzie na całym świecie obsesyjnie korzystają z mediów. Mimo tego, że żyjemy w hiperpołączonym świecie, młodzi ludzie ograniczają się do komunikacji tylko z tymi, którzy są do nich podobni. Brakuje przestrzeni i możliwości do spotkania różnic. Kultura mass mediów wciąż wywiera ogromny wpływ na życie i ideały młodych ludzi. Wraz z nadejściem mediów społecznościowych pojawiły się nowe

⁶¹ „L'Osservatore Romano” 21: 2010 nr 2 s. 35.

⁶² „L'Osservatore Romano” 38: 2017 nr 11 s. 14.

wyzwania związane z tym, do jakiego stopnia przemysł medialny ma władzę nad życiem młodych. Młodzi często mają skłonność do przejawiania innych zachowań w świecie wirtualnym niż te, które przejawiają się w rzeczywistości pozainternetowej. Potrzeba więc formować młodych ludzi w zakresie tego, jak żyć w przestrzeni cyfrowej. Relacje z innymi w internecie mogą być „niehumanitarne”. Wirtualne przestrzenie czynią nas ślepych na kruchość drugiego człowieka i odbierają nam możliwość dokonania autorefleksji. Problemy takie jak pornografia zaburzają u młodego człowieka postrzeganie ludzkiej seksualności. Używana w ten sposób technologia kreuje złudną równoległą rzeczywistość, która deprecjonuje godność osoby ludzkiej.

Internet i inne nowoczesne technologie pozwalają ludziom na komunikowanie się ze sobą, odnajdywanie informacji tekstowych, wizualnych i dźwiękowych bez kosztów finansowych i ograniczeń przestrzennych. Dają one szansę dostępu do wielu możliwości, których nie miały poprzednie pokolenia, ale równocześnie ten świat wirtualny niesie ze sobą określone zagrożenia. W *Orędziu na 43. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu* papież Benedykt XVI apeluje do tych, którzy zajmują się produkcją i rozpowszechnianiem tego, co przekazują nowe media, by poczuli się do obowiązku szanowania godności i wartości osoby.

Jeśli nowe technologie mają służyć dobru jednostki i społeczeństwa, ich użytkownicy powinni unikać używania słów i obrazów deprecjonujących człowieka, a zatem odrzucić wszystko to, co podsycia nienawiść i nietolerancję, zubaża piękno i intymność ludzkiej seksualności oraz wykorzystuje słabych i bezbronnych⁶³.

Media powinny respektować wyjątkową godność człowieka, nie mogą być podporządkowane kryteriom interesu, sensacji i doraźnego sukcesu. Powinny służyć budowaniu życia bardziej ludzkiego.

Papież Benedykt XVI podkreśla, że sensu i celów mediów należy szukać w podstawie antropologicznej:

Oznacza to, że mogą one stać się okazją do humanizacji nie tylko wtedy, gdy dzięki rozwojowi technologicznemu stwarzają większe możliwości komunikacji i informowania, ale przede wszystkim wtedy, gdy ich organizacji i celom przyświeca obraz osoby i dobra wspólnego, odzwierciedlający jej uniwersalne wartości. Środki społecznego przekazu nie sprzyjają wolności ani nie powodują objęcia globalnym rozwojem i demokracją

⁶³ „L'Osservatore Romano” 30: 2009 nr 3 s. 6.

wszystkich z tego tylko względu, że pomnażają możliwości wzajemnej łączności i obiegu idei. By osiągnąć cele tego rodzaju, muszą one skoncentrować się na promocji godności osób i narodów, muszą wyraźnie kierować się miłością i służyć prawdzie, dobru oraz braterstwu naturalnemu i nadprzyrodzonemu (CV, nr 73).

W encyklice *Laudato si'* papież Franciszek zwrócił uwagę na niebezpieczeństwa, jakie niosą ze sobą nowoczesne media:

Dołącza się do tego dynamika mediów i świata cyfrowego, gdy staje się wszechobecna, nie sprzyjając rozwojowi zdolności do mądrego życia, głębokiego myślenia, wielkodusznego miłowania. Wielkim mędrcom przeszłości groziłoby w tym kontekście, że będą świadkami, jak ich mądrość jest przytłumiana pośród rozprasającego zgłęku informacyjnego. Konieczny jest wysiłek, aby środki te stały się bodźcem do nowego rozwoju kulturalnego ludzkości, a nie degradacją jej najgłębszego bogactwa. Prawdziwej mądrości, owocu refleksji, dialogu i wielkodusznego spotkania między ludźmi, nie osiąga się jedynie na drodze gromadzenia danych, prowadzącego do przesyty i zamętu w swego rodzaju skażeniu umysłowym. Równocześnie istnieje tendencja do zastąpienia realnych relacji z innymi, ze wszystkimi związanymi z nimi wyzwaniem, przez pewien typ komunikacji za pośrednictwem internetu. Pozwala to na selekcjonowanie lub eliminowanie relacji według naszego uznania (LS, nr 47).

Część mediów kształtuje styl działania według hasła „życie łatwe i przyjemne”, z akcentem na dążenie do posiadania i używania. W miejsce etyki pracy, wyrzeczenia i umiarkowania wprowadza się etykę czasu wolnego, doraźnej gratyfikacji i konsumpcji. Jako wartość priorytetową wysuwa się sukces finansowy. Człowiek sukcesu ekonomicznego jest bardziej lansowany niż na przykład człowiek tworzący i doskonalący życie rodzinne. W normatywną wizję codziennego życia są wkomponowane postawy „mieć”, które uzyskują jakby oficjalną i społeczną aprobatę. Posiadanie i konsumpcję zaczyna się traktować jako symbol statusu, symptom powodzenia i zaradności życiowej, a więc w kategoriach prestiżowych. Jedynie ważną normą stają się doznania i przyjemności, które można osiągnąć za pomocą wszelkich środków, jakie oferuje postęp naukowy i techniczny. W „supermarketach doznań” ważna jest nie tyle użyteczność, trwałość czy techniczna doskonałość produktu, ile raczej jego wartość przeżyciowa, przynosząca szczęście i zadowolenie.

Środki społecznego przekazu wnoszą pozytywny lub negatywny wkład w wychowanie moralne. Odgrywają one we współczesnym świecie szczególną rolę. Nie tylko informują, lecz także formują mentalność swoich odbiorców. Wnoszą one ważny wkład

w wychowanie młodzieży. Między wychowaniem i przekazem medialnym istnieją wielorakie powiązania. Przekaz ten wpływa pozytywnie lub negatywnie na formację osoby. Wyobrażenie sobie rodziny ludzkiej bez ich udziału jest prawie niemożliwe. Niektórzy uważają je za neutralne, a w konsekwencji domagają się ich autonomii w odniesieniu do moralności. Inni nadmiernie akcentują ściśle techniczną naturę mediów, co faktycznie sprzyja ich podporządkowaniu kalkulacjom ekonomicznym, zamiarom panowania na rynku oraz chęci narzucenia wzorców kulturowych odpowiadających planom władzy ideologicznej. Wzorce życiowe modelowane przez media są wtedy związane z dążeniem do sukcesu⁶⁴.

Środki społecznego przekazu są jednym z najważniejszych współczesnych areopagów, na których rozgrywa się walka między prawami rynku i prawami etyki. Bez podłoża etyki przepisy prawne dotyczące mass mediów nie są w pełni skuteczne, a uniwersum medialne jest dalekie od poszanowania godności osoby ludzkiej. Rozwiązanie, według którego media są poddane wolnej grze rynkowej, z wolnymi od wartości strefami życia, groziłoby poważnymi konsekwencjami nie tylko społeczno-kulturowymi, ale także moralnymi. Jeżeli wolność nie jest celem samym w sobie, lecz wiąże się z prawdą, sprawiedliwością i odpowiedzialnością, to zarówno nadawcy, jak i odbiorcy muszą w procesach społecznego komunikowania współwystępować i jako osoby wolne, i zarazem etycznie odpowiedzialne.

Mass media potrzebują społecznego dookreślenia. Ze swej natury nie są ani dobre, ani złe. Mogą przynosić i niejednokrotnie przynoszą efekty pozytywne, ale mogą też wywierać i wywierają negatywny wpływ na rozwój osoby i społeczeństwa. W refleksji nad problemem „media między rynkiem i etyką” nie chodzi przede wszystkim o opis głównych grzechów popełnianych przez środki społecznego komunikowania ani o powoływanie jakiejś nowej cenzury, ale raczej o namysł nad poprawą ich kondycji, z uwzględnieniem wymogów etycznych. Nie wszystko w masowym komunikowaniu jest manipulacją, „uwodzeniem” czy podstępem, ale z istniejących niebezpieczeństw należy zdawać sobie sprawę, przeciwdziałać im i korzystać z szans, jakie niosą ze sobą środki społecznego przekazu. Wolność rozumiana jako całkowita liberalizacja rynku usług medialnych musi być konfrontowana z wymogami wartości moralnych, takich jak: sprawiedliwość, uczciwość, prawdomówność, solidarność, troska o ład publiczny. Nie jesteśmy skazani na otrzymywanie z zewnątrz wartości, norm i wzorów zachowań dotyczących naszych

⁶⁴ G. Adamczyk, M. Jarek. *Autonomia czy współzależność? Religijność a typy moralności młodzieży z diecezji tarnowskiej*. „Zeszyty Naukowe WSNS” 20: 2020 s. 45–58; A. Leszcz-Krysiak. *Czy szkoła wychowuje ku godności?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 41: 2001 nr 1 s. 31–33; G. Polok. *Preferencje aksjologiczne studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach z perspektywy przeprowadzonych badań*. W: M. Kapias, A. Lipski, G. Polok. *Aksjologia w czasach kultury młodości* s. 172–179.

wyborów, postaw i działań. My sami – i nikt inny – mamy możliwość kreowania swoich postaw i zachowań w pożądanym przez nas kierunku, zgodnie z wymogami etyki.

Dzisiaj nowoczesne media stały się, zwłaszcza dla najmłodszych, czymś nieodzownym. Mogą być one zarówno przeszkodą, jak i pomocą. Musimy się nauczyć określać nasz stosunek do nowych technologii, a nie pozwalać, by kierowały nami bez ograniczeń. Sprawa jest ważna także z tego istotnego powodu, że wiek XXI będzie z pewnością wiekiem informacji, wiekiem rewolucji technologii informacyjnych. Wiek ten będzie znamionować ukończenie globalnej autostrady informacyjnej i charakteryzować się mobilną komunikacją, władzą komputerów, decentralizacją oraz rozprzestrzenieniem się informacji, jak też zwiększeniem przyjemności płynącej z interaktywnej komunikacji. Sieci komunikacji elektronicznej będą tworzyć podstawę naszego życia⁶⁵. Jeżeli ta wizja rewolucji komunikacyjnej i informacyjnej będzie się spełniać, to kształtować się będą nowe uwarunkowania dla internalizacji wartości moralnych, w tym także wartości godnościowych⁶⁶.

Mass media powinny być aktywne w służbie odpowiedzialnej wolności człowieka. Nie mogą być one oceniane ani po prostu negatywnie, ani po prostu pozytywnie, lecz w sposób zróżnicowany, w zależności od ich funkcjonowania, od jakości emitowanych treści, od respektowania podstawowych wartości i norm etycznych. Mass media mogą być wykorzystywane w dobrym lub złym celu, służyć rozwojowi społecznemu i kulturalnemu, ale też – jeśli będą zdominowane przez kulturę indywidualistyczną i utylitarystyczną – być przyczyną regresu moralnego, społecznego i gospodarczego. Z pewnością Kościół nie przyjmuje wobec mediów postawy negatywnej czy osądzającej, lecz pozytywnej, z akcentem na kryteria antropologiczne i etyczne. Z komunikacją komputerową nie należy wiązać ani ponurych i apokaliptycznych wizji, ani superoptymistycznych proroctw o nowych, wspaniałych wspólnotach wirtualnych. Wirtualne duszpasterstwo czy internetowe wspólnoty religijne nie muszą być zagrożeniem dla duszpasterstwa tradycyjnego, ale jego ważnym uzupełnieniem.

4. Uwagi końcowe

W nauczaniu społecznym Kościoła katolickiego wskazuje się zarówno na wielką godność osoby ludzkiej, jak i na rozmaite przejawy naruszania tej godności we wszystkich

⁶⁵ M. Castells. *Koniec tysiąclecia*. Tłum. J. Stawiński, S. Szymański. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2009 s. 352–353.

⁶⁶ W.P. Tokarski. *Personalistyczno-aksjologiczna koncepcja pracy. Studium katolickiej nauki społecznej*. TN KUL. Lublin 2011 s. 74–87.

dziedzinach życia ludzkiego. Można nawet odnieść wrażenie, że wszystko to, co zasługuje na dezaprobatę moralną (czyny moralnie naganne), jest traktowane jako naruszanie godności człowieka lub jako ubliżające jego godności. Wynikać to może ze zdecydowanej aprobaty godności każdego bytu ludzkiego. Ta godność, niezależnie od kontekstu historycznego i społecznego, nie może być umniejszana czy niszczone, wprost przeciwnie – powinna być szanowana i chroniona. Także życie gospodarcze, społeczne, polityczne i kulturalne powinno być tak kształtowane, by człowiek odnajdywał swoją godność i mógł ją realizować⁶⁷.

Można zgodzić się w tym kontekście z tezą, że w ogólnym tego słowa znaczeniu wszystkie działania moralnie naganne naruszają – w mniejszym lub większym stopniu – godność człowieka. Tam, gdzie dochodzi do dominacji wymiernych sukcesów czy materialnych lub technicznych osiągnięć, podmiotowość człowieka stanowiąca o jego godności jest spychana na dalszy plan. Chrześcijański wymiar rozumienia człowieka ma na celu przeciwstawianie się wszelkim opcjom naruszającym godność osoby ludzkiej⁶⁸. Wincenty Granat mówi o „antygodności” człowieka, gdy opisuje różnego rodzaju dyskryminacje: gospodarcze, społeczne, polityczne i religijne⁶⁹. Podmiotowość współczesnego człowieka jest zagrożona przez „ekonomię wykluczenia”.

Warunki społeczne, w których urzeczywistnia się godność pojedynczego człowieka, wpływają na niego, ale nie determinują do końca, ułatwiają albo utrudniają rozwój postaw i poczuc godnościowych, ale nie mogą go całkowicie zniszczyć. Liczba i charakter sytuacji, w których kształtuje się przekonanie człowieka o jego autentycznej wartości i wartości innych ludzi, jest w rzeczywistości nieskończona, a źródła postaw godnościowych i poczucia godności są wielorakie. Należy podkreślić, że społeczna rola i znaczenie sytuacji, w których dochodzi do pogwałcenia godności ludzkiej, są zróżnicowane. Bez wątplenia w przyszłości pojawią się nowe sytuacje zagrażające godności osoby ludzkiej, w których człowiek może przegrać swoje człowieczeństwo, swoje sumienie, swoją fundamentalną wartość. Każdy postęp i rozwój gospodarczy, jeśli nie łączy się z autentycznym wzrostem społecznym i moralnym, zwróci się w ostatecznym rozrachunku przeciwko człowiekowi⁷⁰.

⁶⁷ F. Blachnicki. *Prawda – krzyż – wyzwolenie. Ku polskiej teologii wyzwolenia*. Verlag Maximilianum. Carlsberg 1985 s. 73.

⁶⁸ C. Rogowski. *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2011 s. 266.

⁶⁹ W. Granat. *Godność człowieka i jej współczesne uzasadnienia*. W: *Aby poznać Boga i człowieka*. Cz. 2: *O człowieku dziś*. Red. B. Bejze. Wydawnictwo Sióstr Loretanek. Warszawa 1974 s. 252–255.

⁷⁰ F. Adamski. *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. W: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Red. tenże. Instytut Pedagogiki UJ. Wydawnictwo Naukowe PAT. Kraków 1993 s. 9–15; M. Czerepaniak-Walczak. *Poszanowanie godności w badaniach pedagogicznych – etyczny wymiar badań*. W: *Godność jako wartość i problem edukacyjny* s. 117–131; A. Kamińska.

Wciąż liczne przejawy naruszania godności ludzkiej nie mogą być wyeliminowane wyłącznie za pomocą doraźnych środków zaradczych o charakterze strukturalnym czy instytucjonalnym. Potrzebne są stałe i intensywne działania w kierunku wychowania ku wartościom godnościowym, czyli w istocie ku człowieczeństwu. Człowieka i jego funkcjonowania w społeczeństwie nie można zrozumieć bez uwzględnienia wymiaru etycznego, łącznie z pytaniami o sens jego egzystencji. Respektowanie ludzkiej godności daje szansę budowania społeczeństwa gwarantującego dobre i szczęśliwe życie, w którym ludzie podejmują wolne i odpowiedzialne wybory zgodnie z wartościami moralnymi o charakterze uniwersalnym. Ważne jest także to, by swoista indywidualna ekspresja godności własnej nie była wyzwolona z normatywnych wymiarów godności osoby ludzkiej⁷¹.

Zakończmy te rozważania krótką refleksją papieża Franciszka z jego najnowszej encykliki *Fratelli tutti* z dnia 3 października 2020 roku:

Pragnę bardzo, abyśmy w tym czasie, w którym przyszło nam żyć, uznając godność każdej osoby ludzkiej, byli w stanie na nowo ożywić wśród wszystkich światowe pragnienie braterstwa. [...]. Snujmy marzenia jako jedna ludzkość, jako wędrowcy stworzeni z tego samego ludzkiego ciała, jako dzieci tej samej ziemi, która wszystkich nas gości, każdego z bogactwem swej wiary czy jego przekonań, każdego z jego własnym głosem, wszystkich jako braci! (nr 8)⁷²

Indywidualizacja kształcenia uczniów zdolnych jako jeden z wyznaczników poszanowania ludzkiej godności na polu edukacji – perspektywa porównawcza. W: *Godność jako wartość i problem edukacyjny* s. 201–212.

⁷¹ K. Kiciński. *Moralność i różne oblicza empatii.* W: *Empatia, moralność a życie społeczne.* Red. W. Pawlik. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa 2016 s. 30–34; B. Kiereś. *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie.* PTTA. Lublin 2015.

⁷² W. Furmanek. *Pedagogika wartości.* W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* s. 734–735; B. Kiereś. *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka.* W: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania.* Red. A. Szudra, K. Uzar. Wydawnictwo KUL. Lublin 2009 s. 183–188; *Godność ludzka.* W: Z. Sobolewski, A. Sochal, B. Wysokińska. *Leksykon wiedzy religijnej dla młodzieży.* Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”. Warszawa 2009 s. 61; K. Stasiulewicz. *Godność osobowa podstawową wartością.* W: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki.* T. III. Red. K. Chałas. Wydawnictwo „Jedność”. Kielce 2006 s. 112–121; J. Bagrowicz. *Stawać się bardziej człowiekiem. U podstaw edukacji religijnej.* Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń 2008 s. 69–78.

Struktura życia i droga życia człowieka dorosłego

Od piekła do nieba odgradza nas tylko życie –
rzecz najkruchsza w świecie.
(Pascal, 213)

Wstęp

Życie ujmowane według cytowanej myśli Pascala oraz idei niniejszej pracy odnosi się do człowieka dorosłego, który jako istota (1) myśląca i rozumna pojmuje sens i tożsamość, a uzewnętrznia się poprzez narracje i historie; (2) obdarzona wolnością wyraża się poprzez preferencje, zwłaszcza decyzje życiowo doniosłe; (3) poszukująca drogi, prawdy, piękna i świętości; (4) transcendująca, czyli wznosząca się ponad sferę zmysłową i poświęcająca się dla innych; (5) tęskniąca do czynów bohaterskich; (6) z poczuciem ciągłości i spójności; (7) poszukująca satysfakcji i spełnionego życia.

Idąc dalej za myślą Pascala, należy stwierdzić, że człowiek ma blisko do nieba i do piekła, a więc ma blisko nie tylko do prawdy, ale i do fałszu, nie tylko do dobra, ale i do zła, nie tylko do piękna, ale i do brzydoty, nie tylko do świętości, ale i do grzechu.

W tej różnorodności bytowania człowieka dorosłego poszukujemy niezmienników życia – w aspekcie jego potencjalności i postępowania aktualnego czy minionego albo antycypowanego. Jako niezmienniki jawią się struktura życia i droga życia.

Proponując najkrótsze określenia definicyjne należy stwierdzić, że (1) struktura życia to taki układ komponentów życia (na danym jego etapie), że zmiana w jednym z nich powoduje zmianę w całym układzie; (2) zaś droga życia oznacza układ komponentów, wyznaczających przebieg życia w danym czasie, a zarazem droga życia to sposób dążenia do celu życia. Gdy przedstawiamy daną strukturę lub drogę życia, to myślimy także o odpowiadającej jej funkcji i treści. Oprócz tego zastanawiamy się nad różnymi cechami struktury życia i drogi życia, np. czy mają one charakter raczej endogennej czy raczej egzogennej, tzn. czy są regulowane przez czynniki wewnętrzne czy zewnętrzne. Struktura życia i droga życia mają być zakorzenione w Dobru, Prawdzie, Pięknie i Świętości.

* Dr hab. Czesław Walesa – profesor emerytowany, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Zadaniem niniejszego artykułu jest poznawcze przedstawienie struktury życia i drogi życia człowieka w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Aspekty religijne tego zagadnienia w formie poszerzonej zostaną omówione w pracy odrębnej.

Niniejszy artykuł ma charakter pracy odautorskiej. Dlatego też uprawomocnienie poszczególnych stwierdzeń opiera się na ogólnodostępnej wiedzy na dany temat i na doświadczeniu badawczym Autora. Całość utrzymana jest w konwencji poznawczo-rozwojowej.

Człowiek, który rozumie i umysłowo pojmuje doniosłe znaczenie drogi życia, woła o pomoc z wysoka: „Panie, wskaż mi drogę i spraw, bym chciała nią iść” (motto brygidek). Wie bowiem, że komponenty drogi życia i jej formy istnienia są przepojone sensem ostatecznym. I dlatego w tej dziedzinie ujawniają się jego niesprostania i niemożliwości. Zafascynowany życiem ludzkim i jego ulotnością poszukuje w nim czegoś trwałego. Nie widzi jednak tego, na co patrzy, dopóki tego nie zobaczy – struktury życia i drogi życia, które stanowią określone niezmienniki. A gdy już to dojrzy, to może dostrzec wiele innych rzeczy z tej dziedziny.

Przy dostrzeganiu i ocenianiu omawianych komponentów życia trzeba sobie uświadomić, że żyjemy w atmosferze ludzkiego targowiska, gdzie obowiązują tzw. „światowe” zasady decyzji, użyteczności, wyboru, preferencji, a nawet spostrzegania. Tym prawom w określony sposób podlegają prawie wszystkie dziedziny życia (a zwłaszcza wytwory ludzkie). Struktura życia i droga życia danego człowieka stanowią określone umocowanie i ustabilizowanie w zmienności zasad tego targowiska. Często jednak człowiek przeciwstawia się temu, co się aktualnie powszechnie podoba lub nie podoba – według widzimisię, wiedząc, że zanurzony jest w świecie pełnym sprzeczności, nieporządku i rozmijania się z rzeczywistością.

1. Okres wczesnej dorosłości

W prezentacji wczesnej dorosłości człowieka wyodrębniamy część dotyczącą struktury życia i część dotyczącą drogi życia.

1.1. Struktura życia

Osoby w tym okresie dysponują nadzwyczajną strukturą zasobów biologicznych, co zaznacza się (1) wielką energią, (2) niezwykle dynamiką i (3) wybitną sprawnością.

Potrafią też w sposób ekonomiczny korzystać ze swoich zasobów, włączając w to umiejętność ich regenerowania.

Osoby z wczesnej dorosłości przeważnie znajdują się w grupie o strukturze tożsamości osiągniętej, dzięki czemu (1) mają wyraźne poczucie własnych kompetencji oraz ich granic; (2) są zdolni do brania odpowiedzialności za własne decyzje oraz ich konsekwencje; (3) wykazują troskę nie tylko o najbliższych, lecz także o przygodnie spotkanych potrzebujących i cierpiących; (4) potrafią nawiązywać głębsze relacje interpersonalne.

W wyniku przejścia rozwojowego z okresu dorastania (12–17 lat) i młodzieńczego (18–24 lat) kształtuje się podstawowa struktura człowieka dorosłego, która charakteryzuje się następującymi cechami i zdarzeniami egzystencjalnymi: (1) osoby z okresu wczesnej dorosłości na ogół kończą w sposób formalny proces swojej edukacji; (2) wykazują zawodową i finansową niezależność; (3) organizują sobie życie poza rodziną pochodzenia; (4) zawierają małżeństwo; (5) w którym rodzą się dzieci; (6) na ogół podejmują pracę w obrębie wyboru kariery zawodowej; (7) wzięcie odpowiedzialności dotyczy nie tylko siebie samego, lecz także dzieci oraz innych osób; (8) spośród podejmowanych decyzji wiele ma charakter decyzji życiowych; (9) osoby z okresu wczesnej dorosłości wykazują umiejętność planowania własnej aktywności; (10) cechą dojrzałej dorosłości z omawianego okresu jest posiadanie stabilnych planów na przyszłość.

Wejście w okres wczesnej dorosłości daje możliwość doświadczenia radykalnej zmiany struktury: (1) z dzieci na rodziców i (2) z uczniów na nauczycieli; (3) z osób podległych opiece na osoby troszczące się o innych; (4) z osób otrzymujących wsparcie na osoby stanowiące źródła pomocy dla innych; (5) z osób wychowywanych na ludzi wychowujących i edukujących.

1.2. Droga życia

Droga życia w okresie wczesnej dorosłości zazwyczaj prowadzi do ukształtowania pełnej rodziny (z dziećmi) oraz wyboru i uformowania aktywności zawodowej, przeznaczonej do zaspokajania potrzeb własnych i rodzinnych.

Kształtowanie własnej rodziny zaczyna się od wyboru małżonka i uczenia się współżycia z nim (uczenia się sztuki życia we dwoje), a następnie wychowywania własnych dzieci i prowadzenia domu.

Praca może mieć wielorakie znaczenie i ukierunkowanie na różne cele. Może ona polegać na wypełnianiu zadań społecznych i obywatelskich, na zdobywaniu środków do życia dla siebie i własnej rodziny, na realizowaniu własnych zainteresowań – zwłaszcza w pracy o charakterze twórczości artystycznej lub do niej zbliżonej. Może także pojawić

się praca o charakterze niemal autotelicznym, z celem samym w sobie jak w pracy charytatywnej, w służbie religijnej, w twórczości artystycznej i działalności charyzmatycznej (np. nauczycielskiej o charakterze bezinteresownym).

Harmonijne i punktualne realizowanie zadań rozwojowych zapewnia integrację wszystkich aspektów rozwoju, a mianowicie biologicznego, umysłowego, uczuciowego, motywacyjnego, społecznego, tożsamościowego, decyzyjnego, zawodowego, psychoseksualnego, estetycznego, moralnego, religijnego i innych, np. procesów funkcjonowania w rzeczywistości kulturowo wykreowanej.

Może jednak nastąpić czasowe ukierunkowanie drogi życia (i energii) na wybrane zadanie lub jeden aspekt rozwoju – zależny od czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Poważnym problemem bywa próba pogodzenia różnych ról i form aktywności (np. intymnych i zawodowych: praca). Zależy to od ilości określonych zasobów i rodzaju oferty. Przy ofercie np. edukacyjnej od rodziców, od państwa czy od sprzyjającej instytucji – jednostka kanalizuje większość swojej energii na wybrany typ edukacji, podróży i zabawę.

Największa część osób w okresie wczesnej dorosłości kieruje swoją energią, rezerwy i zasoby na kształtowanie rodziny własnej i poszerzonej, co zwiększa szanse na porażenie sobie na drodze życia.

Tożsamość i poczucie tożsamości danej osoby jest podstawowym wyznacznikiem celu na drodze życia. Ona (zwłaszcza światopogląd i wiara) jest gwarantem stabilności zachowania na drodze życia. Stabilność ta sprawdza się w sytuacjach kryzysowych. Także wzbogacanie odpowiednich zasobów rozwija zdolność do efektywnego zachowania się w sytuacjach, które są trudne na drodze życia.

Łączy się z tym problem autonomii i autentyczności w poszczególnych zadaniach na odpowiednich etapach drogi życia. Do najtrudniejszych należą sytuacje, w których osoby mają poczucie, iż ich kompetencje są niewystarczające w porównaniu z wymaganiami, jakie są im stawiane na poszczególnych etapach drogi życia: (1) na etapie wchodzenia na drogę życia człowieka z okresu wczesnej dorosłości, (2) na etapie realizacji zadań właściwych dla okresu wczesnej dorosłości i (3) na etapie bilansowania dokonań człowieka z okresu wczesnej dorosłości.

2. Okres środkowy dorosłości

Jest to najdłuższy z dotychczasowych okresów (od ok. 40 do ok. 60 lat) i charakteryzuje się bogactwem struktury oraz drogi życia.

2.1. Struktura życia

Okres środkowy dorosłości to czas pełni życia i okres szczytowych osiągnięć. Jest to faza dominacji oraz podtrzymywania życia w strukturach społecznych i w następstwie pokoleń.

Wiele osób stwierdza, że średnia dorosłość to najszcześniejsze i najlepsze lata ich życia. Struktura tego okresu charakteryzuje się specyficzną specjalizacją ekspercką i kompetencyjną, co uwidacznia się m.in. w jakościowym sposobie myślenia (np. w rozpatrywaniu problemu w szerszym kontekście i z wielu możliwych perspektyw). Na bazie tych struktur kształtuje się swoista automatyzacja, pozwalająca na zaoszczędzenie dużych ilości energii.

Większość osób w wieku od 40 do 50 lat przeżywa kryzys środka życia, w którym występuje głęboka refleksja nad swoim dotychczasowym życiem, a w świetle tego pojawia się bilans osiągnięć i porażek oraz weryfikacja dawnych zamierzeń, planów i marzeń oraz snucie nowych. W okresie średniej dorosłości następuje przebudowa istniejącej struktury życia i wypracowanie nowej. Dokonuje się przeanalizowanie przeszłości i wypracowanie równowagi w zakresie pojęć i odpowiadających im rzeczywistości: (1) młodość – starość; (2) męskość – kobiecość; (3) twórczość – destrukcja; (4) przywiązanie – separacja. Następuje zaakceptowanie własnego przemijania i umiejętność godzenia okresów samotności z okresami bliskich kontaktów.

W omawianym okresie w sposób wyrazisty zaznacza się struktura potrzeb ludzkich: (1) potrzeby fizjologiczne, (2) wiedzy oraz estetyczne, (3) akceptacji społecznej, (4) samorealizacji i (5) metapotreby (potrzeby religijne). U osób funkcjonujących na poziomie samorealizacji lub wyżej występuje pewien sposób kształtowania siebie zgodny z wewnętrznymi wartościami bycia, do których zalicza się poczucie sensu życia, zaufanie do innych i do siebie, prostotę, piękno, prawdę, witalność i inne.

Struktury osobiste kobiet i mężczyzn z okresu środkowej dorosłości tworzą charakterystyczne układy z następującymi cechami: spontaniczność; koncentracja na egzystencjalnie ważnych problemach; sprawna samokontrola; doznania szczytowe w różnych dziedzinach, a wśród nich doznania mistyczne; filozoficzne, pozbawione wrogości poczucie humoru; zdolności twórcze, przejawiające się w oryginalności myśli, idei i działania; niezależność od kultury i tolerancyjność wobec niej. Obok wspomnianych cech pozytywnych występują i negatywne, jak np. próżność, upór i bezsensowne zwyczaje.

W okresie środkowej dorosłości pojawia się szansa na pomnożenie ważnego dla ugruntowania i ukształtowania struktury życia – kapitału, którym jest coraz bogatszy zasób doświadczeń; rozwijająca się mądrość; dojrzała struktura osobowości; wgląd

we własne zasoby; poczucie własnej kompetencji i sprawstwa; stabilna i adekwatna samoocena; umiejętność korzystania ze wsparcia i sprawność w udzielaniu go innym; operatywne wzorce zachowania się w różnych sytuacjach, dzięki którym jednostka uruchamia konstruktywne strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi; generatywność i podstawowy jej przejaw, tj. troskliwość o dobro młodszego pokolenia; obiektywne i subiektywne wyznaczniki dobrostanu psychicznego i zespół jego uwarunkowań, pozwalający jednostce żyć w stanie niskiego napięcia i wysokiej energii; pomiar dobrostanu psychicznego i jakości życia w różnych dziedzinach daje efekty zadowalające, wskazujące na zadowolenie z różnych sfer życia jako całości, towarzyszy temu poczucie szczęścia; transcendowanie własnego przemijania, problemów nadszyciającej starości i jawiącej się na horyzoncie własnej śmierci – stanowi umocnienie struktury życia w omawianym okresie; strukturę życia kształtuje także konieczność radzenia sobie z bilansem życia: ze świadomością, że młodzieńcze aspiracje nie zostały zrealizowane, a niektóre cele życiowe nie zostaną nigdy osiągnięte. Procesy transcendowania, jakie uruchamia człowiek w wieku średnim, mogą dotyczyć nieszczęścia, utraty poczucia bezpieczeństwa, depresji, braku satysfakcji z pracy, lęku przed własną śmiercią lub śmiercią osób najbliższych. Gdy procesy generatywności słabną lub zanikają, jednostka może ulec samozasklepieniu i ograniczeniu się do kręgu własnych spraw, a nie podejmowania opieki wobec osób, wytworów, idei, religii czy sztuki. Człowiek staje wtedy wobec przezwyciężenia zaniku generatywności.

Przebudowa istniejącej struktury życia i wypracowywanie nowej u człowieka w okresie średniej dorosłości – dokonuje się poprzez przeanalizowanie przeszłości i antycypowanie przyszłości.

Struktura życia podlega scementowaniu, integracji i swoistej intelektualizacji. Kształtuje się osobista teoria życia i śmierci, pracy i odpoczynku, sukcesu i porażki, zwycięstwa i klęski. Towarzyszy temu wrażliwość, relacje intymne i tolerancja dla inności. Cechy te są pogłębione przez doświadczenie.

Osoba z poczuciem generatywności jest skoncentrowana na młodszym pokoleniu, a zwłaszcza na poszczególnych jednostkach wymagających jej pomocy. W ramach struktury życia, dotyczącej generatywności, mieści się specyficzne samoograniczenie, podejmowane dla dobra osób wymagających pomocy. Jest to ograniczanie zaabsorbowania sobą, swego egoizmu i narcyzmu w ramach interpersonalnej funkcji generatywności, a jednocześnie kształtowanie zachowań zaradczych (*coping behavior*), bazujących na wolności i aktywności własnej osób z kręgu wspomaganą generacji. Współwystępuje z tym samoograniczenie własnej kompetencji oraz pomoc wycofująca się, uwzględniająca dobro osoby, która otrzymuje pomoc w zakresie dla niej koniecznym (nie większym niż jest to niezbędne do samodzielnego funkcjonowania). Współwystępuje z tym także

samoograniczanie własnego autorytetu, uprawnień własnej podmiotowości, uprzywilejowanej pozycji w dialogu i ustawianie siebie na innych słabszych pozycjach, aby dać osobie wspomaganej miejsce jak najbardziej korzystne i uprzywilejowane.

Struktura życia w zakresie efektywnego działania w dziedzinie generatywności wymaga autoobiektywizacji, a zwłaszcza samoświadomości i wglądu w siebie. Towarzyszy temu wiedza o tym, co można zrobić, a czego nie można i co powinno się zrobić. Adekwatne zaś aktywności w zakresie generatywności domagają się tego, aby osoba generatywnie twórcza dysponowała odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami oraz umiejętnością utrzymywania prawidłowego kontaktu z rzeczywistością generacyjną, np. pomoc wycofująca się tej osoby jest wysoce pozytywna, gdy pochodzi z oświeconej miłości do wychowanka jako osoby generacyjnie zależnej.

Strukturą, a zarazem cechą podstawową i centralną osób z okresu średniej dorosłości jest generatywność, która polega na koncentracji na przyszłych pokoleniach. Efektem tego jest promowanie następnych generacji poprzez rodzicielstwo, nauczanie i mentorowanie oraz wytwarzanie takich rzeczy, które mają wspierać rozwój i dobrostan młodych członków społeczeństwa, a także systemów społecznych, będących gwarantem trwania jednostek i pokoleń.

Generatywność stanowi dobro dla generatywnej osoby, na które składa się jej zdrowie somatyczne i psychiczne, dobrostan i dojrzałość w licznych dziedzinach. Struktura generatywności oparta jest na głębokich potrzebach osób z okresu średniej dorosłości, a mianowicie z (1) potrzeby tworzenia rzeczy, które mają przedłużyć życie własne i z (2) potrzeby poświęcania się dla dobra innych osób i dla następnych pokoleń, i z pragnienia opieki oraz troski – aż do oddania swego życia w skrajnych sytuacjach.

Generatywność jest modyfikowana przez pełnioną w życiu rolę, przez rodzaj i poziom wykształcenia, przez płeć i inne czynniki. Inaczej np. spełnia funkcję generatywności rodzic, który jednocześnie jest wychowawcą i mistrzem, a inaczej mężczyzna, który nie jest ani rodzicem, ani wychowawcą, ani mistrzem, ale jest np. celebrytą w ważnej dziedzinie społecznej.

2.2. Droga życia

Najważniejsze procesy psychiczne, wskazujące na kierunek aktywności własnej osoby z okresu środkowej dorosłości, grupują się wokół generatywności, twórczości i produktywności. Zadania bardziej szczegółowe, składające się na drogę życia okresu średniej dorosłości – stanowią wyznacznik kierunkowy najbardziej istotnych procesów życiowych człowieka z okresu średniej dorosłości. Procesy te układają się w swoiste

wiązki napędu życiowego: (1) zachowywania dystansu wobec nieistotnych wydarzeń i koncentrowania się na sprawach najważniejszych; (2) osiąganie autonomii duchowo-światopoglądowej, m.in. dzięki skutecznemu rozwojowi myślenia kontekstualnego, dialektycznego, dialogowego i relatywistycznego; (3) poczucie bycia osobą autonomiczną pozwala uwolnić się od nacisków sytuacyjnych; (4) rozwój własnej podmiotowości i odkrycie oraz poszanowanie podmiotowości drugiego człowieka, co daje możliwość ukształtowania skomplikowanych rzeczywistości psychologiczno-społecznych, jak np. procesów, aktywności i dynamizmów dwupodmiotowych, (5) ustalanie konkretnych dróg i procesów dochodzenia do rzeczy wartościowych. Odbywa się ukształtowanie ekspresji specyficznej dla danej osoby; (6) następuje przyjęcie nowej, dojrzałej na miarę wieku, perspektywy społeczno-moralnej, warunkującej podjęcie pełniejszej odpowiedzialności; (7) następuje uformowanie i realizowanie ekspertywności w różnych dziedzinach. Wzrasta rola eksperta w pracy zawodowej, w działalności politycznej, społecznej, rekreacyjnej; (8) wykorzystywanie swego wieloletniego doświadczenia do wspomagania innych, a zwłaszcza młodszych – w rozwiązywaniu ich problemów życiowych, (9) dokonuje się zmiana własnej lokalizacji na wymiarze temporalnym w biegu życia: jednostka przekracza punkt centralny swego życia i stopniowo przesuwa się do punktu końcowego, co zaznacza się w świadomości własnej śmierci i w zaakceptowaniu jej jako zakończenia życia; (10) osiągnięcie dojrzewania w dziedzinie światopoglądowo-religijnej. Na tej drodze dokonuje się aktualizowanie najgłębszych potencjalności, co realizuje się w powołaniu życiowym.

Człowiek z okresu średniej dorosłości na drodze swego życia doświadcza: (1) pogłębienia rozumienia otaczającego go świata; (2) nawiązania wszechstronnych więzi z różnymi osobami (nie zaniedbując więzi rodzinnych); (3) wszechstronnego wprowadzenia w układy wykonywanej pracy; (4) podejmowania rozlicznych wyborów; (5) zwycięskiego konfrontowania się z nieznanymi wcześniej zagadnieniami i obowiązkami.

Człowiek w okresie średniej dorosłości, który jako drogę życia wybrał perspektywę dalszego rozwoju – staje wobec wielkich zasobów potencjalnych ogólnego uczuciowego i duchowego rozwoju, a także rozwoju w każdej dziedzinie. Człowiek taki cechuje się specyficznym zestawem charakterystyk: (1) na drodze jego życia dominuje realistyczna percepcja rzeczywistości – z wycuciem prawdy i zdolnością zidentyfikowania tego, co jest fałszywe. Życzenia, uczucia, pragnienia i tęsknoty tego człowieka nie zniekształcają rzeczywistości; (2) człowiek taki przejawia akceptację siebie oraz innych; (3) często wykazuje spontaniczność w działaniu; (4) koncentracja umysłowa dotyczy życiowo realnych problemów, a nie spraw czysto życzeniowych; (5) w życiu takiego człowieka obok momentów niekiedy intensywnej aktywności na drodze życia – występują momenty samotności połączone z odosobnieniem; (6) cechuje go niezależność duchowa

i samokontrola; (7) obok dyscypliny wewnętrznej cechują go momenty zachwytu, uniesienia ducha i przeżyć ekstatycznych; (8) człowiek na wznoszącej się drodze życia w niektórych sytuacjach ma doznania szczytowe typu poznawczego, estetycznego i religijnego (przeżycia mistyczne); (9) z tymi doznaniem współwystępują pogłębione relacje interpersonalne – są to niekiedy unikalne, niepowtarzalne przyjaźnie; (10) na drodze życia średniej dorosłości kształtuje się także odporność na wpływy kulturowe, niezależność od kultury współwystępuje z tolerancyjnością wobec niej.

Droga życia człowieka z okresu średniej dorosłości bazuje na funkcjonalno-pragmatycznych dziedzinach wysokich kompetencji intelektualnych, będących podstawą ekspertywności na poszczególnych etapach drogi życia. Jest to zbieżne z działaniem mądrości, odnoszącej się do ważnych dla człowieka problemów, składających się na pragmatykę życia, zależną od wzrastającego z wiekiem zasobu doświadczeń. W miarę kształtowania się mądrości wzrasta zdolność formułowania słusznych i praktycznych sądów w ważnych kwestiach na drodze życia w okresie międzygeneracyjnym. Na tej drodze pojawia się zjawisko swoistego przyspieszenia. Dlatego też perspektywa czasu przyszłego wydaje się jakby bliższa, a czas przyszłościowy – w formie odpowiednich wydarzeń – odczuwany jest jako krótszy w porównaniu z czasem minionym.

Na drodze życia w okresie średniej dorosłości myślenie, uczucia i różne formy aktywności własnej danej jednostki są regulowane, modyfikowane i zarządzane przez jej osobiste dążenia, pragnienia i tęsknoty, które wynikają z jej celów, przekonań oraz ideałów – regulujących zachowania, odpowiedzialnych za uruchamianie konstruktywnych strategii radzenia sobie (*coping*) z sytuacjami na drodze życia, gdzie podstawowa umiejętność życiowa dotyczy troskliwości (troskliwość jest podstawową cnotą okresu średniej dorosłości). Gdy jest ona zablokowana (np. przez niemożność posiadania dzieci), to może się ukształtować frustracja generacyjna, która obniża wrażliwość generacyjną, osłabia tendencję do wspierania innych i umacniania siebie – ogólnie: zakłóca rozwój i dynamikę postępu na drodze życia.

Na drodze holistycznego ujmowania życia wyłania się zagadnienie duchowości jako całości dynamicznej *in statu nascendi*, której istotą jest autotranscendencja dotycząca całego człowieka, nie jednej dziedziny, np. tylko poznawczej lub uczuciowej czy decyzyjno-działaniowej. Człowiek dociera do rzeczywistości duchowej na drodze symbolizowania ukierunkowanego. Wyznacznikiem ukierunkowania jest wartość, za pomocą której człowiek odróżnia rzeczywistość na drodze życia od ułudy i sfery życzeniowej oraz ducha prawdy od ducha kłamstwa. Zespół wskaźników i momentów kryterialnych pozwala człowiekowi ustalić całość określonej duchowości, choć nie możemy wydzielić tego, co należałoby określić jako „wszystko”. Pojawia się wtedy zjawisko homonomii, czyli tendencja do odnajdowania się jako jedna z części większej

całości, np. poczucia, że jest się żywym członkiem Kościoła jako ciała mistycznego Jezusa Chrystusa.

Na drodze życia, nacechowanej duchowością, pojawiają się pytania o sens własnego życia i otaczającej rzeczywistości, np. „Dlaczego i po co żyję?”; „Co daje najgłębszą podstawę wyjaśniania całokształtu zjawisk oraz wartościowania, a także najgłębszą podstawę do zmagania się z ostatecznym problemem ludzkiego życia? Co jest podstawą konstruowania znaczeń, obejmujących całą rzeczywistość?”; a także „Co leży u podstaw autentycznego samotranscendowania według autonomicznych zasad wewnętrznych?”; „Na czym opiera się aktywność samostanowienia sposobu własnego życia?”; „Co konstruuje pole wewnętrznego życia z działaniem sił antygravitacyjnych?”; „Co leży u podstaw wzbudzania, podtrzymywania i realizowania pragnień typu bycia szlachetnym, poświęcającym się i dążącym do heroizmu?”; „Co pobudza człowieka do poszukiwania zrozumienia zagadki wszechświata?”

Duchowość jawi się jako droga życia, zakorzenionego w Transcendencji, i wynikający z tego sposób myślenia, odczuwania, decydowania, kształtowania międzyludzkich relacji, podejmowanie szlachetnych działań oraz innych form aktywności własnej.

Duchowość pragnie się wyrażać. Ekspresja duchowości na drodze życia odbywa się za pomocą (1) słowa, (2) mimiki, (3) muzyki, (4) tańca, (5) dramatu, (6) rysunku i rzeźby, (7) stylu bycia oraz innych form aktywności własnej. Nie ma rzeczy bardziej fascynujących niż życie duchowe własne oraz innych ludzi, zwłaszcza wtedy, gdy występuje w formie intensywnej i charyzmatycznej.

Duchowość człowieka, będącego na drodze życia chrześcijańskiego, cechuje się właściwościami unikalnymi, a mianowicie preferowaniem kontemplacji ponad działanie, tzw. „porzucenie świata” dla prowadzenia życia pogłębionego, zgodnego z godnością ludzkiej natury, głębokie traktowanie relacji rodzinnych oraz wykonywania zawodu i procesu zaangażowanego włączania w struktury cywilizacyjno-kulturowe – z uwzględnieniem hierarchii prawd i zasad życia. U podstaw drogi życia chrześcijańskiego znajduje się teocentryzm i pneumatocentryzm – wyznaczające sposób spojrzenia na otaczającą rzeczywistość i zasady jej wartościowania, a także kształtujące ducha braterstwa i solidarności. Prowadzi to do akceptacji własnej drogi i historii życia, nawet z wydarzeniami najtrudniejszymi w wymiarze transcendentnym.

Na drogach życia duchowego mogą zaistnieć przejścia od stanu istniejącego do doskonalszego. Mogą one zbliżać ku nieosiągalnemu ideałowi człowieka. Towarzyszą temu przekształcenie, zmiany intensywności, zastoje w duchowym rozwoju, uzależnione od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, zwłaszcza od ważniejszych wydarzeń egzystencjalnych. Przejścia w życiu duchowym pobudzają do podejmowania zwiększonych

obowiązków społecznych, do otwarcia się ku innym ludziom i ku Bogu. Pobudzają też do odpowiedniego samowychowania.

3. Okres późnej dorosłości

Najdłuższy, spośród omawianych w niniejszej pracy, okres późnej dorosłości trwa od ok. 61. roku życia do momentu śmierci. Charakteryzuje się on wielką różnorodnością w zakresie cech somatycznych, psychicznych i duchowych. Według WHO wyróżniamy w nim trzy podokresy: 61–74 lat, 75–89 lat i powyżej 90 lat. Podział na podokresy może być inny w zależności od przyjętych kryteriów.

3.1. Struktura życia

Ogólna struktura życia człowieka w okresie późnej dorosłości charakteryzuje się powiększeniem obszaru osobistej wolności oraz sposobnością do rozwoju duchowego, religijnego i szansą do osiągnięcia transcendentnej mądrości. Sprzyjają temu struktury życia, dotyczące poszczególnych dziedzin: (1) bogate doświadczenia życiowe; (2) zdolność do myślenia nie tylko formalnego, ale i dialektycznego, dialogowego, pragmatycznego i transgresyjnego (transcendentnego); (3) pamięć semantyczna i autobiograficzna, (4) potrzeba bilansu życia z procesami reintegracji tożsamości; (5) potrzeba podtrzymywania zmniejszonej liczby, ale pozytywnych, stabilnych i wartościowych międzyludzkich relacji oraz troska o przekazanie własnego doświadczenia następnemu pokoleniu; (6) wysoka wrażliwość uczuciowa; (7) kulturowe zakorzenienie i życie religijne; (8) samospełnienie, odkrywanie sensu i pozytywne procesy dojrzewania do śmierci; (9) wiara w głębszy sens życia i akceptacja zdarzeń losowych; (10) zmniejszenie dbałości o dobra materialne.

W okresie późnej dorosłości kształtuje się specyficzna jakość życia, na którą składają się: stan zdrowia, pozycja społeczna i ekonomiczna, zasoby przyrodnicze i kulturowe oraz właściwości psychiki, np. poczucie sprawstwa i optymizm. Jakość życia, o której mówimy obejmuje dobre samopoczucie, satysfakcję z życia, zadowolenie z życia jako całości, pozytywna ocena własnego życia, dobrostan psychiczny, pozytywne skonfrontowanie osiągnięć z ukształtowanymi oczekiwaniami i przyjętymi standardami (typu hedonistycznego, eudajmonistycznego lub innego), przyjemności życia i cnoty, cele i wartości oraz inne wyznaczniki jakości życia.

U osób z okresu późnej dorosłości stwierdzamy posiadanie specyficznych zasobów psychicznych i duchowych, które są podstawą umiejętności wybaczenia, pozytywnej oceny jakości i stopnia własnych kompetencji; akceptowanie aktualnych warunków swego życia i dotychczasowego przebiegu, a także własnych czynników temperamentalnych i typu oraz poziomu wykształcenia oraz własnej wartości i skuteczności. Niektóre spośród tych osób angażują się – niekiedy w sposób bohaterski – w służbę innym ludziom, co sprzyja kształtowaniu się potrzeby samotranscendencji.

Funkcje życiowe niektórych osób z okresu późnej dorosłości cechują się swoistą plastycznością, zależną od jakości i liczby doświadczeń oraz od okresu historycznego. Człowiek bowiem, także w okresie późnej dorosłości, jest istotą zmieniającą się i bytującą w zmieniającym się świecie.

W kształtowaniu struktury życia u osób z okresu późnej dorosłości zasoby osobiste są uzupełniane przez zasoby społeczne, pochodzące z relacji rodzinnych i sąsiedzkich, z funkcjonowania w grupach osób senioralnych i klubach, a także ze spotkań parafialnych.

3.2. Droga życia

U osób, u których zachodzą procesy transcendowania, czyli wznoszenia się ponad sferę zmysłową i ponad zjawiska anatomiczno-fizjologiczne oraz psychiczne z niższego poziomu – występują procesy wyboru takich celów i zadań oraz sposobów ich realizowania, które czynią funkcjonowanie tych osób w pełni sensowne. Droga życia jest wtedy ukierunkowana na dobro bliższe, finalne i ostateczne – określone według możliwości osoby senioralnej i sposobów jej uczestniczenia we wspólnotach świeckich i religijnych. Następuje wycofywanie się z wielu kontaktów społecznych, przy świadomym wyborze najbardziej satysfakcjonujących relacji osobowych, np. wejście w rolę dziadków lub pradiadków.

Procesy transcendowania prowadzą osobę starzejącą się do mniejszej koncentracji na sobie i na swoim cielesnym, sprzyjają zwiększeniu tendencji altruistycznych i zmniejszeniu ważności rzeczy materialnych. Zmienia się wtedy ujmowanie czasu typu *Chronos* i *Kajros*, a także przestrzeni: tej najbliższej, odległej i wszechświatowej. Pogłębia się ujmowanie życia i śmierci. Występuje u tych osób proces zastępowania negatywnych zmian biologicznych pozytywnymi procesami psychicznymi, takimi jak: twórczość, przyjaźń i miłość, które są uwarunkowane procesami niezależności, empatii i odpowiedzialności.

Radzenie sobie z problemami i zadaniami okresu późnej dorosłości oraz z wydarzeniami krytycznymi toruje drogę do kształtowania specyficznej mocy i sprawności,

do formowania odpowiednich struktur i budowania własnej drogi życia. Zdarzenia krytyczne, charakterystyczne dla okresu późnej dorosłości, to istotne pogorszenie się stanu zdrowia, odchodzenie osób bliskich, perspektywa zbliżającej się własnej śmierci i inne. Wśród nich są zdarzenia przewidywalne, jak zakończenie pracy zawodowej i nieprzewidywalne, jak: nagłe dotkliwe doświadczenie samotności lub społecznej próżni, nieoczekiwana zmiana statusu społecznego i inne. Zdolność radzenia sobie z problemami współwystępuje z doświadczeniem wpływu na własne życie i otoczenie.

Realizacja wybranej drogi życia wpływa w sposób istotny na poczucie jakości życia, a zwłaszcza na jakość funkcjonowania fizycznego, poznawczego, emocjonalnego, decyzyjno-wykonawczego, społecznego i religijnego, a także na energię jednostki i jej witalność, na samoocenę, lęki, poczucie osamotnienia, na dobrostan fizyczny, społeczny, estetyczny (np. dobry kontakt ze sztuką), moralny i duchowość, na radość życia i życie teraźniejszością, a także na sposób kończenia życia, a zwłaszcza na jakość umierania.

U osób starszych stwierdzamy redukcję oczekiwań dotyczących wszystkich aspektów drogi życia, a więc redukcję oczekiwań wobec siebie, wobec własnej sytuacji życiowej i przyszłości, a także otaczającej rzeczywistości. Jeżeli to nie przekracza określonych granic, to jest przejawem realizmu, a nie pesymizmu. W tej dziedzinie niekiedy występuje paradoks zadowolenia. Niektóre bowiem osoby odczuwają wysoką satysfakcję z życia w warunkach, które wydają się temu przeczyć, np. ktoś żyje w nędzy, ale wykazuje pełne zadowolenie z życia. Okazuje się bowiem, że w pełni realizuje swoją drogę życia. Ważną rolę odgrywają w tym różne upośrednienia, zwłaszcza słowa, utwory werbalne, czynniki piękna, odbierane np. poprzez muzykę, obrazy i rzeźbę.

Analizując drogę życia człowieka pod koniec jego życia – stawiamy pytanie: „Integralność czy rozpacz?” Czy człowiek ten przeżywa spełnienie, zadowolenie i spokój sumienia, połączone z poczuciem wartościowości i celowości własnego życia – czy też rozpacz i beznadzieję.

Nadzieja ugruntowana, która stanowi całokształt życiowy, jest czynnikiem dynamizującym drogę życia człowieka w okresie późnej dorosłości, a wręcz konstytuuje się jako istotny komponent tej drogi. Nadzieja bazuje na przekonaniu człowieka, że świat jest sensowny, uporządkowany i przewidywalny. Nadzieja dotyczy zarówno obszaru poznawczego, jak i motywacyjnego. Wiąże się dodatnio z takimi aspektami i komponentami drogi życia jak optymizm, pozytywny nastrój, satysfakcja z życia, niższy poziom lęku, większa moc i umiejętność poradzenia sobie w sytuacjach trudnych, a zwłaszcza w sytuacjach nieodwracalnej straty i gwałtownych zmian.

U osób z okresu późnej dorosłości w miarę starzenia się wzrasta poziom nadziei eschatologicznej, uwzględniającej cele przyszłościowe, aż do celu dotyczącego życia

wiecznego. Ważnym czynnikiem wzrostu tej nadziei jest poczucie własnej skuteczności i postrzeganie własnych kompetencji.

Pozytywnym zwieńczeniem drogi życia są także inne całościowe kształty życiowe, jak przebaczenie i wdzięczność (u podłoża których leży miłość), zwłaszcza w sytuacji przekonania ograniczonego czasu życia i spostrzegania bliskich związków emocjonalnych.

Przebaczenie zmniejsza, a nawet niweluje niektóre negatywne aspekty drogi życia, jak np. uczucia złości i smutku. Wdzięczność zaś, która stanowi emocjonalną odpowiedź (reakcję) na dar i działalność altruistyczną – jest powiązana z pełnym czci podziwem dla wsapaniałości wszechświata i ze spostrzeżeniem, że życie samo w sobie jest darem, także to życie, które się kończy jak gasnąca świeca.

Zakończenie

Przy ujmowaniu ludzkiego życia, także w aspekcie struktury życia i drogi życia – stwierdzamy, że nie tyle ważne jest to, czego doznaliśmy, ile to, co z tym zrobiliśmy. Nie tyle więc ważne są zdarzenia życia, ile ich interpretacja i wynikający z tego sens. Ugruntuje to i naświetla znana w psychologii zasada dążenia do sensu w miejsce zasady do przyjemności (Freuda) i zasady dążenia do mocy (Adlera). Finalną jest zasada poszukiwania ostatecznego sensu (religia). Analiza fenomenologiczno-egzystencjalna przenosi osobę w noologiczny wymiar, z którego sens wynika w sposób wieloraki. Pomocą w wydobywaniu i kształtowaniu sensu życia jest autobiograficzny trójkąt: świadectwo (Ja – świat), wyznanie (Ja – Ja) i wyzwanie (Ja – Ty). Trójkąt ten może dotyczyć egoisty, mistyka, filozofa, artysty – dając inną dynamikę sensu, struktury życia i drogi życia.

Świat ludzki utkany jest z tych samych nici materialnych, psychicznych, duchowych i religijnych. Dlatego też możemy wykryć podobne prawa struktury życia i drogi życia. Gdy jednak zanotujemy ludzkie pragnienia i tęsknoty u poszczególnych ludzi, to stwierdzamy ich osobisty i konkretny charakter. I tak jest ze wszystkim. Ze wszystkimi czynnikami, mechanizmami i dynamizmami ludzkiego życia. A jeżeli jeszcze uwzględnimy muzykę, narrację i dramat, służące do organizowania ludzkich zachowań, to otrzymamy jeszcze większy wykaz tego, co jest osobiste i konkretne w zakresie struktury życia i drogi życia.

Czymś interesującym dla podjętego tematu jest świat przyczyn i uwarunkowań. Należałoby wtedy wejść w świat zdolności poznawczych, różnorodnych wrażliwości, kontinuum spostrzegawczości, odmian myślenia, typów twórczości, inteligencję ogólną i w poszczególnych dziedzinach ludzkiego życia itd. Niektóre przyczyny i uwarunkowania potrafimy przewidywać i kontrolować, inne tylko przewidywać, np. pogodę i różne

zjawiska w przebiegu choroby terminalnej. A są i takie przyczyny oraz uwarunkowania struktury życia i drogi życia, których nie potrafimy ani przewidywać, ani kontrolować, np. zdarzenia losowe.

Często nieznane są tory kształtowania się poszczególnych struktur życia i drogi życia oraz ich uwarunkowania. I wtedy występuje przewaga opisu ponad wyjaśnianiem. W niektórych momentach stwierdzamy nawet to, że sfera symboliczno-nazwowa rozmija się ze sferą realno-psychologiczną.

Opis drogi życia w okresach życia zawierał wielokrotne przywołanie do transcendowania jako do wznoszenia ponad sferę czysto zmysłową. Do transcendencji należałoby dodać immanencję jako wnikanie w głąb poprzez sferę czysto zmysłową. Przeżycia immanencji mogą być równoważne i symetryczne do przeżyć transcendencji i mogą jednakowo wpływać na drogę życia.

Działania na drodze życia najczęściej opierają się na aktach woli. Często są one odpowiedzią na wezwanie: „Jeśli chcesz”. Wola uczestnika określonej drogi życia zazwyczaj swoiście stanowi określony autorytet: nauczyciela, mistrza, mentora, Pana Boga.

Z aktami woli na drodze życia skojarzona jest odpowiedzialność jako świadome i dobrowolne podejmowanie decyzji i ponoszenie ich konsekwencji. Odpowiedzialność za coś bywa niekiedy trudniejsza niż odpowiedzialność wobec kogoś.

Z odpowiedzialnością skojarzona jest podmiotowość. Szczególnie interesujące na drodze życia i ważne są działania dwupodmiotowe – wymagające wzajemnej uwagi, szacunku, empatii, umiejętności dialogowej i innych sprawności osobowych – niezbędnych na drodze życia.

Odpowiedzialność i dwupodmiotowość mogą stanowić podstawę budowania drogi życia, a zwłaszcza przygotowania kolejnych jej etapów. Czymś życiowo doniosłym jest kształtowanie ostatniego etapu drogi życia. Dla wielu ludzi jest to starość lub głęboka starość, decydująca o pomyślnym przejściu do ostatniej fazy życia.

Kształtowanie struktur życia i zależnych od nich przejawów drogi życia zachodzi poprzez uczenie się: różnych jego typów, a w ich obrębie odmian, w podstawowych dziedzinach ludzkiego funkcjonowania. I tak: kształtuje się ujmowanie celowości w ludzkiej codzienności; formują się różne kompetencje, a dla drogi życia najważniejsza wydaje się kompetencja autobiograficzna ujmująca historię swego życia; kształtuje się refleksja nad całokształtem życia i ponad wszystkimi zdolnościami wznosi się transcendowanie, a zwłaszcza autotranscendencja; zwieńczeniem wymienionych nabytków uczenia się są relacje międzypersonalne: w różnych formach i odmianach, osiągające coraz wyższy poziom przydatności na drodze życia. Istotną zdolnością i sprawnością na drodze życia jest rozumienie dokonujących się zmian.

Odrębnego podkreślenia i zaakcentowania wymaga godne przyjmowanie każdego etapu swego życia, także nietypowych przejawów na drodze życia. Niektóre spośród tych przejawów mają charakter pozytywny, jak: wizje, ekstazy, „porwanie” mistyczne, a inne są negatywne, jak usidlenie, napastowanie, opętanie. Większość przejawów struktury życia i drogi życia ma charakter neutralny. A jedynie ich natężenie czy poziom rozwoju wywołują specyficzne ustosunkowanie.

Niektóre zachowania ludzi na drodze życia mają charakter sprzeczny. Ludzie np. chcą długo żyć, czyli chcą się zestarzeć, ale nie chcą być starymi.

Bardzo się cieszę z powodu wydawania książki dla uczczenia jubileuszu pani prof. Doroty Kornas-Bieli, ponieważ uważam, że jest to osoba, o której działalności powinni wszyscy wiedzieć, bo zajmuje się ona sprawą rzadko podejmowaną w nauce, a mianowicie uznaje człowieka przed urodzeniem jako istotę, co do której osobowej godności nie ma żadnej wątpliwości. Świat jednak ma wątpliwości co do natury dziecka poczętego. Szczególną zastugą Pani Profesor w okresie, gdy w świecie panuje cywilizacja przeciwko życiu, jest to, że jest osobą, która nie tylko broni życia, ale dobitnie wyjaśnia, że poczęte dziecko to nie jest zarodek, ale człowiek.

Pani Dorota zawsze mi się kojarzy z tym, że jej działalność ilustruje stwierdzenie Ojca Świętego Jana Pawła II, który napisał, że istnieje przejmujący dialog dzieci przez ciała matek. Opisuując wizytę matki Bożej w Ain Karem u swej krewnej Elżbiety, święty Jan Paweł II zauważył, że Jan Chrzciciel ucieszył się z tego, że przyszedł do niego mały Jezus. Dziecko w tym okresie nie tylko jest człowiekiem, ale należy pamiętać, że ono rozumie sytuację, która rozwija się wokół niego. Mały Jan ucieszył się, bo wiedział, że przyszedł Chrystus. Dialog dzieci przez ciała matek jest tym, co pięknie ukazuje Dorota w swej działalności na rzecz Ewangelii życia.

Poznałam panią Dorotę w okresie, kiedy na KUL istniało Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny, które ona prowadziła. Miałam okazję prowadzić zajęcia w tymże Studium. Nie ma ważniejszej rzeczy niż zajęcia się przyszłym pokoleniem. Wszystkie dowody na to, że ludzie czytają to, co napisała pani Dorota i znają jej działania w zakresie ochrony życia, są dla mnie rzeczą bardzo pozytywną. Dlatego bardzo się cieszę, że ukazuje się księga jubileuszowa poświęcona pani Dorocie Kornas-Bieli.

Wanda Póttawska

Radykalizm i realizm wiary w rodzinie¹

Teraz należy czerpać ze skarbcza otrzymanej łaski,
przekładając ją z entuzjazmem na język postanowień
i konkretnych programów działania

(Jan Paweł II, *Novo millennio ineunte*, pkt 3)

Wprowadzenie

Doświadczenie życiowe wskazuje dzisiaj na ogromny kryzys rodziny, także rodzin katolickich związanych sakramentem małżeństwa; nie sposób tego nie zauważyć. Ta sytuacja niepokoiła Ojca Świętego Jana Pawła II, który – jak wiadomo – od początku swojego pasterzowania wykazywał szczególną troskę o los rodziny i wkładał ogromny wysiłek w to, aby ratować świętość ludzkiej rodziny w ogóle, a rodzinie polskiej życzył w czasie swej pielgrzymki do Ojczyzny, aby była „Bogiem silna”, zaś także w dokumencie wydanym na zakończenie Wielkiego Jubileuszu pisał: „Szczególną uwagę należy poświęcić duszpasterstwu rodziny, szczególnie *nieodzownemu* w obecnej chwili dziejowej, gdy obserwujemy rozległy i głęboki kryzys tej podstawowej instytucji” (*Novo millennio ineunte*, pkt 42 s. 62).

Chrystus, Syn Boga żywego

1. Syn wobec Ojca

Chrystus syn Boga, ale także człowiek, zrodzony z wybranej dla Niego matki zostaje przyjęty za syna przez wybranego dla Niego ludzkiego ojca, Józefa. Przychodzi na świat jako bezbronne dziecko, rozwija się i wzrasta pod opieką ludzkich rodziców i – jak mówi Pismo św. – „jest im poddany”.

* Dr n. med. Wanda Półtawska – członkini Papieskiej Akademii „Pro Vita”.

¹ Pierwsze wydanie: W. Półtawska, *Radykalizm i realizm wiary w rodzinie*, w: *Wanda Półtawska. Doktor Honoris Causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*, red. B. Górka, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin 2008, s. 35–49. Przedruk za zgodą Autorki oraz Działu Komunikacji KUL.

Poddany – a więc posłuszny, rośnie, rozwija się i gdy zaczyna ludzi nauczać, to przekazuje im wielokrotnie prawdę o sobie, że „pełni wolę Ojca”, Tego, który Go posłał, wolę Ojca niebieskiego. Prawdę o potrzebie, konieczności posłuszeństwa Bogu zaświadcza wiele razy wobec ludzi, a w sposób szczególny w dramatycznej scenie modlitwy w Ogrójcu przed męką, modląc się: „...oddal ode mnie ten kielich, wszelako nie moja, ale Twoja wola niech się stanie”.

Ucząc ludzi modlitwy dyktuje im wprost, że mają mówić: *Fiat voluntas Tua* – wszyscy, każdy człowiek, który pojął, że Bóg istnieje, ma pełnić Jego wolę.

Zatem wpatrywanie się w Chrystusa, w Jego oblicze powinno przynieść od razu na wstępie tę pierwszą prawdę – zasadę posłuszeństwa Bogu, Bogu Ojcu i nie można tej prawdy oderwać od losu ludzkiego, podkreślonego przez Boga wcieleniem Chrystusa; urodzony jako dziecko, zostaje oddany w ręce ludzkiego, przybranego ojca i w wymiarze ludzkim ta prawda o potrzebie posłuszeństwa Ojcu przenosi się na los każdej rodziny – dziecko posłuszne ojcu.

Jednak dzisiaj rodzina zrezygnowała z cnoty posłuszeństwa, choć to posłuszeństwo ojcu jest przecież, powinno być zasadą wychowania w rodzinie. Dziś ojcowie nie wymagają od dzieci posłuszeństwa, nawet nie widzą takiej potrzeby, czasem wręcz uważają, że nie należy wychowywać do posłuszeństwa, a trzeba zostawić dzieciom wolność.

Przecież jednak nie chodzi o tyrańskie wymagania i narzucanie dzieciom rzeczy, których nie mogłyby spełnić – chodzi o to posłuszeństwo, które jest przyjęciem wartości, przyjęciem kierunku życia.

Dziecko nie może od razu zrozumieć narastających zadań i problemów, musi być najpierw prowadzone za rączkę przez życie tak, jak się je chroni na wąskiej ścieżce na skraju przepaści. Nikt rozumny małego dziecka nie puszcza samotnie w taką drogę, ale silnie trzyma, żeby nie spadło.

Posłuszeństwo ojcu, który wie, jaką drogę wybrać jest po prostu zabezpieczeniem życia dziecka. Życia? – ale przecież chodzi o więcej niż życie, posłuszeństwo ojcu ma dziecku zabezpieczyć nie tylko życie, ale zbawienie. To właśnie każdy ludzki ojciec ma dziecko bezpiecznie doprowadzić do zbawienia.

Taka jest rola ojca; ale żeby ojciec mógł taką rolę spełnić, sam musi świadomie dążyć do zbawienia, do świętości. Ojciec ziemski Chrystusa był jakby przybliżoną do ziemi ręką Ojca – Boga, nie zasłaniał sobą Boga; był dyskretny, pokorny, nie narzucał się, nie przeszkadzał. Chroni dziecko, ratuje przed Herodem. Przyuczał do zwykłej ludzkiej pracy w warsztacie. Po prostu był; a dziecko rosło.

Każdy ziemski ojciec ma takie same zadania – chronić życie dziecka i pilnować jego wzrostu. A dziecko ma być posłuszne, ma przez własnego ojca uczyć się posłuszeństwa Bogu.

To właśnie ojciec powinien dziecku przekazać tę prawdę, że ma pełnić całym życiem wolę Bożą.

Ale na to, żeby dziecko przyjęło postawę posłuszeństwa, musi ojciec „zasłużyć”, zdobyć podziw i zaufanie dziecka. Rola ojca nie może spaść na męczyznę jako nieoczekiwany skutek jego niedojrzałego działania, ale ma być świadomie przyjęta jako zadanie, jako powołanie. Zadanie o ogromnej odpowiedzialności, a zarazem zadanie uszlachetniające – wielki przywilej współpracy ze Stwórcą, który swoją stwórczą moc dzieli z człowiekiem.

Pełnia dojrzałości mężczyzny realizuje się w ojcostwie – i prawidłowe, w całej głębi przyjęte ojcostwo jest źródłem nie tylko radości, ale wręcz szczęścia. Co więcej, jest drogą do szczęścia wiecznego.

Jakże obca jest dzisiaj mężczyznom taka świadomość. Nawet jeśli są ojcami, to nie osiągają tej pełnej radości, bo nie podejmują trudu realizowania w pełni swego ojcostwa.

Pierwszy więc temat do głębokiej refleksji to zastanowienie się nad twórczym działaniem cnoty posłuszeństwa Bogu Ojcu poprzez posłuszeństwo ojcu ziemskiemu. Każde dziecko jest dzieckiem Bożym danym niejako w depozyt ojcu ziemskiemu – i dziecko, ufając mądrości i miłości ojca idzie za nim, staje się posłuszne.

2. Chrystus Syn wobec matki

Dziecko wobec matki to zarazem matka wobec dziecka – kobietę matką czyni przecież dziecko i ona wobec tej rzeczywistości musi zająć stanowisko, zareagować na zaistniały fakt – pojawienie się dziecka, nowego człowieka.

Każda kobieta, stając się matką, będąc już matką maleństwa, wpatrując się w oblicze Chrystusa powinna sobie uświadomić reakcję Jego matki. Chrystus jako dziecko został od razu, bez żadnego wahania zaakceptowany przez matkę – po chwili zdziwienia spowodowanego niezwykłością tego faktu: „skądże mi to, przecież męża nie znam?”. Dziewczyna z Nazaretu bez wahania przyjmuje nie tylko postawę posłuszeństwa, „oto ja służebnica”, nie tylko od razu akceptuje wolę Boga, „niech mi się stanie według słowa twego”, mimo tej tajemniczej, trudnej do zrozumienia sytuacji na wiadomość „poczniesz syna” wybucha wdzięcznością, śpiewa hymn pochwalny, *magnificat*, bo „uczynił jej wielkie rzeczy”. W każdej kobiecie, w której z Bożej łaski poczęło się dziecko dzieje się to samo, „wielkie rzeczy”, bo nie ma większego dzieła niż człowiek sam.

Zawsze w chwili poczęcia nowego człowieka dzieje się ten cud Stworzenia – w każdej kobiecie-matce, w tajemniczej głębi jej łona działa ten sam Duch Święty Ożywiciel i wzbudza nowe życie. A ona, matka, w tej chwili powinna, tak jak tamta dziewczyna

z Nazaretu, powtórzyć jej „fiat” i wzbudzić w sobie wdzięczność za to, co się stało: za dar życia, za dar dziecka.

Wdzięczność, i radość, i słuszna duma, że stała się tym narzędziem Bożej stwórczej mocy, powinna wypełniać serce każdej kobiety w tej wielkiej chwili.

Jakże mało kobiet dzisiaj przeżywa tę głębię radości – no i właśnie: ta kobieta, ta rodzina, która wpatruje się w Chrystusa, dostrzega wielkość daru i nie odrzuca go. Nie można nie myśleć o matce, gdy się myśli o Synu. Religijność, prawdziwa religijność maryjna jest, ma być chrystocentryczna, bo Maryja jest Jego matką. Syn sobą podnosi matkę do nieprawdopodobnego wymiaru, do tej pełnej kobiecości, jaką Bóg zamierzył dla kobiety – pośredniczki łask i strażniczki życia. W niej dziecko rośnie i z niej czerpie ludzkie siły, a ona, niczego nie pojmując, zarazem wszystko rozumie – kocha dziecko od początku, można powiedzieć: „od zawsze i na zawsze”.

Tajemnicza, głęboka więź matki z dzieckiem... Wpatrując się w oblicze Syna Maryi widzi się od razu tę kochającą matkę...

A On, Syn? On tę miłość odwzajemnia. Kocha po męsku. Nie ma w opisie ewangelicznym żadnych zapisów czułych słów czy gestów. Nawet – wręcz przeciwnie – wydaje się, że jest On szorstki, publicznie mówi: „któż jest moją matką?” i dodaje, że za matkę uzna każdą, która pełni wolę Boga Ojca – jakby odejmując jej tę jedyność. A jednak kiedy ona wypowie pierwsze pragnienie – zwykłe, ludzkie, i nawet nie sprecyzowane, powie – „wina nie mają”, nie wyraża specjalnie prośby, delikatnie sygnalizuje swoją troskę – to On, choć stwierdza, że to nie pora, nie ten moment, jednak reaguje czynem; krótko, po męsku daje zlecenie proste, a jakże jednoznaczne: „napełnijcie stągwie wodą”.

Niczego jej nie obiecuje, ale ona wie, że On ją kocha i że spełni jej prośbę; ma, jakże głęboką, pewność Jego miłości; ona to wie intuicją serca. Ona wyprzedza to, co On uczyni i po prostu mówi sługom: „zróbcie wszystko, cokolwiek wam nakaze”. Ona wie, przeczuwa, kim On jest i ufa, że jej nie odmówi.

A więc wpatrywanie się w Chrystusa pokazuje nam tę potencjalną głębię miłości między matką a dzieckiem – najsilniejszą więź między ludźmi, która umożliwia wpływ matki na zachowanie dziecka. Potężna wychowawcza siła matczynego serca, którym kobieta może prowadzić dane jej dziecko; bo ona ma moc kształtowania w dziecku postaw serca.

Ale... ale ta najczystsza miłość matki Boga – Maryi do Syna nie zatrzymuje się na sobie. Maryja nie chce niczego dla siebie, nie realizuje się w egoizmie, ale od razu zwraca się do drugiego człowieka, do potrzebujących, owocuje miłością bliźniego. Sercem dostrzega troskę tych nowożeńców, zakłopotanych, że im zabrakło wina. Drobną troską, a wrażliwe matczyne serce ją dostrzega i służebna postawa realizuje się gotowością niesienia pomocy – w drobnej sprawie, ale ludzkiej troski.

A On, Syn, Syn Boga samego od razu podejmuje tę jej troskę, bo jest to gest miłości, bo przecież ona w tym geście spełnia wolę Jego Ojca z nieba, nakaz miłości. Nie dla siebie chce matka dobroci Syna, ale kieruje ją do innych ludzi.

W tej scenie każda matka ma odnaleźć „kolor matczynej miłości”, która nie ma być zachłanną, egocentryczną postawą uwielbienia dla swego syna, ale ma być dojrzałą postawą kobiety-matki, która swą troską ogarnia świat.

Kontemplacja oblicza Chrystusa dla wszystkich matek ma się stać odkryciem rozmiaru miłości matczynej – miłości bez granic, miłości ofiarnej, służebnej nie tylko wobec własnej rodziny, ale wobec każdego człowieka. I dlatego trzeba, aby wszystkie kobiety-matki mogły jasno dostrzec, że ich zadaniem jest uczyć dzieci altruizmu – takiej miłości bliźniego, która zwalcza egoizm i ukazuje potrzeby innych ludzi – miłości aktywnej, realizowanej nie jedynie deklaracją słowną, ale konkretnymi czynami.

3. Chrystus – Brat

„Któż jest moim bratem i siostrą?” – pyta Chrystus, a zarazem odpowiada: „Każdy, kto pełni wolę Ojca mego”; czy modlitwy, w której pozwala ludziom Boga nazywać Ojcem – Boga, który jest Jego Ojcem. Dzieci jednego i tego samego Ojca to rodzeństwo, bracia i siostry.

Klucz do wzajemnego obcowania – jakże konieczny dzisiaj, kiedy ludzie nie umieją już odnaleźć tej najprostszej, zdrowej relacji. Gdy psalmista mówi (Ps 27/26, 8): „Szukam, o Panie, Twojego oblicza”, to ta przede wszystkim relacja nabiera znaczenia. Oblicze Syna wskazuje na Ojca, ojcostwo Boże obejmuje wszystkich ludzi.

Myśl o braterstwie, o braterskiej, siostrzanej miłości, to przede wszystkim wskazanie dla młodzieży. Nie tylko w układzie własnej rodziny trzeba odnaleźć właściwe znaczenie braterstwa, ale ogólnie w rodzinie ludzkiej. Każdy młody człowiek ma w stosunku do wszystkich ludzi odnaleźć ten sposób obcowania – brat i siostra, dzieci jednego Ojca, odniesienie normalnej ludzkiej życzliwości i przyjaźni, wolnej od popędowych reakcji seksualnych. Ludzie dziś – i młodzi, i dorośli nie umieją wypracować postaw prawdziwego, altruistycznego odniesienia do innych.

Nieprawidłowe rozumienie znaczenia płciowości niszczy układ przyjaźni; a przecież każda prawdziwa przyjaźń jest darem, jest poszerzeniem ludzkiego serca, bez przyjaźni nie można żyć. Chrystus otacza się przyjaciółmi – wybiera sobie uczniów – przyjaźni się z Łazarzem i jego siostrami, nawiązuje więzi uczuciowe. Wzrusza się na wieść o śmierci Łazarza.

Chrystus broni reakcji ludzkiego serca, ale zarazem wyraźnie uzależnia braterstwo od pełnienia woli Ojca. Nie każdego nazywa bratem, ale tych, którzy żyją według Bożego planu. Rodzina współczesna, odnajdując w obliczu Chrystusa oblicze własnego brata, musi zarazem znaleźć w Nim wzór do naśladowania.

Brat to ten, kto kocha, a nie krzywdzi. W tym punkcie myśl powinna się skierować ku konkretnym układom międzyludzkim. Nasuwa się tu konieczność rachunku sumienia – czy istotnie traktuję ludzi jak braci? Zatwardziałe spory o rzeczy nic nie warte dla nieba, bo materialne. Krzywdy wyrządzane, od drobnych złośliwości, zazdrości, aż do drastycznych aktów agresji. Świat jest, jak mówi Jan Paweł II, poddany cywilizacji śmierci – śmierci zadawanej bratu.

Wiadomo, co może wyrządzić człowiek człowiekowi. Świadoma kontemplacja oblicza Chrystusa to palące wezwanie do miłości bliźniego, do oparcia wszystkich układów międzyludzkich o miłość. To zarazem wezwanie do oczyszczenia ludzkiej miłości, którą sponiewierano i odarto z piękna.

Jan Paweł II nawołuje do „pięknej miłości” oblubieńczej, czystej. To wezwanie do dowartościowania dziewictwa. Brat, siostra, to układ altruistycznej przyjaźni, która nie krzywdzi, nie pożąda, ale podziwia piękne dzieło Boże...

Do tej wartości trzeba dorosnąć i potrzebny jest trud opanowania reakcji ciała i emocji. To wezwanie do świadomej pracy nad sobą samym, do głębokiej refleksji. Ale Jan Paweł II pisze:

... do pełnej kontemplacji oblicza Pańskiego nie możemy dojść o własnych siłach, ale jedynie poddając się prowadzeniu łaski. Tylko *doświadczenie milczenia i modlitwy* stwarza odpowiednie podłoże, na którym może dojrzeć i rozwinąć się bardziej prawdziwe, adekwatne i spójne poznanie tajemnicy, najwznioślej wyrażonej w dobitnych słowach ewangelisty Jana: „A Słowo stało się ciałem i zamieszkało wśród nas, I oglądaliśmy Jego chwałę, jaką Jednorodzony otrzymuje od Ojca, pełen łaski i prawdy”

(*Novo millennio ineunte*, pkt 20, s. 28 i n.)

4. Chrystus nauczyciel

Wpatrywać się w Chrystusa – to musi także znaczyć: wsłuchać się w Jego słowa, w Jego nauczanie.

Cała działalność Chrystusa na ziemi do tego się sprowadza: naucza o Bogu. Wręcz dyktuje treść modlitwy, w której każde słowo ma znaczenie i ma się stać myślą

przewodnią. Nie tylko uczy słów modlitwy, ale także daje szczegółowe wskazania jak mamy się modlić – w pokorze jak celnik, w ukryciu, w izdebce, nie na pokaz.

W świątyni wyjaśnia prawdy wiary, ale zarazem usprawiedliwia swoich przesładowców, bo „nie wiedzą co czynią”. Pokazuje, że prawdy wiary stają się dla człowieka zrozumiałe dopiero, gdy przyjdzie mu z pomocą Duch Święty, który go oświeci, umożliwi poznanie prawd Bożych.

Nie tylko uczy o modlitwie, ale sam się modli; daje temu świadectwo – w ogrodzie oliwnym oddala się od uczniów i w samotności rozmawia z Bogiem-Ojcem.

Myśl o Chrystusie-nauczycielu powinna mieć konsekwencje. Wiary, modlitwy trzeba się uczyć, szukać. Chrystus, odchodząc do nieba, nie zostawia nas samych. Zostaje sam w *sanctissimum* i zostawia zastępcę, Piotra, ustanawia Sakrament kapłaństwa. W ten sposób powstaje „Urząd nauczycielski Kościoła”. Człowiek prawdziwie wierzący w Chrystusa musi uwierzyć w „jeden, święty, powszechny Kościół”. Zrozumieć prawdy Boże i choćby intuicyjnie przeczuć, kim jest Bóg może jedynie człowiek pouczony przez Ducha Świętego.

Człowiek w stanie łaski, powołany do Nieba, a więc do świętości, musi się o ten stan łaski starać. Słaby, obdarzony grzechem pierworodnym człowiek nie miałby szansy na osiągnięcie Nieba gdyby nie pomoc Boża, łaska udzielana hojnie każdemu, kto jej pragnie, kto szuka, kto w pokorze wyzna grzechy i od nich się odwróci. Sakrament spowiedzi, pojednania z Bogiem, ratuje wieczność człowieka; – i tu jawi się nieodzowna pomoc kapłana – człowieka wybranego przez samego Boga, któremu zostaje udzielona nieprawdopodobna moc Ducha, moc odpuszczania grzechów.

Człowiek współczesny, którego „oczy duszy są niewidome”, potrafi powiedzieć – jakże często – „jestem wierzący ale niepraktykujący”. Jakaż to wiara? W co?

Oblicze Chrystusa kieruje nas ku myśli o niezastąpionej roli kapłana w życiu każdego człowieka i w życiu wszystkich ludzkich wspólnot.

Rodzina jest przede wszystkim centrum, w którym zakorzenia się człowiek – zapuszcza korzenie w głąb wiary lub ją traci. To rodzice – oboje – mają wszystkim swoim dzieciom zaszczyć tę prawdę o roli Sakramentów, pouczyć i potwierdzić własnym przykładem. Jan Paweł II zaskoczył ludzi w pewnym momencie opowiadając, jak będąc małym chłopcem w nocy obudził się i zobaczył, że ojciec jego nie śpi, ale modli się na kolanach. Które dziecko w polskiej rodzinie ma dziś taką szansę? A przecież rodzice są dla dziecka wzorem i są, mają być, jego pierwszymi nauczycielami. Ale aby mogli tę rolę spełnić, muszą się sami do tego przygotować. Przygotowanie do roli ojca i matki musi objąć wiedzę o nauczaniu Kościoła.

Gdy Ksiądz Biskup Stanisław Stefanek dziękował Ojcu Świętemu Janowi Pawłowi II za *List do rodzin*, Ojciec Święty przerwał mu to podziękowanie i powiedział: „Nie dziękujcie, ale czytajcie”.

Kościół, papież, biskupi wydają dokumenty, orędzia – teksty, które wyjaśniają trudne, delikatne sprawy, a ludzie się tym nie interesują. Rozważanie o Chrystusie-Nauczycielu powinno zgromadzonym tu rodzinom podsunąć pytanie: „Które dokumenty Jana Pawła II znam? Ojciec Święty w trosce o świętość rodziny wydaje kolejne dokumenty-drogowskazy, właśnie dla rodzin: *Familiaris consortio*, *Evangelium vitae*, *List do rodzin*, *List do kobiet*, a nawet *List do dzieci* – pierwszy taki dokument w dziejach papiestwa. A rodziny? Które z tych dokumentów znają? Posiadają? Wspólnie czytają? Czy dziecko wynosi z domu świadomość, że ma pogłębiać wiedzę o Bogu? Szanować kapłanów? Spowiadać się regularnie?

Chrystus żąda radykalizmu wiary; nie można nauki Kościoła przyjmować częściowo, a trzeba ją przyjąć jako całość. Każde z Bożych przykazań jest zadaniem dla każdego; co więcej, zadanie jest wyraźne: życie ma być świadomym dążeniem do świętości. Jan Paweł II pisze:

[...] skoro chrzest jest prawdziwym włączeniem w świętość Boga poprzez wszczęcie w Chrystusa i napełnienie Duchem Święty, to sprzeczna z tym byłaby postawa człowieka pogodzonego z własną małością, zadowolającego się minimalistyczną etyką i powierzchowną religijnością. Zadać katechumenowi pytanie: „Czy chcesz przyjąć chrzest” znaczy zapytać go zarazem „Czy chcesz zostać świętym?”. Znaczący postawić na jego drodze radykalizm Kazania na Górze: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski (Mt 5, 48)”.

(*Novo millennio ineunte*, pkt 31, s. 44)

5. Chrystus na krzyżu

Mysząc o Chrystusie nie można się zatrzymać na wdzięcznej scenie Dzieciątka Jezus, które uśmiechnięte rączką błogosławi pastuszków. Jakkolwiek dziecięstwo ludzkie było udziałem Chrystusa, Syna Bożego, to misja jego na ziemi spełniła się Krzyżem – męką.

Krzyż – znak, wielokrotniony symbol znajduje się wszędzie; i może ta powszechność symbolu łągodzi nieco drastyczną prawdę o męce, która za tym symbolem stoi.

Oblicze Chrystusa ukrzyżowanego pokazywane w różnych dziełach sztuki, w pięknych w rzeźbach w ramionach Matki, bolejącej nad śmiercią Syna, jakkolwiek ludziom

znane, nie budzi wystarczająco głębokich reakcji – jakby zbladła jego wyrazistość. A przecież męka Chrystusa zawiera najgłębszą Bożą tajemnicę.

O tajemnicy cierpienia niewinnych Jan Paweł II powiedział: „Jest to największa Boża tajemnica, nie można jej zrozumieć, trzeba tylko przyjąć”.

Przyjęcie Krzyża przez Chrystusa, historycznie potwierdzone, wydaje się niejako zaprzeczeniem miłości i sprawiedliwości – prowokuje u ludzi wielokrotnie pytanie „dlaczego?”. Pytanie pozornie bez odpowiedzi, a przecież fakt ten ukazuje wyraźnie nie tylko nieograniczony wymiar miłości Bożej, ale także przez Boga zamierzony wymiar człowieczeństwa. Kimże jest człowiek, skoro Bóg płaci taką cenę, aby go zbawić?

Krzyż nie tylko uczy przyjmować cierpienie bez buntu, ale przede wszystkim ujawnia tożsamość człowieka – jakże nieprawdopodobnie podnosi jego wartość – krzyż Chrystusa podnosi cenę człowieka! Jego wartość, nieprawdopodobną, a prawdziwą. Ktoś tak cenny, taki skarb, że Bóg Syna swego rzuca na szalę, żeby go – każdego człowieka – ratować!

Krzyż podnosi człowieka z upadku i uświęca grzesznika; każdego, najmniejszego. Ramiona Krzyża rozciągnięte nad światem obejmują ludzkość wszystkich czasów, każdy może w nich znaleźć schronienie.

Krzyż Chrystusa jest niepojętą miarą miłości Boga i potencjalną miarą miłości człowieka, który jest przecież na obraz Boga stworzony.

Miłość bez granic... Miłość powszechna, potwierdzona jasno wyrażonym zadaniem: „Miłujcie się wzajemnie”; a do wybranych, do tych, co znają Chrystusa z dopowiedzeniem: „Wy miłujcie nieprzyjaciół”. Jednak „miłość nieprzyjaciół” może być przez człowieka sprowadzona do uboższego wymiaru obojętności – „Niczego złego mu nie życzyć”. Układy międzyludzkie często bazują na obojętności. – A męka Chrystusa wskazuje na najwyższy wymiar czynu miłości, gotowość ofiary, podjęcia trudu.

Miłość bierna nie istnieje – musi się wyrażać czynami; im większa, głębsza miłość, tym bardziej heroiczne czyny. Nieprzyjaciele są i będą, na świecie rozgrywa się ciągle walka dobra ze złem, i zawsze chodzi o walkę o dobro. Ale Chrystus pokazuje niejako szokującą „metodę” tej walki: „uderzył cię w policzek – nadstaw mu drugi”, „ukradł ci suknię, dołóż mu i płaszcz”.

Zupełnie inna platforma walki – i tę ma realizować rodzina ludzi, którzy idą za Nim.

Taka analiza Krzyża powinna wyrównać wszelkie właśnie, wszystkie konflikty, wyrugować egoizm, zazdrość w stosunkach między rodzinami i w rodzinach; mają zniknąć kłótnie z sąsiadami i z własną teściową. Oni wszyscy bowiem mają jedno zadanie: uczyć się miłości na wzór Chrystusa cierpliwego, który powiedział: „Jam jest cichy i pokornego serca”.

A człowiek sam nie uchroni się od krzyża, bo taki jest człowieczy los, a także taki los gotują mu inni. Cokolwiek człowieka spotka, trzeba właśnie znaleźć w Krzyżu znak

miłości ukryty głębiej niż może pojąć ludzki umysł – ale może go pojąć ludzkie serce. Bo właśnie miłość uzdalnia do noszenia krzyża, choćby był najcięższy, jeżeli jest niesiony z Chrystusem i w Jego imieniu.

Noszą ludzie symboliczny krzyżyk na szyi, wieszają na ścianie domu, a nawet czasem wszędzie – i co z tego rozumieją? Krzyż wzywa do rachunku sumienia całą rodzinę i każdego z jej członków – do rozmyślania na kolanach! Jan Paweł II mówi:

Kontemplacja oblicza Jezusa pozwala nam... zbliżyć się do *najbardziej paradoksalnego aspektu Jego tajemnicy*, który ujawnia się w ostatniej godzinie, w godzinie Krzyża. Jest to tajemnica w tajemnicy, którą człowiek może tylko adorować na kolanach.

(*Novo millennio ineunte*, pkt 25, s. 33 i n.)

6. Chrystus poza progiem śmierci

Na całym świecie rozpowszechniane są fotografie Całunu Turyńskiego, toczą się naukowe dyskusje na temat autentyczności płótna, z którego wyłania się surowa twarz w koronie cierniowej z zamkniętymi oczami. Znany obraz – odbicie ludzkiego ciała Boga, zatrzymane dla potrzeb wątplącego człowieka. Człowiek szuka dowodów niejako namacalnych, bez nich trudno mu uwierzyć, chce – jak Tomasz – dotknąć ran Chrystusa. Człowiek szuka potwierdzeń. A zmartwychwstania Chrystusa nie można zamknąć w ciasnych ramach empirycznych doświadczeń.

Człowiek, który uważa się za wierzącego, potrzebuje realizmu wiary – nie wystarczy mu stereotypowe recytowanie *credo* w tłumie podczas mszy świętej, ale prawda zmartwychwstania ma wyznaczyć kierunek życia każdego chrześcijanina. Świadome przyjęcie prawdy o zmartwychwstaniu, wyznanie „wierzę w żywot wieczny” powinno oznaczać przyjęcie takiej hierarchii wartości, w której wieczność stanie się zadaniem podstawowym. Jan Paweł II mówi: „Skarbcie sobie skarby w Niebie”; niebo – to przecież końcowy etap ludzkiego bytowania i to tylko jest naprawdę ważne w życiu, co zabezpiecza szczęśliwą wieczność.

Ekonomia Boża jest inna niż ludzka, dla Boga pokrzywdzony jest zwycięzcą, a krzywdziciel zwyciężający na ziemi, przegrywa w Niebie. Prawdę o niebie stara się Jan Paweł II przybliżyć współczesnemu człowiekowi – ta prawda rodzi nadzieję i radość, ale zarazem jest to zleczone ludzkości zadanie, bo do tego Nieba trzeba dążyć i „zdobyć” je.

Jakkolwiek wszyscy są zaproszeni, to jednak nie wszyscy osiągną Niebo. Jan Paweł II proklamuje świadome dążenie do świętości jako program dla ludzkości na

nowe tysiąclecie i nawołuje, aby ten program realizować wytrwale i z entuzjazmem, świadomie dążyć do doskonałości. Pisze on:

Dzisiaj trzeba na nowo z przekonaniem zalecać wszystkim dążenie do tej „wysokiej miary” *zwyczajnego życia chrześcijańskiego*. Całe życie kościelnej wspólnoty i chrześcijańskich rodzin winno zmierzać w tym kierunku.”

(*Novo millenio ineunte*, pkt 31, s. 44)

Męka Chrystusa tłumaczy się Zmartwychwstaniem. Przyjął tę Drogę krzyżową właśnie po to, żeby ludzi odkupić, „przeprowadzić na drugą stronę” – aby ich zbawić. Wrotami, przez które trzeba przejść, aby się na tę drugą stronę dostać, jest śmierć. Moment konieczny, nieunikniony, który każdy człowiek rozumny powinien uwzględnić w swoim programie życia i działania i który musi także uwzględnić każda rodzina ludzka. Człowiek rodzi się w rodzinie i w otoczeniu kochającej rodziny powinien przejść przez te wrota. Ale człowiek współczesny unika myśli o śmierci, nie chce jej widzieć, broni się przed nią, wszelkimi sposobami pragnie przedłużyć życie. Niestety, metody przedłużania życia nie zawsze zgodne są z uczciwością i sprawiedliwością.

Oprócz szukania sposobów na przedłużenie życia zjawiała się współcześnie tendencja do skracania umierania. Śmierć nie zawsze jest szybka, bywa często powolnym umieraniem i zdarza się, że rodzina, zmęczona opieką nad chorym, chce skrócić jego życie. Coraz szerzej na świecie stosuje się eutanazję.

Rodzina ludzi wierzących musi przyjąć Boży plan. Człowiek jest stworzony przez Boga i do Boga wraca. Do Stwórcy należy decyzja, kiedy – moment początku życia i moment śmierci trzeba zostawić Bogu. Jan Paweł II powiedział: „Człowiek umiera w momencie dla niego najlepszym, bo Pan Bóg jest dobry”.

Człowiek ma prawo do pięknej, ludzkiej śmierci, a dzieci powinny w domu dowiedzieć się, że śmierć jest przejściem do Nieba, i że dziadek czy babcia umierając dalej istnieją w Niebie, gdzie rodzina kiedyś się spotka.

Wpatrując się w oblicze Chrystusa Zmartwychwstałego człowiek ma odnaleźć swoją szczęśliwą wieczność. Rozumiejąc całą powagę śmierci, można jej odjąć lęk, jeśli się istotnie wierzy w Zmartwychwstanie. Ale do śmierci człowiek musi się przygotować – dobra śmierć to taka, w której człowiek zjednoczony z Bogiem w Sakramencie pojednania i Eucharystii wie, że spotka się z Bogiem twarzą w twarz.

Każdy człowiek ma prawo do naturalnej śmierci, nie wolno go zabijać, nawet gdyby te ostatnie chwile były dla niego bolesne. A psalmista mówi: *Drogocenna jest w oczach Pana śmierć Jego czcicieli* (Ps 116).

Z podwójną przyjemnością przystępuję do pisania fragmentu księgi pamiątkowej dla uczczenia dokonań Prof. Doroty Kornas- Bieli.

Przy tej okazji przypominają mi się bowiem bardzo dawne czasy wspólnego studiowania, podchodzenia z drżeniem do egzaminów. Z wielkim podziwem patrzę na dokonania życiowe Jubilatki. I tych dokonań jest wiele na różnych polach: naukowym, publicystycznym, odczytowym.

Uderza mnie i budzi wielkie uznanie umiejętność godzenia wielkiej aktywności zawodowej z życiem rodzinnym, a przy tym kultywowanie tradycji rodziny pochodzenia, gościnności i znajdowanie czasu dla wielkiego grona przyjaciół. Miałem szczęście należeć do tego grona i możliwość czerpania z Jej mądrości i bogactwa! To jest zapewne pełnia życia realizowana w wielu wymiarach.

Józef Szopiński

Więź rodziców źródłem pełni życia dzieci

Cieszę się, że mam możliwość uwypuklić tezę, do której mimo zajmowania się przez całe życie zawodowe problematyką rodziny, doszedłem dopiero w ostatnim czasie: więź małżeńska jest źródłem pełni życia dzieci lub głębokich ran.

W literaturze fachowej co najmniej od 50 lat istnieje wiele prac ukazujących związek między jakością więzi małżonków a ich zdrowiem oraz zdrowiem dzieci. Chciałbym ukazać, że dobra więź rodziców jest pewnym wzorem relacji międzyludzkich, które pozwalają dziecku, niejako bezwiednie, zaakceptować swoją tożsamość płciową, cieszyć się z bycia kobietą lub mężczyzną.

Po nakreśleniu modelu więzi małżeńskiej jako najbogatszego związku między kobietą i mężczyzną, charakteryzującego się wzajemnym uzupełnianiem w różnych sferach, w sposób bardzo skrótowy zaznaczono pozytywny wpływ relacji między rodzicami na akceptację swojej płciowości, a obszerniej ukazano destruktywne działanie dezintegracji więzi małżonków na rozwój tożsamości młodej kobiety, która potrzebowała wiele lat terapii na wyjście z uwikłania rodzinnego, aby żyć pełnią własnego życia.

1. Rodzina jako system

Ludzie nie żyją samotnie, lecz od urodzenia są częścią określonego systemu rodzinnego, dlatego nie można dobrze opisać tego, co dzieje się w systemie rodzinnym, uwzględniając tylko poszczególne jednostki. Rodzina nie jest prostą sumą niezależnych od siebie jednostek, lecz zespołem ludzi pozostających ze sobą w interakcji. Podobnie jak inne systemy, charakteryzuje się pewnymi właściwościami. Oto najważniejsze z nich: granice, organizacja hierarchiczna, dynamiczna równowaga, role, procesy komunikacyjne. Trwałe i wyraźne granice umożliwiają wszystkim członkom rodziny właściwe wykonywanie swych funkcji bez zbędnych ingerencji innych osób, a określona ich elastyczność pozwala na wzajemne kontakty różnych podsystemów (Minuchin 1983).

Cały system rodzinny podzielony jest na różne subsystemy (małżeński, rodzicielski, dzieci młodszych, starszych). Powstają one ze względu na generację, wspólny interes, rodzaj zadań. Subsystemem może być pojedyncza osoba, diada lub większa grupa. Jedna osoba może też odgrywać kilka ról w różnych podgrupach. Od pary małżeńskiej wymagana jest umiejętność komplementarności i wzajemnej akomodacji. Granice interpersonalne są niewidzialnymi barierami, które otaczają subsystemy i całą rodzinę, regulującymi liczbę kontaktów z innymi. Służą one ochronie odrębności, autonomii i rozwojowi poszczególnych subsystemów lub jednostek (Townsend, Cloud, 2007).

Granice interpersonalne mogą być jasne, sztywne lub rozmyte. Najbardziej optymalnymi granicami interpersonalnymi są granice jasne. Umożliwiają one wzajemne zrozumienie, wymianę uczuć, wsparcie, z równoczesnym zachowaniem odrębności i autonomii zarówno w rodzinie generacyjnej, jak i nuklearnej. Kiedy granice są zbyt sztywne, członkowie rodziny stają się odizolowani, obojętni wobec siebie, nie angażują się głęboko we wzajemne kontakty, mało ze sobą rozmawiają, nie udzielają sobie wsparcia. Zbyt sztywne granice między subsystemem rodzicielskim a dziecięcym prowadzą do tego, że dzieci są izolowane, rodzice dają im dużo swobody, ale też nie udzielają im ciepła i wsparcia, kiedy one tego potrzebują. System o zbyt sztywnych granicach bywa nazywany niezaangażowanym. Granice rozmyte, zbyt płynne, przejawiają się w bardzo dużej liczbie kontaktów, szybkim reagowaniu emocjonalnym, współbrzmieniu z osobami innego podsystemu. Rodzice, którzy tworzą zbyt płynną granicę między sobą a dziećmi, dostarczają im dużo opieki, uwagi, zrozumienia, spędzają z nimi dużo czasu. Często jednak dzieje się to kosztem autonomii dziecka oraz ogranicza jego możliwości nawiązywania kontaktów poza rodziną. Poza tym płynne granice współwystępują z nadmiernym uwikłaniem i nadopiekuńczością.

2. Relacje w subsystemie małżeńskim

W systemie rodzinnym najważniejszą rolę odgrywa podsystem małżeński. Jakość jego funkcjonowania ma istotny wpływ na kształtowanie się i rozwój osobowy zarówno małżonków, jak i dzieci (Szopiński, 1980, 2017, 2020; Grzybek, Niebrzydowski, 1985; Baniak, 1996). Kształtowanie osobowości małżonków dokonuje się poprzez ich kontakt osobowy na trzech płaszczyznach: emocjonalnej, poznawczej, działaniowej (w sprzężeniu zwrotnym), co prowadzi do współodczuwania, współrozumienia i współdziałania (Szopiński, 1978, 2014; Niebrzydowski, 1988; Ryś, 1997).

Jakość związku wzrasta wraz z dojrzałością obojga małżonków. Więź, która ma przetrwać całe życie, nie pojawia się spontanicznie, ale musi być wypracowana w trudzie

przez oboje małżonków. Warunkiem dobrze funkcjonującej rodziny jest dobrze funkcjonująca relacja małżeńska, która powinna mieć priorytet przed relacjami z dziećmi. Koncentracja na potrzebach dzieci może powodować zaniedbywanie swoich potrzeb, które nieujawniane wcześniej, mogą w sposób nieoczekiwany wybuchnąć ze wzmożoną siłą, a w konsekwencji doprowadzić do rozpadu małżeństwa i do utraty przez dziecko jednego z rodziców.

Jeśli małżonkowie nie kierują się tym priorytetem i nie wyznaczają sobie zadań, które w pewnym sensie ich przekraczają, nie mogą wypracować „my” (Półtawska, 2010; Bryk i in., 2011; Acs, 2007). Kształtowania i budowania relacji małżeńskich nigdy nie można zakończyć. Jest ono konieczne na początku, zanim pojawią się dzieci, po pojawieniu się dzieci, ale również po ich odejściu (Zalewska, 2012, s. 348–349).

Komunikacja w sferze współodczuwania

Pozytywne emocje pozwalają ukierunkować uwagę małżonków na siebie i są siłą napędową do rozpoczęcia komunikacji w sferze emocjonalnej, gdyż obojętność uczuciowa lub uczucia negatywne powodują unikanie kontaktu, sprawiają, że małżonkowie słuchają się selektywnie, wychwytyują wzajemne potknięcia i je wyolbrzymiają, nie troszczą się o zrozumienie w pełni drugiej strony, a także łatwo okazują gniew i zniecierpliwienie (Bassi, Zamburlin, 2003). Bliskość emocjonalna pogłębia się dzięki kontaktom, które są swoistym odnalezieniem wspólnego kodu ułatwiającego zarówno percepcję świata, jak i orientację w otoczeniu. Współodczuwać z małżonkiem znaczy nie tylko wiedzieć, że on się cieszy lub smuci, ale też brać pewien uczuciowy udział w jego radości lub smutku. Ten fakt powoduje dwa następstwa w relacjach małżeńskich: jednym z nich jest powstawanie wzajemnych związków między nimi, drugim zaś – możliwość „rozszerzenia” własnej psychiki przez częściowo lub zupełnie nowe stany psychiczne współmałżonka. Nie jest możliwa partycypacja w tych nowych stanach pochodzących od partnera bez pewnej otwartości na ich przyjęcie oraz gotowości do ujawniania swoich uczuć.

Otwarcie się w kierunku współmałżonka jest pewną aktywnością, dzięki której odkrywa się życie emocjonalne drugiej osoby i równocześnie wykracza poza siebie samego. Wyjście poza siebie wzbogaca jednostkę o nowe odkrycia, daje inne możliwości i jakości. Istotną sprawą jest różnorodność uzewnętrznianych stanów emocjonalnych: mogą to być uczucia złości, wściekłości lub też czułości i miłości (Stierlin, 1981). Uzewnętrznianie całej gamy uczuć zapobiega niejako „składowaniu” uczuć negatywnych, ich kumulacji, przeciwdziała niekontrolowanym wybuchom emocji czy też ich transformacji w dolegliwości psychosomatyczne. Kępiński (1972) uważa, że dla więzi

małżeńskiej nie jest groźne to, że niejednokrotnie jedna strona chętnie zabiłaby drugą, ponieważ w tak dużym wzajemnym zbliżeniu musi istnieć wahanie się zasadniczych postaw uczuciowych, od seksualnego złączenia do chęci mordy. Innymi słowy, Kępiński uważa, że groźne jest nie tyle okazywanie i przeżywanie skrajnych emocji wobec partnera, ile zastygnięcie w nich. Konsekwencją bowiem tego zastygnięcia jest utrata zdolności widzenia partnera takiego, jakim on jest naprawdę, na rzecz jego obrazu utworzonego przez własne uczucia i utrwalonego dzięki postawie osądzającej.

Komunikacja uczuć między małżonkami jest specyficznym obszarem, na którym mogą oni dokonywać różnicowania między tym, co moje, a tym, co nie-moje. Osoby o mało zróżnicowanym „Ja” żyją w świecie uczuć i są całkowicie zależne od uczuć innych ludzi. Jednostki o zróżnicowanym „Ja” uznają własną odrębność, a w osądach i zachowaniach są niezależne od innych. To różnicowanie sprzyja indywiduacji, samookreśleniu i autonomii (Stierlin, 1981, s. 209). Indywiduacja umożliwia małżonkom łączenie w sobie niejako przeciwstawnych tendencji, czyli przeżywania siebie jako istoty samoistnej i autonomicznej, ale będącej równocześnie w łączności z drugim. Zawiera się tu zdolność do różnicowania własnego świata na płaszczyźnie świadomej i nieświadomej, emocjonalnej i intelektualnej, a także odgraniczanie własnego świata wewnętrznego od świata zewnętrznego, odróżnianie własnych idei, potrzeb, oczekiwań i żądań od cudzych (Bray, Harvey, 1987). Indywiduacja partnerów może przejawiać skrajne, patologiczne bieguny: partnerzy są bardzo oddzieleni emocjonalnie, wyobcowani, wyizolowani lub też symbiotycznie złani. Bardzo trudno jest prowadzić dialog, gdy relacje są wyobcowane, a granice zbyt sztywne: „to jest moja pozycja, moje uczucia, moje oczekiwania, a to są twoje”. W sytuacji symbiotycznego złania pojawia się pytanie: czy małżonkowie mają jeszcze coś do dania drugiemu, skoro oboje mają to samo?

Autonomia partnerów, w połączeniu ze zdolnością do bliskości, stwarza możliwość intensywnego i zdrowego współodczuwania. Poziom tego współodczuwania rzutuje na poziom współrozumienia i współdziałania. Dlatego radzenie sobie z dobrymi i złymi emocjami ma duże znaczenie dla pozostałych sfer życia małżeńskiego. Kiedy współmałżonek nie potrafi cieszyć się sukcesem drugiej strony, może to znaczyć, że w głębi przeżywa negatywne emocje wobec niej, które nie pozwalają mu współuczestniczyć w jej sukcesie.

Komunikacja w sferze intelektualnej

Proces umacniania się wzajemnych kontaktów małżeńskich może być podobnie rozpatrywany na płaszczyźnie poznawczej. Istotą więzi poznawczej jest dążenie do wymiany

wzajemnych spostrzeżeń, refleksji, doświadczeń. Sprzyja to inspiracji poznawczej i rozwiązywaniu problemów. Dialog pozwala z jednej strony dostrzec, że partner jest inny, różny, a z drugiej – że chce być traktowany jako równy (Szopiński, 1976, s. 89). Dzięki dialogowi małżonkowie dysponują narzędziem, które pozwala im poradzić sobie z tą różnorodnością, odmiennością, zmniejszyć istniejące różnice, zaakceptować je i dokonać zmian (Szopiński, 2007). W przeszłości role małżeńskie ściśle określały zachowania małżonków, one też wyznaczały wzajemne zachowania. Obecnie coraz powszechniej stosowana forma partnerska wymaga od obu stron więcej wysiłku w znalezieniu tego właściwego punktu na linii: równy – różny. Chodzi więc tu o pewien styl życia, który ułatwia mężczyźnie i kobiecie spontaniczne oraz otwarte wyrażanie się i uzewnętrznianie. Jest to styl, który żąda obustronnej, zróżnicowanej inicjatywy w zakresie komunikowania się. Małżonkowie nie mogą być równocześnie nadawcami informacji, ale gdy jedna strona coś mówi (przekazuje), druga musi aktywnie słuchać. Istnieje potrzeba wysiłku obu stron dla wzajemnego zrozumienia się i słuchania, aby móc przejść z odbioru na nadawanie i odwrotnie (Schultz von Thun, 2001, s. 151–158). Komunikacja małżonków powinna dotyczyć wszystkich tematów, które mają znaczenie dla ich partnerskich odniesień. W wielu małżeństwach istnieje tendencja, by oznajmiać tylko przyjemne rzeczy, przykre tematy zaś ukrywać. Partner może się obawiać, że poruszając tematy przykre, zostanie w jakiś sposób ukarany. Może to się łączyć z przekonaniem jednej strony, że zmiana nie jest możliwa. Takie nastawienie blokuje sukces (Bassi, Zamburlin, 2003). Występuje tu też specyficzny związek – im bardziej jedna strona uważa, że partner nie może nic zmienić w swoim zachowaniu, tym mniej szans mają jego szczerze wysiłki. Wtedy nawet poważna praca partnera, jego samorozwój nie doprowadzi do poprawy stosunków, gdyż druga strona tego nie oczekuje, więc może ich nawet nie zauważyć (Hui, Bond, Molden, 2011). Nawet jeśli zauważa, to zaczyna tę zmianę deprecjonować lub protestować przeciwko zmianom.

Potocznie komunikację interpersonalną utożsamia się z komunikacją typu werbalnego. Jest to bardzo wąskie i ubogie pojmowanie komunikacji, gdyż środkiem komunikacji interpersonalnej w żadnym wypadku nie są tylko słowa, ale także wszystkie fenomeny paralingwistyczne: ton, szybkość lub powolność mowy, pauzy, spojrzenia, gesty, mimika, śmiech, wzdychanie, postawa ciała, zachowania każdego rodzaju. Milcząc, zasklepiając się w sobie, partnerzy też coś sobie komunikują (Bierach, 1998). Istotny warunek komunikowania się polega na tym, by słowa lub bodźce były przez oboje partnerów jednakowo rozumiane. Nie wszyscy jednak, którzy się komunikują, używają tych samych słów, nadając im jednakowe znaczenie. Zgodność czy niezgodność rozumienia danych słów zależy m.in. od warstwy społecznej, z której obie osoby pochodzą, wieku, historii życia, emocjonalnych doświadczeń, płci, wykształcenia czy narodowości.

Ponadto każdy komunikat jest odbierany za pomocą „czterech uszu”, wychwytyjących aspekt rzeczowy, ujawnianie siebie, aspekt relacyjny i apel (Schulz von Thun, 2001, t. 1, s. 43–71). Ograniczenie się tylko do „jednego ucha” może utrudniać kontakt. Na nic się nie zda poprawność na płaszczyźnie rzeczowej, gdy jednocześnie jest zaniebana płaszczyzna wzajemnych relacji (Grzesiuk, Korpołewska, 1988). Wcześniejsze doświadczenia życiowe małżonków mogą ich skłaniać do ustawicznego używania tego samego „ucha”. Każda z płaszczyzn wypowiedzi wymaga od odbiorcy innej wrażliwości. Zawartość rzeczowa wymaga zrozumienia intelektualnego. Ujawnienie siebie otwiera na osobowość nadawcy. Odbiorca dzięki tej płaszczyźnie jakoś diagnozuje jego osobowość. Określenie wzajemnych relacji dotyka odbiorcy bardziej osobiście („Jak czuję się przez niego traktowany?”). Apel skłania odbiorcę do pytania albo do praktycznego wykorzystania otrzymanych informacji („Co powinienem uczynić, skoro to już wiem?”).

Największa gotowość do ujawniania treści intymnych występuje w diadach, w których kobieta ma nieco wyższy poziom samoakceptacji niż mężczyzna (Gapik, 1985, s. 70). Jeśli zaś jedno z małżonków ma obniżone poczucie własnej wartości, to brak wiary, że jest się kochanym, łączy się często z odpowiedzialnością za uczucia i działania współmałżonka (Chmielewska, 2012). Poczucie małej wartości może też się przejawiać w braku własnego życia, a jedynie życia życiem drugiego (Drewermann, 1992, s. 69).

Najważniejsze w rozwiązywaniu konfliktów jest samo przyjęcie sytuacji konfliktowej jako zadania, które trzeba wspólnie rozwiązać, a nie „lokować jedynie winę i odpowiedzialność” w drugiej osobie (Harwas-Napierała, Trempała, 2014, t. 2, s. 49). Istotna jest również świadomość, że konfliktów nie można uniknąć, ponieważ są one wyrazem różnych dążeń. Przyjęcie tych różnic i nazwanie ich jest ważnym etapem rozwiązywania sporów (Sujak, 1987). Istotny jest sposób komunikacji w sytuacjach konfliktowych. Można powiedzieć, że nie tyle istnienie lub brak konfliktów jest czynnikiem odróżniającym małżeństwa zadowolone od niezadowolonych, ile sposób ich rozwiązywania. Różnice muszą pojawić się w każdym związku małżeńskim, istotne jest więc, jak małżonkowie sobie z nimi radzą. Decyduje to o ich zdrowiu, rozwoju lub tkwieniu w chorobie. Coraz więcej badaczy zauważa rolę jakości komunikacji małżeńskiej w etiologii zaburzeń u małżonków oraz dzieci (Gapik, 1985; Grzesiuk, 1988; Makara-Studzińska, 2001).

Różnorodność wyzwała w jednych małżeństwach wysiłki zmierzające do pogłębienia więzi i integracji, w innych prowadzi do oddalenia, dezintegracji i rozwijania technik unikania konfliktów.

Minuchin wraz ze współpracownikami (1983, s. 56–61) rejestrował interakcje par małżeńskich mających zdrowe i chore psychosomatycznie dzieci w zakresie sposobu rozwiązywania konfliktów i poruszanych tematów. Rodzice dzieci zdrowych załatwiali

swoje konflikty w sposób intensywniejszy, byli bardziej wytrwali i eksploatowali je głębiej. Rodzice dzieci psychosomatycznych, a w szczególności anorektycznych, najrzadziej wdawali się w konflikt. Znacząca różnica była widoczna w sposobie prowadzenia dyskusji. Rodzice dzieci zdrowych potrafili bronić swojego zdania, a potem wysłuchać współmałżonka i przyjąć do wiadomości jego pogląd. Oni też w sposób widoczny nie troszczyli się o to, jak partner poradzi sobie z nieprzyjemną informacją. Nie byli też skłonni do tego, by niemiłą informację usłyszaną od partnera natychmiast „sprzątnąć ze stołu” lub dezawuować ją w jakiś inny sposób. Rodzice dzieci cierpiących na różne dolegliwości psychosomatyczne ujawniali zadziwiające bogactwo w zakresie technik zapobiegania konfliktom. Przy tym pary przejawiały bardzo często komplementarność, na przykład żona zasypywała męża zarzutami, że jest zimny, nieosiągalny dla dzieci, a mąż ustosunkowywał się do każdego z nich, mówiąc: „masz rację”, „tak, to prawda”, po czym nakłaniał ją do zmiany tematu rozmowy. Inną techniką zmniejszania poziomu konfliktu było wyszydzanie, ucieczka („no tak, i...”, „nie przypominam sobie”), płacz lub racjonalizacja. Niekiedy partnerzy próbowali całkiem poważnie szukać problemu, by po pewnym czasie zgodnie stwierdzić, że omawiane problemy nie istnieją w ich rodzinie. Porównując treść konwersacji rodziców, można było zauważyć, że rodzice dzieci zdrowych więcej czasu poświęcali na tematy dotyczące funkcjonowania na płaszczyźnie rodzicielsko-partnerskiej aniżeli rodzice dzieci psychosomatycznych, w których rozmowach przeważała troska i życzenie, by towarzyszyć dziecku w chorobie i analizować jej symptomy oraz przejawiać współczucie i litość dla dziecka.

Kiedy partnerzy rezygnują z siebie lub kiedy jeden z partnerów wycofuje się psychicznie z roli małżonka, dziecko stara się zająć niejako puste miejsce przy rodzicu, zastąpić brakującego partnera, tworzy z jednym z rodziców podsystem małżeński.

Może to być trwała forma koalicji z jednym z nich lub też ruchoma, w postaci triangulacji. Niezdolność partnerów do komunikacji wprost, udźwignięcia konfliktu, zostaje zastąpiona komunikacją pośrednią, poprzez symptomy chorobowe, lub też wciągnięcie dorosłego dziecka w rolę pośrednika. Szczególna troska o dziecko może wzmacniać niektóre symptomy i pozwala zamaskować istotne problemy relacyjne między małżonkami. Dziecko, wchodząc do podsystemu małżeńskiego, zapewnia rodzinie specyficzną homeostazę. Zajmując miejsce „niewydolnego małżonka”, staje się „partnerem zastępczym” i zyskuje możliwość wpływu.

Oto konkretny przykład z trwającego procesu psychoterapeutycznego dorosłego mężczyzny:

Dotychczas zachowywałem się jak strażak. Próbowałem zapobiegać, a później gasić pożary. Byłem czujny, cały czas gotowy do akcji. Wydawało mi się, że jest to moja

naturalna powinność, pomagająca utrzymać stan równowagi między mamą i tatą, a tym samym zapobiec rozpadowi ich związku. Niestety, bez skutku. Nigdy nie doszło do poprawy na tyle trwałej w ich relacjach, by moja misja mogła się zakończyć. Od niedawna jednak, kiedy zaczynam rozumieć siebie lepiej i moje zachowanie, zmienia się powoli postawa rodziców wobec siebie. Mam wrażenie, że zmiana ta zbiega się synchronicznie ze zmianą, jaka dokonuje się we mnie. Do tej pory każdy kryzys kończył się żałami mojej mamy na ojca, których musiałem wysłuchiwać za każdym razem, kiedy zostawaliśmy sami. Usiłowałem usprawiedliwiać ojca, ale również pocieszać mamę. Moje zaangażowanie emocjonalne było wówczas ogromne. Teraz, jeśli dochodzi do takich zdarzeń, nie odczuwam konieczności reagowania w jakikolwiek sposób. Milczę. Nie chcę i wiem, że nie mogę pełnić roli mediatora.

Przyjęcie przez dziecko roli mediatora, „zastępczego partnera”, łączy się z trudnością różnicowania oraz nieświadomym lękiem przed odegraniem tej roli do końca, szczególnie w fazie pojawiającej się dojrzałości płciowej. Pojawiające się napięcia emocjonalne, blokady pomiędzy dorosłym dzieckiem a chronionym rodzicem obejmują wszystkie obszary życia osobistego i zawodowego. Dobra komunikacja małżonków w sferze emocjonalnej i poznawczej nie wikła dzieci, lecz przygotowuje podstawę do satysfakcjonującego współdziałania.

Komunikacja w sferze działania

Jeśli relacje małżeńskie mają się sprowadzać do układów partnerskich, oboje muszą się nauczyć urzeczywistniać komplementarne i symetryczne sposoby zachowań (Grzesiuk, 1988), tzn. w pewnych dziedzinach każdy jest autonomiczny i kompetentny, „ma równie dużo do powiedzenia”. W innych musi być przestrzegana zasada przewagi drugiego. W istocie współdziałanie małżeńskie jest starciem dwóch sprzecznych dążeń, staje się wypadkową w postaci ustępstw, kompromisów i znalezieniem punktu na „linii napięć”. Jest to więc dokonanie koniecznego wyboru spośród wielu możliwości. Parafrazując zdanie prof. Stróżewskiego (1983), można powiedzieć, że między „muszę” a „mogę” dokonuje się małżeńskie „chcę”. Współdziałanie małżeńskie powinno być procesem dynamicznym. Jego forma i zakres ulegają wtedy zmianie dostosowanej do etapu życia rodzinnego. Z chwilą gdy małżonkowie zechcą utrwalić formę lub zakres współdziałania, pojawia się w małżeństwie stagnacja, która jest zaprzeczeniem ich rozwoju. Należy dodać, że zmienna czasu nie jest czynnikiem utrwalającym, lecz niszczącym

(Rostowski, 1987, s. 46). Potrzebna jest więc plastyczność i giętkość, by kolejny etap życia małżeńskiego nie był oceniany przez porównywanie do poprzedniego.

Małżeństwo stwarza szansę zaspokojenia potrzeby sukcesu. Wspólne zainteresowania, ambicje czy ich aspiracje, ukierunkowane na wspólne cele, przyczyniają się do integracji osobowości małżonków i wzrostu ich więzi psychicznej. Wspólne zaspokojenie podstawowych potrzeb społecznych stwarza miejsce dla potrzeb wyższych: rozwoju i twórczości (Sujak, 1987, s. 192). W przeciwieństwie do potrzeb elementarnych, które zostają zaspokojone, potrzeby rozwoju i twórczości pozostają nienasycone przez całe życie. Nastawienie na realizację potrzeb wyższych wymaga od małżonków świadomego przesunięcia punktu ciężkości z potrzeb elementarnych na wyższe. Wśród potrzeb wyższych doniosłą rolę odgrywają potrzeby religijne. Integralne połączenie potrzeb religijnych z całością życia małżeńskiego nadaje wielu sferom małżeństwa – życiu seksualnemu, macierzyństwu i ojcostwu – nowe wymiary (Kornas-Biela, 2001). Pozwala również znaleźć sens życia, który wyprowadza współdziałanie małżeńskie na szersze pole społeczne.

Badania 123 par małżeńskich za pomocą skonstruowanej przez mnie Skali Więzi Małżeńskiej, która była operacjonalizacją wcześniej opisywanych interakcji w sferze współodczuwania, współrozumienia i współdziałania, wykazały, że istnieje silne powiązanie i współzależność pomiędzy poszczególnymi sferami komunikacji (Szopiński, 1981, s. 17–21). Otóż silne współodczuwanie partnerów łączy się z dobrym współrozumieniem i współdziałaniem, a dobre współrozumienie współwystępuje z satysfakcjonującym współdziałaniem. Korelacje te są statystycznie istotne. Potwierdzają one, że nie może istnieć w małżeństwie doskonałe zrozumienie, a równocześnie słabe współodczuwanie i niezadowolające współdziałanie.

Stwierdzono tendencję do uzyskiwania podobnych rezultatów w zakresie wyżej wspomnianych czynników w parach małżeńskich, tzn. wysokiej więzi psychicznej jednego partnera towarzyszy więź o podobnym natężeniu u drugiego (Szopiński, 1980, s. 101–105; Niebrzydowski, 1988, s. 30–36). Największą satysfakcję uzyskiwały te pary, które nie różniły się pod względem natężenia więzi. White (1983, s. 518) stwierdził, że istnieje zależność między ilością i jakością interakcji małżeńskich. Im częściej małżonkowie wchodzą we wzajemne interakcje, tym lepsza jest jakość ich związku.

Komunikacja między małżonkami w różnych sferach winna być procesem towarzyszącym im przez całe życie. Wymaga to od nich otwartości, niezależności, wytrwałości. Pozwala jednak na znajdowanie właściwego środka i integrację w zakresie wielu przeciwstawnych cech, takich jak indywidualizacja i zlanie, bliskość i izolacja. Jest to więc umiejętność godzenia antynomii charakterystycznej dla aktu twórczego (Nęcka, 1994, s. 33). Małżonkowie zazwyczaj świadomie lub intuicyjnie potrafią wykorzystać „linie napięć” między różnymi biegunami objawiającymi się u nich oraz pomiędzy nimi.

Małżonkowie doświadczający lęku, niemożności pełnego zaangażowania się w związek będą raczej tkwić przy jednym biegunie oraz odznaczać się słabą więzią psychiczną z małżonkiem. Nie bez powodu Carson (1999) podkreśla w swojej pracy, że pozytywnie przebiegający proces psychoterapii rodzinnej rozwija takie elementy jak: preparacja, inkubacja, iluminacja, weryfikacja pomysłów, a więc czynniki niezbędne w procesie twórczym. Blokady osobowości są w ogólności tymi samymi, które utrudniają rozwiązywanie problemów, rozwój osobowości oraz spełnienie się w życiu.

Istotna wydaje się zdolność współmałżonków do znajdowania wspólnego punktu na kontinuum różnic między sobą w sferze współodczuwania, współrozumienia i współdziałania. Tym samym rodzice wprowadzają dziecko w doświadczenie odmiennej „trójności”, w której ramach dziecko może doświadczyć przynależności do rodziców i równocześnie uczyć się znosić pewien rodzaj „wykluczenia”, że nie należy do systemu małżeńskiego.

Budowanie relacji małżeńskich wymaga permanentnego twórczego wysiłku małżonków na każdym etapie związku (Harwas-Napierała, 2008). Dzieci, poprzez uczestnictwo, uczą się twórczego rozwiązywania małych i dużych problemów.

3. Wpływ systemu rodzinnego na funkcjonowanie dziecka

Dzieci wychowujące się w takich warunkach, w których podsystem małżeński funkcjonuje poprawnie i istnieją jasne granice pomiędzy podsystemem małżeńskim a podsystemem dziecięcym, mają możliwość wykształcić i rozwinąć własną autonomię, nauczyć się nieświadomie pozytywnych wzorów komunikacji.

Dzieci, które doświadczyły jasnych granic pomiędzy subsystemami, mają ustawiczny dostęp do pozytywnych zasobów rodzinnych (zrozumiałość, sterowność, sensowność), które istotnie decydują o zdrowiu (Zwoliński, 2000, s. 153). Łatwiej też radzą sobie ze stresem oraz presją środowiska i nie muszą się uciekać do środków zastępczych (narkotyki, alkohol) dla zapewnienia sobie lepszego funkcjonowania (Csikszentmihalyi, 2001). Można więc powiedzieć, że twórcze kształtowanie relacji rodziców stwarza dobre podstawy kreatywnych zachowań dzieci (Szopiński, 2013). Niektóre rodziny w sposób świadomy i zamierzony czynią jeszcze coś więcej, ukierunkowując te działania na rozwój kreatywności i przedsiębiorczości dzieci (Staniewski, Szopiński, 2013). Przykładem takich konkretnych działań może być styl wychowania przyszłego filozofa J.S. Milla, kompozytora W.A. Mozarta czy poety J.W. Goethego (Sołowiej, 1997, s. 75).

Więź małżonków jest fundamentem ich zdrowia psychicznego, dobrego funkcjonowania zawodowego, zdrowia psychicznego ich dzieci oraz ich tożsamości seksualnej.

I przeciwnie – zaburzenie więzi rodziców, połączone często z deprecjacją ojca i wyznaczeniem chłopcu roli zastępczego partnera, wywołuje trudności w identyfikacji płciowej chłopca. Wyliczone elementy zdają się tworzyć jedną więźkę i nawzajem się podtrzymują oraz wzmacniają. W dobrej relacji bowiem małżonkowie wyrażają sobie nawzajem szacunek i nie ma miejsca na deprecjację. Satysfakcjonujący związek między małżonkami wyklucza też szukanie oparcia i zrozumienia u dziecka.

Zauważyłem, że już ośmiomiesięczne dziecko reaguje emocjonalnie na mało przyjazną rozmowę między rodzicami. Być może, nie rozumie ono jej treści, ale rozróżnia już wyrażane emocje. Niezwykle barwnie i sugestywnie wyraził to w *Sklepiach cynamonowych* (2013, s. 7) Bruno Schulz, który zapewne opisywaną sytuację zapamiętał z dzieciństwa:

Wuj Marek, mały zgarbiony, o twarzy wyjąłowionej z płci, siedział w swym szarym bankructwie pogodzony z losem, w cieniu bezgranicznej pogardy, w którym zdawał się wypoczywać. W jego szarych oczach tlił się daleki żar ogrodu, rozpięty w oknie. Czasem próbował słabym ruchem robić jakieś zastrzeżenie, stawiać opór, ale fala samowystarczalnej kobiecości odrzucała na bok ten gest bez znaczenia, przechodziła tryumfalnie mimo niego, zalewała szerokim swym strumieniem słabe podrygi męskości.

4. Uwikłanie jako symptom braku relacji z partnerem

Uwikłanie przejawia się w tym, że dziecko zaczyna zachowywać się w stosunku do jednego z rodziców lub rodzeństwa „po rodzicielsku”, wysuwając w stosunku do jednego z rodziców lub rodzeństwa żądania pochodzące od niego lub też jako przekazywane od drugiego rodzica (Garber, 2011, s. 324). W rodzinach uwikłanych autonomia jest bardzo słabo określona, jednostkowe funkcjonowanie bywa na różne sposoby ograniczane i likwidowane. Cały akcent pada na wspólność, zupełnie brakuje miejsca na przestrzeń odrębną dla jednostki. Każdy wtrąca się w myślenie i uczucia drugiego. Nadmierne zainteresowanie i wyczuwanie stanów emocjonalnych dziecka przeradza się w nadopiekuńczość, która w rezultacie blokuje rozwijanie autonomii i wszelkiej aktywności dziecka poza bezpiecznym łonem rodziny (Minuchin, 1983, s. 43–45). Uwikłanie i nadopiekuńczość są źródłem ustawicznych zderzeń i napięć w rodzinie, ale te rodziny zaprzeczają, jakoby miały jakiegokolwiek problemy. Do cech tej struktury należy unikanie konfliktu i dążenie za wszelką cenę do pozostawania w zgodzie i harmonii. Jeśli któryś z członków rodziny wyraża odmienny pogląd, inni mu przerywają, zmieniają temat rozmowy, starają się istotę problemu przykryć wielomówstwem. W tej sytuacji „nosiciel

symptomu” bywa ważnym czynnikiem homeostazy rodziny. Rodzice zaś, nie mogąc być w bezpośrednim kontakcie, jednoczą się w trosce o „chore dziecko”, obchodząc okrężną drogą istniejący pomiędzy nimi konflikt (Minuchin, 1983, s. 46). Tego rodzaju zatarte i niewyraźne granice niosą ze sobą poważne konsekwencje, bywają przez przedstawicieli terapii systemowej określane jako „stopione”, „zlane” (*fusion, enmeshment*). Charakterystycznymi sposobami unikania konfliktu w rodzinach „złanych” bywają koalicja i triangulacja. W koalicji dziecko i jedno z rodziców tworzą ścisły i sztywny zarazem układ skierowany przeciwko drugiemu rodzicowi. W takiej sytuacji rodzi się układ „podzielonej lojalności”. Dziecko nie może otwarcie okazywać lojalności i przywiązania jednemu z rodziców bez jednoczesnego „zdradzania” drugiego. W tej sytuacji czuje się ono sparaliżowane, a wszelki ruch w kierunku jednego może być odczytany jako atak na drugiego, gdyż w takim układzie dziecko bardziej troszczy się o komfort rodziców niż o swój własny (Peris i in., 2008). W triangulacji ten związek jest płynny, w zależności od rozeznania dziecka, które ocenia, komu udzielić w tym momencie wsparcia. Obie formy ujawniają ukryty konflikt między rodzicami.

Uwikłanie, niezależnie od przyjętej postaci, może się manifestować na wiele sposobów. Praktyka psychoterapeutyczna dostarcza wielu przykładów zatartych granic pomiędzy subsystemem małżeńskim a dziecięcym, np. dorosły syn śpiący w jednym pokoju z matką, a ojciec w osobnym; rodzice uprawiający „głośny seks”, kiedy w mieszkaniu są dorosłe dzieci; matka kąpiąca się przy otwartych drzwiach łazienki, gdy w domu jest sam dorosły syn, żona niepozwalająca mężowi zamknąć drzwi sypialni, choć obok jest pokój syna. Dorosłe dzieci wypracowujące w toku psychoterapii jasne granice z rodzicami zauważają, że ten brak granic dotyczy zarówno własnego ciała, jak i własnych przeżyć. W takich sytuacjach, gdy maluje siebie lub obraz własnej rodziny, ich postać bywa jakby rozmyta i nie ma wyraźnych konturów.

Problem granic łączy się z bogactwem i różnorodnością symptomów. Nie może więc dziwić fakt operacjonalizacji (Fajkowska-Stanik, 1999) takich pojęć jak: fuzja, triangulacja lub też indywiduacja, i stworzenia dla nich narzędzia pomiaru.

Andrzej Szczypiorski (1996, s. 193) w powieści wydanej w ponad 20 krajach, opisującej czas II wojny światowej w Warszawie, przedstawia historie różnych postaci: Polaków, Żydów, Niemców; żydowskich i polskich szmalcowników, Polaków ratujących Żydów. Tak opisuje on uwikłanie, nakreślając postać żony polskiego oficera kampanii wrześniowej przebywającego w obozie jenieckim:

Każdego dnia przypatrywała się synowi i ogarniało ją przerażenie na widok jego coraz męźniejszej sylwetki. Chciała, by pozostał dzieckiem, a ponieważ to było niemożliwe, życzyła mu jakiejś łagodnej, lecz widocznej ułomności, może krótkiej nogi albo krzywych

ramion, najbardziej zaś byłaby rada, gdyby na jakiś czas stał się karłem. Ale nie był karłem, lecz silnym i dobrze zbudowanym młodym mężczyzną. Niebawem miał skończyć dziewiętnaście lat. Niewiele z matką rozmawiał i rzadko przebywał w domu. Zadawał się z wysokimi, dobrze zbudowanymi młodymi mężczyznami.

Wyrzucała sobie te wszystkie legendy o bohaterach polskich, które przed laty kładła do głowy swemu dziecku. Nade wszystko zaś źle myślała o swym mężu, który był od dawna nieobecny, przebywał za drutami oflagu, a jednak wciąż wałęsał się po domu, manipulował rękami syna, gdy ten nakręcał zegar, zdejmował książki z półek bibliotecznych... Ten mąż nieobecny także do niej przychodził po nocach, ale inaczej, bez munduru, szabli i rogatywki, najczęściej zupełnie nagi, trochę gwałtowny, pachnący tytoniem, jak przed dwudziestu laty, gdy po raz pierwszy poczuła na sobie jego kawalerski ciężar, zaraz po zwycięskiej bitwie, ciężar żołnierza, który wygrał bitwę i zdobył swoją kobietę. Nocami przyjmowała tego męża bezwstydnie i zachłannie, ale we dnie wcale go nie lubiła, bała się, że przeciągnie swego syna na swoją stronę, gdy tymczasem ona drżała na swoim brzegu w samotności i lęku.

To miejsce nieobecnego lub dysfunkcyjnego ojca może zająć dorastający syn i na początku poczuć smak sprawczości, tak jak mały chłopiec go czuje, gdy psuje i naprawia zabawkę. Wejście syna na drogę naprawiania relacji rodziców musi być konsekwentnie połączone z deprecjacją ojca. Ta deprecjacja uprawomocnia podjętą rolę, ale też pokazuje ogólną prawidłowość, że dziecko chce poprawić lub na swój sposób przywrócić zagrożoną homeostazę rodziny. Również dorastająca córka może czuć obowiązek, aby niejako zastąpić ojcu, w jej mniemaniu, chłodną żonę. Często jako terapeuta doznaję tu wzruszenia z powodu szlachetności i ofiarności dziecka w tym nieświadomym zapewne akcie decyzyjnym. Niewątpliwie tak samo szlachetną pobudką i miłością do obojga rodziców kieruje się dziecko, kiedy przez dysfunkcyjne zachowanie lub swoją chorobę próbuje zjednoczyć oddalających się od siebie rodziców.

Tymczasem dobra relacja rodziców umożliwia dziecku dobrą relację z każdym z nich. Chłopiec w sposób bezwiedny chce naśladować ojca, być podobnym do niego, np. nosić brodę, mieć żonę, dzieci i być ojcem. Dziewczynki natomiast chcą być podobne do matki. W poczuciu omnipotencji chłopiec nie tylko chce być ojcem, ale nawet ojcem dla samego siebie. Jeśli w rodzinie istnieją dobre relacje, pełne ciepła, bezpieczeństwa, chłopiec nie ma powodu, żeby nie identyfikować się z ojcem, a córka nie ma powodu, żeby nie chcieć być podobną do matki, którą kocha.

5. Koszty psychiczne dziecka w sytuacji uwikłania

Kiedy następuje dezintegracja w parze małżeńskiej, kochające dzieci często podejmują się niewykonalnej misji naprawy relacji, przyjmując rolę quasi-partnera zastępczego dla jednego z rodziców.

Patologia w relacji między matką i synem lub ojcem i córką nie musi być widoczna na pierwszy rzut oka. Element erotyczny nie pojawia się nigdy wprost, ale podświadomie, na przykład w symbolach erotycznych w snach. Bardziej rzucająca się w oczy jest dysfunkcyjność w innych obszarach: niemożność uczenia się, niewydolność w sprawach zawodowych lub liczne dolegliwości psychosomatyczne – trudności w koncentracji uwagi, bóle głowy, lęki, ukierunkowanie homoseksualne, urojenia, u dorastających dziewcząt zanik miesiączki, negacja ciała. Jeden z moich klientów wyraził to następującymi słowami: „Sprawa pomiędzy mną a matką dotyczy tylko nas, a jednak rzutuje na całe moje życie”. Może właśnie dlatego nie można oddzielić faktu płciowości od ludzkiego działania (Urbaniak, 1996).

Podany niżej *case study* ilustruje koszty psychiczne braku wzoru pozytywnych relacji i następstwa podjęcia przez córkę roli naprawy relacji rodziców.

Mechanizm uwikłania oraz proces wychodzenia z niego i konsekwencje bardzo dobrze ilustruje przypadek Jennifer, jednej z moich klientek. Jennifer jest trzydziestokilkuletnią kobietą. Pracuje w międzynarodowej korporacji. Od kilku lat jest uczestnikiem terapii indywidualnej i grupowej. Tak oto opisuje swoją drogę od uwikłania ze swojej „kumplowskiej” relacji z mamą:

Od kiedy pamiętam, w mojej rodzinie był wieczny podział na „dobrą mamę”, która troszczy się o mnie i mojego brata, oraz „złego ojca”, który jest tylko i wyłącznie źródłem problemów. Tata często robił w domu awantury, ale nie było w tym domu ani przemocy, ani alkoholu. Rodzice po prostu nie potrafili się porozumieć w kluczowych kwestiach.

Moja mama wychowała mnie na „swoją najlepszą” przyjaciółkę. Ze względu na to, że nie układało jej się z ojcem, całą uwagę przeniosła na mnie, zwierając mi się ze swoich, czasem nawet bardzo intymnych, doświadczeń. Dochodziło do tego, że moja rola w systemie rodzinnym była dwójaka: z jednej strony przestałam być córką, a stałam się powiernicą mamy i jednocześnie zajęłam miejsce ojca. Doszło do tego, że to, co ja czułam, zupełnie przestało mieć znaczenie. Zostałam w rodzinie zredukowana. Moje prawo do komunikowania własnych odczuć zostało zawieszona.

Nie ukrywam też, że moja przesadnie bliska relacja z mamą i dystans do ojca, jaki przybrałam, miały dla mnie duże i bardzo niszczące konsekwencje. Jako nastolatka zaczęłam się odchudzać, bo doszłam do wniosku, że nie wyglądam tak, jak bym chciała,

że jestem za gruba i brzydka (tak zresztą powtarzała sobie ciągle moja mama). Doszło do tego, że albo prawie nic nie jadłam, albo objadałam się jak szalona. Pojawiły się stany bulimiczno-anorektyczne, agresja do siebie i świata. Miałam wrażenie, że emocjonalnie stałam się kopia matki: miałam te same odczucia, lęki, niepewności. Ojca traktowałam bardzo chłodno. Doszło nawet do tego, że zaczęłam zwracać się do niego tak jak mama. Z drugiej jednak strony czułam duże poczucie winy wobec ojca, że nie zachowuję się tak jak córka. Miałam też wrażenie, że mój ojciec czasem przelewa na mnie uczucia do mamy. Pamiętam, że mnie i mamie kupował te same prezenty, a czasem – po alkoholu, kiedy brał do ręki gitarę – miałam wrażenie, że śpiewa i gra dla mnie jakiś dziwne „serenady”, których wtedy nie rozumiałam. Teraz myślę sobie, że tata traktował mnie trochę jak mamę, zresztą tak to trochę wyglądało, jakby moi rodzice podzielili się dziećmi. Moja mama „wzięła” sobie pod opiekę mojego brata, a tata mnie. Doszło do tego, że w pokoju spałam razem z tatą i nawet w aucie siedziałam po stronie pasażera, obok taty kierowcy, a mama z bratem z tyłu.

Im bardziej też dorastałam, tym bardziej czułam, że mój problem z odżywianiem robi się coraz poważniejszy. Po latach dopiero odkryłam, że mam syndrom Elektry i że będzie on rzutował na całe moje dorosłe życie.

Kiedy poszłam na studia, nierozwiązany problem narastał i doprowadził mnie do stanów depresyjnych oraz małżeństwa, które zawarłam nie dlatego, że to ja go chciałam, tylko dlatego, że to on – mój przyszły mąż – chciał ze mną być. Moim zadaniem w tym małżeństwie, podobnie jak w domu, u boku mamy, było wspieranie mojego męża i konsekwentne ignorowanie siebie i swoich potrzeb. Z tego powodu mój problem anorektyczny narastał, a z nim konflikty między mną a mężem, które przybierały czasem postać bardzo agresywną. Z pomocą terapeuty udało mi się znaleźć siłę na to, żeby definitywnie odejść z małżeństwa i zacząć żyć inaczej. Kosztowało mnie to wiele wysiłku i wiele łez.

Po tym wszystkim zrobiłam doktorat, przeprowadziłam się do innego miasta, znalazłam nową pracę. Moje problemy anorektyczne zaczęły słabnąć, im więcej odzyskiwałam kontroli nad sobą, swoimi potrzebami i swoim życiem. Wniosłam wniosek o rozwód i o orzeczenie nieważności małżeństwa w sądzie kościelnym.

Odkąd pamiętam, miałam zawsze problem z tym, żeby znaleźć pracę, ale od kiedy odeszłam od męża i wyjechałam z domu na dobre, jest mi z tym coraz łatwiej. Moja sytuacja finansowa ulega stabilizacji. W moim małżeństwie mieliśmy bowiem ciągle problemy finansowe, a ja czułam presję, że jestem jedyną odpowiedzialną za ten stan rzeczy.

Wynajęłam pokój. Zaczęłam żyć. Jedyne problem, z którym ciągle się jeszcze borykałam, to kwestia relacji z mężczyzną. Od momentu odejścia od męża, czyli jakieś 6 lat temu, nie miałam odwagi na związanie się z nikim. Kilka razy nawet się zauroczyłam, ale byłam zbyt zamknięta, żeby powiedzieć o tym otwarcie, i relacje te szybko się kończyły.

Całkiem niedawno poznałam faceta, w którym mogłabym i prawie się zakochałam. Ale znowu... wyładowaliśmy w łóżku, nie odważyłam się na to, żeby z nim porozmawiać, i zostaliśmy znajomymi, bez szans na coś więcej...

Co więcej, od jakiegoś czasu zauważam u siebie jeszcze jeden bardzo niszczący mechanizm. Taki, że robię dokładnie odwrotnie od tego, czego chcę. Kiedy ktoś zada mi ważne pytanie, odpowiadam jak z automatu i dopiero później orientuję się, że chciałam powiedzieć coś zupełnie innego... Tak było, jak rozmawiałam z jednym z mężczyzn, który mi się bardzo podobał. Kiedy zapytał mnie, czy chciałabym mieć dzieci i męża, odpaliłam bezmyślnie, że absolutnie nie, że jeden ex mi wystarczy, podczas gdy tak naprawdę chciałabym mieć i męża, i rodzinę...

Często łapię się na takich właśnie zachowaniach, że umawiam się z facetami, którzy mnie nudzą, że rozmawiam z tymi, którzy mnie nie interesują... Strasznie to dziwne. Bo z jednej strony robię coś, czego nie chcę, ale z drugiej tak bardzo boję się zrobić coś, czego bardzo chcę, i przez to skazuję się na samotność, frustrację, ewentualnie na życie z kimś, kto mnie zupełnie nie interesuje.

Przy tym bardzo trudno też przychodzi mi mówienie „nie” i z tego powodu czasem mężczyźni, ale nie tylko, wchodzą mi na głowę... Już raz tak zrobiłam, że nie miałam odwagi powiedzieć mojemu ex-mężowi, że nie chcę z nim być, i ostatecznie wysłałam za niego...

Nie wiem, dlaczego to robiłam... Może nie chciałam, żeby ktoś inny kiedyś czuł się, tak jak ja, odrzucony, zignorowany, wyśmiany... Za każdy razem było mi bardzo żal tych facetów i czasem „nie” po prostu nie przechodziło mi przez gardło i w konsekwencji wybierałam nie tyle swój komfort, ile tych mężczyzn i dawałam im złudne nadzieje...

Ponadto rzadko kiedy w ogóle pokazywałam prawdziwe emocje. Kiedy ktoś, na kim mi zależało, mówił mi coś przykrego, udawałam, że mnie to nie rusza, nie boli, że mnie to nie obchodzi, że jestem obojętna, podczas gdy kilka razy serce mi się rozrywało, kiedy facet, w którym byłam zakochana, mówił mi, że wyjeżdża, albo że ja wyjeżdżam, ale że chciałabym zostać, kiedy mówił mi o kobietach, które mu się podobają, i zerkał na mnie, żeby zobaczyć moją reakcję... Byłam zawsze posągowa, niewzruszona, obojętna.

Udawałam, że są mi obojętni, że mnie nie ruszają, że mi na nich w ogóle nie zależy...

Od jakiegoś czasu zaczęły mi się też zdarzać bardzo dziwne sytuacje. Zaczęłam upijać się do „urwania filmu”, łądować w łóżku z mężczyznami. Najdziwniejsze było jednak to, że gdybym miała świadomie powiedzieć, czy tego chciałam – powiedziałabym, że oczywiście, nie. Ale to było bardzo takie „nie moje”, nie w moim stylu. Zawsze przecież robiłam wszystko na chłodno. Upić się i wyładować w łóżku – to przecież zupełnie nie ja. Mój terapeuta twierdzi, że zrobiłam to, bo chciałam, i że musiałam się odurzyć, żeby pozwolić sobie na to, co chciałam – bo inaczej nigdy bym się na to nie zdecydowała...

Rzeczywiście, to dobrze wpisuje się w mój program funkcjonowania: że muszę się odciąć, żeby zrobić to, co naprawdę chcę, że muszę pozbawić się świadomości, upić się, uśpić umysł, bo tak bardzo trudno jest mi świadomie podejmować decyzje o tym, czego mi potrzeba w relacjach.

Coraz częściej jednak dociera do mnie to, czego tak naprawdę chcę. Zaczynam coraz bardziej jednoznacznie interpretować fakty. Przestaję się łudzić i zastanawiać, ale pytam i nie pozostawiam wątpliwości. Wiem już, które relacje z mężczyznami są dla mnie budujące, a kiedy robię coś z nudów – wtedy pytam siebie; czy naprawdę tego chcesz, czy próbujesz zabić czas wolny? Wiem, kiedy mężczyzna traktuje mnie poważnie, a kiedy zależy mu tylko na seksie. Coraz łatwiej przychodzi mi po prostu nie odpowiadać na zaczepki facetów, którzy mnie nie interesują, i ich ignorować, a nie jak wcześniej – tracić czas na wyjaśnianie, po co i dlaczego. Sama widzę po sobie, że dorastam, robię się coraz bardziej otwarta. Nawet widzę to na imprezach. Dotychczas nie zdarzało mi się, żeby jacyś faceci do mnie podchodzili i zagadywali, a teraz... coraz częściej się to zdarza. Jest we mnie mniej spięcia i więcej luzu, choć ciągle za mało... To są dobre oznaki, że wreszcie mówię otwarcie, że chcę mieć mężczyznę na stałe, wyjść za mąż i mieć z nim dzieci. Że nie udaję, że jest zupełnie inaczej.

Od jakiegoś czasu mam też dziwne sny, a niektóre z nich przypominają nawet dręczenie...

Któregoś dnia śniło mi się, że zgubiłam torbę podróżną, i pamiętam, że było mi bardzo przykro z tego powodu, bo miałam w niej swój ulubiony czarny bezrękawnik. Innej nocy miałam sen, w który chciałam wynająć mieszkanie, ale właściciel uprzedził mnie, że będę je mogła wynająć dopiero, kiedy usunięty zostanie z niego trup jakiejś dziewczyny-kobiety (pamiętam, że widziałam jej sylwetkę – miała długą spódnicę i jakąś bawełnianą beżową bluzkę na sobie, włosy splecione w warkocz i nazywała się Paulina. Leżała wzdłuż pokoju, na jakiejś takiej przesuwanej platformie z drewna, podobnej do tych, które spotkać można w kostnicach).

Ostatnio zaś – ten sen był obrzydliwy – śnił mi się mój kolega z dzieciństwa, brat mojej koleżanki, z którego na osiedlu wszyscy się śmialiśmy, bo był jakiś taki... dziwny. I śniło mi się, że ten facet siłą mnie całował, ale tak, że nie mogłam się wyrwać z jego objęć – czułam, jakbym była sparaliżowana, nie mogłam się ruszyć... Przypominało mi to ten moment z roku 2017, kiedy to miałam sny z pogranicza snu i rzeczywistości, że leżę na łóżku, drętwieję i nie mogę się ruszyć, bo coś mnie trzyma za głowę i sprawia, że tracę kontrolę nad ciałem...

Dziś z kolei znowu! Śniła mi się śmierć, a właściwie... oczekiwanie na karę śmierci. To było bardzo dziwne. Byłam w jakimś ośrodku, gdzie przetrzymywano ludzi, którzy oczekiwali na wyrok. Ja też tam byłam i ostatecznie nie pamiętam, czy byłam skazana

i oczekiwałam na tę godzinę zero, czy bałam się tego, że zostaną wzięta za jedną ze skazanych i że dostanie mi się rykoszetem... Była tam jedna starsza, bardzo wiekowa kobieta – podobna do matki jednego z bohaterów serialu *Telefonistki* – i ona była jakaś taka niestabilna, tzn. nie wiadomo było, czy przypadkiem nie ucieknie i czy nie zrobi czegoś nieoczekiwanego. Bałam się tej kobiety za każdym razem, kiedy przechodziła obok mnie. Zawsze ktoś jej pilnował, ale mimo wszystko towarzyszył mi duży niepokój, raz spowodowany widmem kary, dwa – jej obecnością.

Pamiętam ten moment, że kiedy weszłam do łazienki w tym ośrodku i zamknęłam za sobą drzwi, zorientowałam się, że kabiny nie są oddzielone ścianą. Ogarnął mnie wtedy strach, że ta kobieta może tu wejść i zrobić mi krzywdę.

Pamiętam też ten moment, w którym zorientowałam się, jak jest późno. Był ranek, kilka minut po 6.00. Pomyślałam sobie wtedy, że zostały mi tylko dwie godziny...

Nie wiem, jak interpretować te sny, ale są one dla mnie jakieś takie wyraziste i bogate w szczegóły. Są trudne, ale mam przekonanie, że informują mnie one o jakiejś nieuchronnie nadchodzącej zmianie...

Za każdym razem budzę się z ulgą, że to, o czym śniłam, nie zdarzyło się naprawdę. Zgubienie bagażu z rzeczami, do których jestem przywiązana, może oznaczać jakąś stratę, która będzie dla mnie bolesna, ale która wydaje się moją decyzją. Tak sobie myślę, że zgubienie bagażu jest jakimś rodzajem decyzji o tym, że się o nim z jakiegoś powodu przestaje pamiętać i zajmuje się czymś innym, może ważniejszym... Może to też oznaczać zrzucenie czegoś, co mi dotychczas zajmowało miejsce i obciążało mnie. Może to być też symbol starego programu-schematu działania – jakaś nieświadoma decyzja porzucenia go i zrobienia miejsca na inny bagaż, może mniej obciążający...

Myślę, że w podobnym kluczu należy interpretować te pozostałe sny. Warunek: ze „wprowadzi się Pani dopiero, kiedy zabierzemy ciało”, wskazuje na moment oczekiwania czy potrzebę posprzątania – wyrzucenia tego, co stare, martwe, bezużyteczne, co zabiera miejsce i nie pozwala temu, co nowe, lepsze, świeże, żywe, na wejście do domu... Trzeba się ogarnąć, posprzątać, zakasać rękawy.

Ten całujący mnie mężczyzna też jest symbolem starego schematu działania. Mojego wchodzenia w relacje, które mnie nie satysfakcjonują, nie dają mi tego, czego potrzebuję, lecz powodują jedynie frustrację i obrzydzenie. Myślę jednak, że moja relacja na schemat: drętwienie ciała, niemożliwość ruszenia się i wyrwania z tych objęć, wskazuje na jakąś niechęć do wzięcia sprawy w swoje ręce i odebrania sobie władzy nad schematem. Wydaje się, że schemat ciągle trzyma mnie w ryzach. Przerazające.

Ten ostatni sen, sen o karze śmierci, o towarzyszącym mi niepokoju i prześladowającej starej kobiecie, znowu wskazuje na jakiś moment przejścia: ze starego w nowe, nieznanne, bolesne. Może ta kara śmierci – tak mi się wydaje, że była to kara przez

krzesło elektryczne – symbolizuje jakiś moment przejścia ze starego do nowego i sen ten wskazuje na nieuchronność bólu i śmierci tego, co stare.

Mam wrażenie, że jestem teraz na jakimś rozstaju, rozerwaniu. Moja podświadomość daje mi jasno do zrozumienia, że nie można jednocześnie mieć cukierka i go zjeść. I muszę się z tym zgodzić, że jedyną szansą na zmianę jest porzucenie starego schematu i zrobienie miejsca na coś nowego. To działa zerojedynekowo. Albo chcę dotychczas tkwić w starym schemacie, albo go rzucam i otwieram się na nowe, zdając sobie sprawę, że będzie to bolesne i że może się wiązać ze śmiercią jakiejś części mnie, do której jestem przywiązana.

Ostatnio jednak zaczęłam spotykać się z jednym mężczyzną. Jestem nim zauroczona. Naprawdę bardzo mi się podoba i mam wrażenie, że jestem coraz bardziej zaangażowana w tę relację. To jest facet bardzo ogarnięty, odpowiedzialny i bardzo czuły. Spędzanie z nim czasu sprawia mi naprawdę dużo przyjemności, niemniej jest mi bardzo trudno okazać zaangażowanie. Już mi zarzucał kilka razy, że jestem zimna dla niego, że nie okazuję mu uczuć, podczas gdy on jest w tych swoich emocjach bardzo spontaniczny i wylewny. Czasem mnie to przytłacza i zupełnie blokuje. Mam jakiś duży opór przed przełamaniem się i mam wrażenie, że on ma do mnie o to żal.

Mimo ogromnego strachu przed konfrontacją i odkryciem się uczuciowo przed nim zdecydowałam się na konfrontację i rozmowę z nim o mnie i moich uczuciach. Wyjaśniłam mu wszystko – to, dlaczego taka jestem, i że moje zamknięcie nie jest związane z tym, że mi na nim nie zależy, ale że mam za sobą trudne doświadczenia i potrzebuję czasu. To była bardzo ważna rozmowa, chyba pierwszy raz w życiu powiedziałam otwarcie o tym, co czuję. I jest mi z tym bardzo dobrze. Mam też wrażenie, że nasza relacja się przez to poprawiła. Bycie blisko z mężczyzną jest dla mnie zupełnie nowym doświadczeniem. Po pierwsze dlatego, że wreszcie mam kogoś, kto mnie fascynuje, kogo lubię, do kogo nie muszę się zmuszać, z kim bycie sprawia mi ogromną przyjemność. To nie jest mężczyzna ze schematu mojej mamy: facet, który sprawia problemy i jest wrogiem. Po drugie, próbuję się przestawić, że nie jestem już sama ze wszystkimi moimi problemami i radościami, że mam się tym z kim dzielić. Przytłacza mnie to, ale z drugiej strony to jest piękny stan, dla mnie zupełnie nieznanym. Z dnia na dzień jednak coraz bardziej się otwieram. czuję się bardziej swobodnie i mam wrażenie, że ten proces będzie postępował, że z czasem otworzę się zupełnie i że z tej relacji wyniknie coś naprawdę pięknego i budującego dla nas obojga.

Miałam też ostatnio bardzo symboliczny sen. Śniło mi się, że stoję przed furtką. Ta furtka jest zamknięta na klucz, tak że nie można jej otworzyć, a ja nie mam klucza. Po drugiej stronie stoi jakiś facet. Stoi nieruchomo. Nie wiem dlaczego, ale miałam wrażenie, że bardzo chcę być tam po drugiej stronie, więc po prostu przeszłam ponad furtką.

Mam wrażenie, że coś ważnego się we mnie zmienia i że to jest czas na to, żeby wreszcie być sobą. Właśnie zaczynam tę przygodę i mimo że to jest dopiero początek, to już mam z tego bardzo dużo radości. Czuję się pewna i silna.

Klientka, opisując swój wieloletni proces psychoterapii, podkreśla swój wysiłek oraz determinację potrzebną do uwolnienia się z uwikłania rodzinnego i rezygnacji z odgrywania dotychczasowych ról, które w istocie nie pozwalały jej żyć własnym życiem.

* * *

Dorośli, którzy nie potrafią być w dobrej relacji ze współmałżonkiem, często nie odróżniają relacji małżeńskiej od rodzicielskiej i swoje uczucia, które winni kierować do partnera, przelewają na dzieci. Zapominają przy tym, że one mogą sobie znaleźć innego partnera, który bardziej spełni ich oczekiwania. Dzieląc swoje negatywne uczucia z dzieckiem, odbierają mu ojca lub matkę. Dziecko ma jedną tylko możliwość – albo mieć rodzica takiego, jaki jest, albo go stracić. Badania Shmotkina (1999) dowodzą, że fizyczna śmierć rodzica nie przerywa istniejącej więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Stąd można wysunąć wniosek, że koalicja dziecka z jednym z rodziców powoduje bardziej dotkliwą utratę niż śmierć fizyczna.

Jestem pełen uznania dla tych małżonków, którzy nie mogąc stworzyć dobrej wzajemnej relacji, potrafią w sposób świadomy wyrażać się wobec dziecka pozytywnie o byłym partnerze, mimo odniesionych zranień. W praktyce poradnianej ten fenomen pojawia się bardzo rzadko.

Koalicja nie jest procesem intelektualnym, lecz emocjonalnym. Stąd racje logiczne nie mają tu żadnego znaczenia. Dziecko, niezależnie od wieku, wchodzi w koalicję z tym rodzicem, z którym jest bardziej emocjonalnie związane, chcąc niejako wesprzeć jego „rację”. W sposób naturalny ten związek emocjonalny bywa silniejszy z matką. Wchodząc jednak w tę koalicję, nie przyczynia się do rozwiązania konfliktu rodziców, ale staje się niejako zakładnikiem, który płaci ogromną cenę – inwestuje wiele energii w utrzymanie wątpliwej homeostazy rodzinnej. Koalicja tworzy coś w rodzaju „dwoistej tożsamości”, a koalicjant staje po stronie dobra, słusznej sprawy. Należy tu podkreślić, że odpowiedzialność za powstanie koalicji ponosi rodzic, który nie pozwala na odłączenie się dziecka i stworzenie jego własnej autonomii. Skutkiem tej symbiozy jest powstanie poczucia u dziecka, że nie istnieje ono jako istota oddzielna, lecz jedynie poprzez związek z matką (Senko, 2012).

Stąd zdaniem Fromma (2000, s. 135–137) dostarczanie argumentów przeciwnych musi się spotkać z odrzuceniem ich, a nawet wywoła reakcję ataku, gdyż przyjęcie tych

argumentów zagraża tożsamości koalicjanta, który w tym momencie mógłby stracić punkt odniesienia, a wraz z nim poczucie bezpieczeństwa.

Powyższy przykład ukazuje, że rozmyte granice w rodzinie mają konsekwencje w zaburzonem funkcjonowaniu człowieka w jego dorosłym życiu. Powodują zatem nieprawidłowości w następujących obszarach:

1. Wiążą się z kształtowaniem się negatywnego obrazu siebie i niewiarą w możliwość realizacji własnych celów życiowych.
2. Ujawniają się w nieprawidłowych relacjach z rodzicami.
3. Rzutują na przyszły kształt relacji z partnerem.
4. Zaburzają relacje zawodowe.

* * *

Zaprezentowane studium przypadku ukazuje, jak dezintegracja więzi rodziców blokuje pełnię życia młodej kobiety. Równocześnie wyjaśnia to, co współcześnie manifestują kobiety na ulicach miast. Pokazują one stan współczesnej rodziny, niezdolność do budowania głębokiej relacji jako żony i matki. Ukazują też, na co powinna być ukierunkowana profilaktyka i edukacja.

Bibliografia

- Acs, G. (2007). Can We promote Child Well-Being by Promoting Marriage? *Journal of Marriage and Family*, 69, 1326–1344.
- Baniak, J. (1996). Rodzina a osobowość dziecka. *Problemy Rodziny*, 4 (208), 19–23.
- Bassi, G., Zamburlin R. (2003). *Sztuka komunikacji w małżeństwie. Jak być razem? Bliskość, intymność, seksualność*. Kraków: eSPe.
- Bierach, A. (1998). *Mowa ciała kluczem do sukcesu: zrozumienie, opis przypadków, skuteczność, ćwiczenia*. Wrocław: Wyd. Astrium.
- Bray, J.H., Harvey, D.M. (1991). Evaluation of intergenerational theory of personal development: Family process determinants of psychological and health distress. *Journal of Family Psychology*, 4, 298–325.
- Bryk, M. i in. (2011). Rozwój więzi i miłości małżeńskiej. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides et Ratio*, 3(7), 28–47.
- Carson, D.K. (1999). The importance of creativity in family therapy: A preliminary consideration. *Family Journal Counselling and Therapy for Couples and Families*, 7(4), 326–334.
- Chmielewska, M. (2012). Jakość związku małżeńskiego a uzależnienie interpersonalne. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(9), 98–113.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Dordrecht: Springer.

- Drewermann, E. (1992). *Zeiten der Liebe*. Freiburg–Basel–Wien: Herder.
- Gapik, L. (1985). Psychologiczne problemy układów partnerskich. W: M. Kozakiewicz (red.), *Wybrane zagadnienia poradnictwa małżeńskiego i rodzinnego* (s. 85–109). Warszawa: PZWL.
- Garber, B. (2011). Parental alienation and the dynamics of enmeshed parent-child dyad: adultification, parentification and infantilisation. *Family Court Review*, 49(2), 322–335.
- Grzebiuk, L. (1988). *Psychoterapia*. Warszawa: Eneteia.
- Grzebiuk, L., Korpolewska, K. (1988). *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, ich poznanawe uwarunkowania i psychoterapia*. W: L. Grzebiuk (red.), *Zaburzenia komunikowania się neurotyków. Osobowościowe wyznaczniki nerwicy i psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Grzybek, J., Niebrzydowski, I. (1985). Wpływ rodziny na otwartość wychowywanych w niej dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 32–40.
- Harwas-Napierała, B. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2014). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hui, C.M., Bond, M.H., Molden, D.C. (2011). Why Do(n't) Your Partner's Efforts at Self-Improvement Make You Happy? An Implicit Theories Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 101–113.
- Fajkowska-Stanik, M. (1999). Polska adaptacja Kwestionariusza Autorytetu Osobistego w Systemie Rodzinnym Williamsona, Braya, Harveya, Malone'a. *Czasopismo Psychologiczne*, 5(3), 251–168.
- Fromm, E. (2000). *Zerwać okowy iluzji*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kępiński, A. (1972). *Psychopatologia nerwic*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kornas-Biela, D. (red.) (2001). *Oblicza ojcostwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Makara-Studzińska, M. (2001). *Zaburzenia nerwicowe a relacje małżeńskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Minuchin, S., Rosman, B.L., Baker, L. (1983). *Psychosomatische Krankheit in der Familie*. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Nęcka, E. (1994). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Impuls.
- Niebrzydowski, L. (1988). Poziom otwartości współmałżonków a poczucie więzi małżeńskiej. W: *Rodzina jako system interakcji* (s. 30–36). Lublin: NOT.
- Ochojska, D. (2016). Siła wpływu matki i ojca na rozwój dziecka. Analiza porównawcza oddziaływania rodziców. W: U. Gruca-Miąsik (red.), *Opieka jako kategoria wychowawcza* (s. 127–140). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Peris, T.S., Goeke-Morey, M.C., Cummings, E.M., Emery, R.E. (2008). Marital conflict and support seeking by parents in adolescence: Empirical support for the parentification construct. *Journal of Family Psychology*, 22, 633–642.
- Półtawska, W. (2010). *Miłość małżeńska jako zadanie całego życia. W świetle doświadczeń poradni małżeńskiej*, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentationso/01aPoltawska.pdf> [dostęp: 29.06.2020].
- Rostowski, J. (1987). *Zarys psychologii małżeństwa*. Warszawa: PWN.

- Ryś, M. (1997). Więź uczuciowa w rodzinie. W: W. Szewczyk (red.), *Świat ludzkich uczuć* (s. 146–158). Tarnów: Biblos.
- Schulz, B. (2013). *Sklepy cynamonowe*. Warszawa: MG.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Sztuka rozmawiania*. Kraków: WAM.
- Senko, T. (2012). Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 105–118.
- Shmotkin, D. (1999). Affective bonds of adult children with living versus deceased parents. *Psychology and Aging*, 14, 473–482.
- Sołowiej, J. (1997). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Staniewski, M.W., Szopiński, T. (2013). The Influence of Socioeconomic Factors on the Entrepreneurship of Polish Students. *Transformation in Business & Economics*, 12(3), 152–167.
- Stierlin, H. (1981). *Separating parents and adolescents*. New York: Jason Aronson.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Kraków: Znak.
- Sujak, E. (1987). *Życie jako zadanie*, Warszawa: Pax.
- Szczypiorski, A. (1996). *Początek*. Poznań: Sens.
- Szopiński, J. (1976). Komunikacja interpersonalna w małżeństwie. *Roczniki Filozoficzne*, 4, 78–91.
- Szopiński, J. (1978). Psychische Bindung in der Ehe. Entwicklung eines Fragenbogens. Partnerberatung. *Zeitschrift für Ehe-, Familien-, und Sexualtherapie*, 2, 67–75.
- Szopiński, J. (1980). Personality and the marriage bond. *Personality and Individual Differences*, 1, 93–94.
- Szopiński, J. (1981). Więź psychiczna a zadowolenie z małżeństwa. *Problemy Rodziny*, 5, 17–21.
- Szopiński, J. (2007). *Creativity in Managers*. Kielce: WSU.
- Szopiński, J. (2013). *Jacy menedżerowie/pracownicy są poszukiwani na rynku pracy?* W: B. Jakimiuk (red.), *Między wychowaniem a karierą zawodową* (s. 541–556). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szopiński, J. (2014). Więź małżonków a kreatywność ich dzieci we własnej rodzinie i w pracy. W: A. Pryba (red.), *Rodzina środowiskiem wiary i humanizacji świata* (s. 195–209). Poznań: UAM.
- Szopiński, J. (2017). Family Determinants of Homosexuality. *Journal of Human Sexuality*, 8, 38–59.
- Szopiński, J. (2017). *Więź rodziców a kreatywność dzieci*. Warszawa: CeDeWu.
- Szopiński, J. (2020). *Więź małżeńska a tożsamość seksualna dzieci*. Warszawa: CeDeWu.
- Szydłowska, J., Szopiński, J. (2019). The Man's Contribution in His Own Sexual Identity. *Journal of Human Sexuality*, 10, 53–65.
- Townsend, J., Cloud, H. (2007). *Granice w relacjach małżeńskich*. Warszawa: Vocatio.
- Urbaniak, A. (1998). Zasady wychowania prorodzinnego. *Wychowawca*, 12, 4–5.
- White, L.K. (1983). Determinants of Spousal Interaction. Marital Structure in Marital Happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 511–519.
- Zalewska, S. (2012). *Syndrom pustego gniazda*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Zwoliński, M. (2000). Systemowe zasoby rodziny a poczucie koherencji u dorosłego dziecka. *Przegląd Psychologiczny*, 43(2), 139–156.

Piękno, jako właściwość bytu,
wyraża całość i doskonałość, proporcję i harmonię.
Artykuł „Rodzicielska postać autokreacji dorosłych”,
będący niedoskonałą formą interpretacji rzeczywistości,
dedykuję Pani Profesor, która jest
PIĘKNYM Człowiekiem

Lucyna Bakiera

Rodzicielska postać autokreacji dorosłych

Wprowadzenie

Sfera rodzicielskiego zaangażowania [...] nadal nie jest dostatecznie doceniana, co sprawia wrażenie, że rodzice tylko dają, nie otrzymując nic w zamian w procesie wychowania dziecka. Świadczy również o niedocenianiu rozwojowego znaczenia rodzicielskiego zaangażowania na tle innych obszarów aktywności dorosłych (Kornas-Biela, 2009, s. 265).

Przywołane słowa Pani Profesor były dla mnie inspiracją do opracowania koncepcji zaangażowania i autokreacji rodzicielskiej (Bakiera, 2013). Odnoszę się w niej do stylów rodzicielskich określonych głównie przez aktywność rodziców, która będąc źródłem doświadczeń indywidualnych dorosłych, ma znaczenie dla rozwoju psychospołecznego zarówno dziecka (dzieci), jak i dorosłego.

Przyjęta w artykule perspektywa akcentuje interakcje dorosłych z własnym dzieckiem jako znaczące dla funkcjonowania rodziców. Wielowymiarowość tych interakcji pozwala dostrzec związki między działaniami dorosłych wobec dziecka a ich rozwojem psychicznym. Spojrzenie na rozwojowy wymiar działań rodzicielskich zostanie omówione również w odniesieniu do takich ujęć jak *mindful parenting* czy *attachment parenting*.

Dorosłość z perspektywy rozwojowej

Rzeczywiście rozwój człowieka dorosłego opisywany jest w terminach autonomii, odpowiedzialności (Oleś, 2011), a także wieloaspektowości i wielokierunkowości (Harwas-Napierała, 2012). Dorosłość może być zidentyfikowana przez pryzmat atrybutów społecznych

* Dr hab. Lucyna Bakiera, prof. UAM – Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań.

i psychicznych (Wysota, Bakiera, 2019). Społeczne kryteria dorosłości dotyczą podejmowania i realizacji ról oraz zadań, które są charakterystyczne dla danej kultury (Brzezińska, 2007). Wśród takich zadań istotne jest realizowanie roli rodzicielskiej. Kryteria psychiczne dotyczą kompetencji psychicznych charakterystycznych dla osób dorosłych pochodzących z danej kultury. Obydwie grupy kryteriów można analizować, odnosząc się do przejawów zarówno obiektywnych (np. wypełnianie obowiązków obywatelskich), jak i subiektywnych (np. poczucie niezależności). Wśród atrybutów dorosłości, analizowanych obiektywnie i subiektywnie, szczególnie miejsce zajmuje autonomia, będąca ważnym osiągnięciem rozwojowym adolescencji oraz faz preadolescencyjnych. Autonomia stanowi fundament świadomych wyborów jednostki oraz formułowanych celów życiowych. Umożliwia ona kierowanie się indywidualnym systemem ocen, który wyróżnia jednostkę z otoczenia społecznego i pozwala jej dokonywać niezależnych wyborów, włączając w to świadome decyzje o podporządkowaniu się innym. Autonomię stanowiącą urzeczywistnianie celów jednostki Kazimierz Obuchowski (1985) nazywa autonomią rozwojową. Doświadczenia wpisujące się w sferę autonomii rozwojowej predysponują jednostkę do zachowań autokreacyjnych, które są realizacją osobistych decyzji i wyrazem wolnej woli (Wilks, Ratheal, 2009), a przekonanie jednostki o własnej niezależności zwiększa jej odpowiedzialność za podejmowane decyzje i działania (Vohs, Baumeister, 2009).

Autonomiczne działania osób dorosłych, które umożliwiają poznanie samego siebie, autoekspresję i samorealizację, charakterystyczne są dla podmiotowej sfery aktywności człowieka. Sfera ta – zdaniem Marii Straś-Romanowskiej (1994) – wraz ze sferą metafizyczną konstytuują duchowy wymiar człowieka, który pozwala mu interpretować, oceniać i intencjonalnie zmieniać rzeczywistość, co stanowi o jego podmiotowości. Kształtująca się w dorosłości autonomia otwiera możliwości rozwoju najwyższego poziomu życia psychicznego, jakim jest poziom racjonalno-duchowy, który stwarza szansę na uwolnienie jednostki od presji potrzeb biologicznych i społecznych. Integracja aspektów: psychofizjologicznego, psychospołecznego oraz racjonalno-duchowego, wyraża – zdaniem Amedea Cenciniego i Alessandra Manentiego (2002) – naturalną tendencję do autotranscendencji. Jej przejawem są nieautomatyczne i wolne działania altruistyczne.

Człowiek dorosły zdolny jest do selekcji celów. Jest sprawcą działań, podmiotem motywującym siebie i autoregulującym (Bandura, 2001). Przedmiotowe ujęcie człowieka akcentuje reaktywność i determinację przez czynniki niezależne od niego, natomiast takie jego właściwości jak samoświadomość, wolność wyboru i odpowiedzialność, racjonalność oraz inicjowanie zmian w sobie i świecie zewnętrznym traktowane są jako atrybuty podmiotu (Urban, 2008). Wyrazem podmiotowości jednostki jest jej

przekonanie o możliwości wpływania na bieg zdarzeń. Jak zaznacza Mirosław Kofta (2001, s. 221), „kiedy ludzie mają poczucie kontroli nad swoim życiem, skłonni są do bezinteresownego angażowania się w to, co robią”. Podmiotowość stanowi potencjał rozwojowy człowieka, który wyraża się w zdolności do samodzielnego kreowania własnego życia, a tym samym do podmiotowego wpływania na osobisty rozwój. Podkreślenie znaczenia podmiotowego udziału osób dorosłych i ich intencjonalnego oddziaływania na własny rozwój nawiązuje do koncepcji autokreacji. Dorosłość stwarza szczególnie warunki do dokonywania zmian podmiotowych, zmian o charakterze autokreacji.

Autokreacja człowieka dorosłego

Działania podejmowane przez dorosłych i zmierzające do wykorzystania możliwości rozwojowych można uznać za świadectwo autokreacji, która identyfikowana jest najczęściej jako proces wykorzystywania osobistych zasobów podczas świadomych i intencjonalnych działań ukierunkowanych na kształtowanie własnego rozwoju (Bakiera, Stelter, 2011). Wielość działań wpisujących się w ten proces obejmuje samodzielne i dobrowolne kształtowanie właściwości psychicznych, tworzenie stylu życia według osobistego projektu, a także świadome zaangażowanie we własny rozwój, czyli inicjowane przez jednostkę rozwijanie jej potencjalnych możliwości. Autokreacja opiera się na motywacji wewnętrznej, dla której charakterystyczna jest samoregulacja i osobista gratyfikacja. Wobec presji otoczenia i wyzwań kultury masowej autokreacja umożliwia ochronę własnej tożsamości i twórcze funkcjonowanie w rolach społecznych.

W tym kontekście pojawia się pytanie o to, czy każde świadome oddziaływanie na własny rozwój ma walor autokreacyjny. Uważam, że działania, które wprowadzają trwałą dezintegrację psychiczną lub interpersonalną, nie mają znamion autokreacyjnych, gdyż nie inicjują zmian rozwojowych. Jak zauważa Justyna Pawlak (2009, s. 87), „autokreacja rozciągnięta jest pomiędzy dwoma biegunami: z jednej strony odnalezieniem własnej drogi i podjęciem własnych decyzji [...] o tym, «kim i w jaki sposób chcę się stać», z drugiej jednak, takim byciem wśród innych, które uwzględnia także ich potrzeby i wolność”. Zaborcze wykorzystywanie drugiego człowieka lub instrumentalne traktowanie relacji interpersonalnych do celów osobistych jest zaprzeczeniem autokreacji w ujęciu podanym wyżej. Autokreacja nie może się wiązać z nastawieniami egotycznymi i egoistycznymi. Nie jest też reżyserowaniem siebie w celu wywołania określonego efektu społecznej percepcji. Jej celem nie są dowolne zmiany, lecz takie, które wprowadzają w system psychiczny jednostki wyższy poziom funkcjonowania i wewnętrznej integracji, a w relacje społeczne – harmonię między indywidualnością

a wspólnotowością. Wskazuje się również na potrzebę autokreacji, która inicjuje działania człowieka wówczas, gdy stawiane zadania (zawodowe, rodzinne, społeczne, obywatelskie) budzą jego dyskomfort i dostrzega on w sobie większe możliwości osiągnięcia sukcesu (Turos, 2007). Natomiast zbyt niskie wymagania infantylizują człowieka i powodują psychiczny regres. Przewidywanie wyzwań, wobec których człowiek będzie musiał zareagować w przyszłości (np. prognozowane zadania rodzicielskie), uruchamia autokreację antycypacyjną. Polega ona na rozwijaniu pożądaných umiejętności ukierunkowanych na przyszłe cele.

Alternatywą rozwojową dla intencjonalnej autokreacji człowieka dorosłego jest spontaniczne podleganie oddziaływaniom społeczno-kulturowym. Wówczas jednostka jest w pełni zależna od wpływów zewnętrznych i nie zmienia kierunku ani intensywności ich działania. Jest ona, jak pisze Zbigniew Łoś (2010, s. 84), „rozwijana”, a nie rozwijająca się. Przyznanie jednostce statusu kreatora własnego życia i rozwoju nie podważa znaczenia kontekstu społeczno-kulturowego i determinacji genetycznej w procesie zmian. Stanowi natomiast dopełnienie czynników rozwoju człowieka o autopercepcję osobistych zasobów i możliwość ich aktualizowania.

Interesujące spojrzenie na autokreację przedstawia Zbigniew Pietrasiński (1990, 1992), uznając, że jest to proces naturalny, powszechny i nieunikniony. Wyraża się on w postaci autokreacji intencjonalnej (czynności ukierunkowane na kreowanie swojej drogi życiowej w celu osobistego rozwoju) lub spontanicznej (niezamierzony skutek zdarzeń biograficznych i wyborów jednostki). Jak zaznacza autor, działania podejmowane z własnego wyboru w ramach tzw. praktyki życia, niezależnie od stopnia świadomości ich skutków, wpływają na własny rozwój, aczkolwiek autokreacja intencjonalna zmniejsza zależność satysfakcji życiowej od zdarzeń losowych. Umiejętność mądrego współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomaganie rozwoju innych osób kształtuje się stopniowo i w dorosłości przyjmuje postać kompetencji biograficznej. Jej przejawem jest świadomość autokreacyjna, obejmująca wiedzę i myślenie o własnym rozwoju, a także znajomość warunków i potrzeb rozwojowych innych osób, w tym np. własnych dzieci. Z tego punktu widzenia troskę o rozwój potomstwa można rozpatrywać jako dbałość o korzystne warunki rozwoju dziecka, a także jako doświadczenia wpływające na rozwój dorosłych. Pierwotnym źródłem wiedzy autokreacyjnej są osoby znaczące w życiu dziecka i adolescenta. W dorosłości szczególną inspiracją do kształtowania wiedzy autokreacyjnej są sytuacje trudne, do których należą problemy wychowawcze. Pietrasiński podkreśla, że w czasach kultu spektakularnych i niepowszednich wydarzeń niedoceniane są codzienne zachowania, a ich skutki również mają charakter rozwojowy. Jednostka o wysokim poziomie kompetencji biograficznej nie tyle dysponuje umiejętnością wyboru najlepszej drogi życiowej, ile potrafi przewidywać

i analizować problemy życiowe w związku z wydarzeniami, zadaniami i wartościami, czyli w kontekście całej biografii. Pozwala jej to na podejmowanie działań najbardziej korzystnych z punktu widzenia rozwoju osobowego. Istotna w tym ujęciu jest kategoria mądrości, rozumianej przez Pietrasińskiego (2009) jako badawczy stosunek do świata, połączony ze świadomością ograniczeń wiedzy indywidualnej, czemu towarzyszy poszukiwanie uzasadnień, badawczy stosunek do odmiennych opinii, przewidywanie konsekwencji oraz skłonność do ujmowania rzeczywistości z różnych perspektyw. Zadania opiekuńcze i wychowawcze wpisane w społeczne role matki i ojca obfitują w problemy, których rozwiązanie wymaga nie tylko wiedzy, ale przede wszystkim mądrości.

Powyższy wywód prowadzi do wniosku, że przyjmowane przez jednostkę nastawienie do wiedzy (od zaangażowanego poznania do obojętności) i stosunek do danego aspektu rzeczywistości (pozytywny vs negatywny) stanowią wyraz jej autonomii. Przyjęcie przez człowieka dorosłego roli aktywnego kreatora swojego życia i rozwoju uaktywnia określone działania, które można interpretować jako pro- lub antyrozwojowe. Sfera działań rodzicielskich realizowanych na podstawie poczucia kontroli nad swoim życiem, odpowiedzialności i możliwości zmienienia biegu zdarzeń wyraża podmiotowość jednostki i jej potencjał rozwojowy. Również postawa wobec rodzicielstwa, która implikuje konkretne praktyki rodzicielskie, może stanowić przestrzeń autokracji.

Stosunek dorosłych do rodzicielstwa

Wśród dorosłych dominuje przekonanie, że rodzicielstwo stanowi centralną kategorię życia i wpływa na zadowolenie życiowe (Balbo, Billari, Mills, 2013; Hansen, 2012), ale czy jest czynnikiem ich rozwoju? Sam fakt bycia matką lub ojcem nie jest równoznaczny z rozwojem człowieka. Istotna jest jakość realizowania ról rodzicielskich. W tym kontekście szczególnie ważne jest ogólne nastawienie wobec prokreacji i rodzicielstwa. Potrzeba prokreacji jest naturalna dla człowieka i stanowi podstawę trwania gatunku, ale może być zanegowana, wyparta, stłumiona lub sublimowana w potrzebę wyższego rzędu (Kornas-Biela, 2009).

Postawy wobec rodzicielstwa lokują się na kontinuum od nastawień pronatalistycznych do antynatalistycznych i wpływają na indywidualne decyzje związane z prokreacją. Pozytywne identyfikowanie i wartościowanie rodzicielstwa oraz propagowanie rozrodczości przyjmuje postać pronatalizmu. Główna jego idea odnosi się do postulatu wzrostu liczby ludności (Rysz-Kowalczyk, 2001). Rodzicielstwo może być wyrazem realizacji zasady, która nie podlega dyskusji i przyjmuje postać imperatywu moralnego (Ashburn-Nardo, 2017). Takie nastawienie generuje dezaprobatę wobec osób deklarujących

dobrowolną bezdzietność. Istnieją doniesienia świadczące o stygmatyzowaniu osób bezdzietnych z wyboru, w szczególności kobiet (Harrington, 2019). Prorodzicielska postawa łączy się ze spostrzeganiem dziecka jako źródła osobistego i rodzinnego szczęścia (Dyczewski, 2007; McNall, Nicklin, Masuda, 2010).

Negowanie rodzicielstwa ujawnia się w postawach obojętnych, niechętnych lub wrogich. Skrajnie negatywny stosunek do prokreacji wyraża antynatalizm. Jego zwolennicy uważają, że ludzie powinni zrezygnować z prokreacji, ponieważ jest ona moralnie zła (Perry, 2016). Wśród korzyści dobrowolnej bezdzietności wymienia się m.in. możliwość niezależnego samorealizowania, życie zgodnie z orientacją indywidualistyczną, pozwalającą się uwolnić od konieczności okazywania wsparcia rodzinnego, inwestowanie w siebie, potencjalność wyborów dróg życiowych oraz uniknięcie negatywnych konsekwencji ciąży i porodu (Mollen, 2006; Shaw, 2011; Slany, Szczepaniak-Wiecha, 2003). Postawa antyrodzicielska, utożsamiana z wolnością prokreacyjną czy wolnością od dziecka (*childfree*), ujawnia przekonanie, że opieka nad potomstwem i jego wychowanie ograniczają rozwój jednostki (Agonito, 2014; Morison i in., 2016).

Niejednoznaczny stosunek do rodzicielstwa, wyrażany w postawie ambiwalentnej, może manifestować się w postaci deklarowanej aprobaty, przy jednoczesnej niechęci, aby zostać matką/ojcem, lub odwrotnie – okazywana dezaprobatą współwystępuje z pragnieniem posiadania potomstwa. Postawie ambiwalentnej towarzyszyć może ponadto szacowanie potencjalnych zysków i strat wynikających z posiadania dziecka, a tym samym porównywanie dodatnich i ujemnych stron rodzicielstwa. Wśród korzyści, świadczących o wartości dziecka dla rodziców, wymienia się profity emocjonalne (dziecko jako obiekt i źródło miłości), ekonomiczne (zabezpieczenie rodziców), osobowościowe (oddziaływanie dziecka na osobowość rodziców i ich rozwój psychiczny), a także pozytywny wpływ dziecka na integrację rodziny (Bakiera, 2020). Natomiast koszty rodzicielskie dotyczą wydatków ekonomicznych (opłaty za utrzymanie i wykształcenie), kosztów emocjonalnych (obawy związane z opieką i wychowaniem), restrykcyjnych (ograniczenie wolności dorosłych), fizycznych (zmęczenie) i kosztów rodzinnych (zmniejszenie czasu dla innych członków rodziny) (Bartosz, 2002).

Badania pokazują, że pozytywne nastawienie do rodzicielstwa wiąże się z konstruktywnymi praktykami rodzicielskimi oraz bliską i pielęgnującą relacją z dzieckiem (Belogaj, Morozova, 2008; Madjar, Shklar, Moshe, 2016).

Nowe kategorie w odniesieniu do rodzicielstwa

Współcześnie rodzicielstwo jest najczęściej świadomym wyborem osób dorosłych. W literaturze naukowej pojawiają się terminy „nowe macierzyństwo/ojcostwo”, kojarzone z ideą wolności i niezależności (Kluczyńska, 2008; Sikorska, 2009). Pomimo tendencji do ograniczania liczby dzieci w rodzinie, szczęście rodzinne zajmuje niezmiennie pierwsze miejsce wśród deklarowanych wartości Polaków (Boguszewski, 2013). Niemal wszyscy dorośli wyrażają chęć posiadania potomstwa, a tylko 3% preferuje bezdzietność.

Rodzicielstwo stanowi ważny obszar doświadczeń człowieka (Bakiera, 2017). Współcześni rodzice częściej niż pokolenia starsze świadomie włączają się w opiekę i wychowanie potomstwa z poczuciem odpowiedzialności. Wyrazem rosnącego zainteresowania troską o potomstwo i jego rozwój są publikacje naukowe i popularnonaukowe odnoszące się do rodzicielstwa. W księgarniach i bibliotekach literatura skierowana do rodziców stanowi odrębny dział księgozbiorów, a bestsellery polecane są przez psychologów, pedagogów, pediatrów, a także blogerów parentingowych. Dopełnieniem klasycznych koncepcji rodzicielstwa (np. Baumrind, 2005) są koncepcje nawiązujące do idei aktywnego rodzicielstwa (*active parenting*), które podkreślają akceptację dziecka oraz umiejętność rozpoznawania jego potrzeb, właściwą ich interpretację i adekwatne do nich reakcje rodziców, a także szacunek dla dziecka i współdziałanie z nim w poczuciu odpowiedzialności rodziców (Popkin, 2014). Warto wspomnieć także koncepcję rodzicielstwa prostoty (*simplicity parenting*), która akcentuje regularność życia z nastawieniem na relacje rodzinne w duchu minimalizowania czynników, które mogą wprowadzać chaos i niepokój (Payne, 2019).

Myla i Jon Kabat-Zinn (2008) akcentują z kolei uważność rodzicielską. Jej istotnym przejawem jest jakość spędzonych z dzieckiem chwil, troskliwe pielęgnowanie suwerenności dziecka oraz działania podejmowane przez rodziców wobec niego. Popularność uważności rodzicielskiej łączy się z szerszą koncepcją uważności (*mindfulness*), która ma korzenie w tradycji buddyzmu oraz innych praktykach kontemplacyjnych i oznacza stan świadomości, który można osiągnąć poprzez intencjonalne, nieoceniające kierowanie uwagi na doświadczenie. Tym samym uważność rodzicielska jest świadomym przeniesieniem uwagi na dziecko (jego potrzeby, reakcje emocjonalne, komunikaty werbalne) oraz na własne doświadczenia rodzicielskie i komunikaty adresowane do dziecka w sposób nieoceniający i skupiający się na chwili obecnej. Istotne jest eksplorowanie własnych doświadczeń z postawą akceptacji i otwartości (Brown, Ryan, 2003). Larrisa G. Duncan, J. Douglas Coatsworth i Mark T. Greenberg (2009) proponują pięcioczynnikowy model uważnego rodzicielstwa (*mindful parenting*), który zakłada zdobywanie przez rodziców nowych umiejętności w codziennej praktyce, co sprzyja

zdrowym relacjom z dzieckiem. Na uważność rodzicielską składają się: uważne słuchanie, nieocenająca akceptacja siebie i dziecka, świadomość emocji własnych i dziecka, samoregulacja w rodzicielstwie oraz postawa współczucia, która definiowana jest jako pragnienie złagodzenia czyjegoś cierpienia. Nastawienie na kształtowanie uważności rodzicielskiej koreluje z lepszym samopoczuciem rodziców (Bögels i in., 2008).

Innym konstruktem wyrażającym aktywne nastawienie dorosłych wobec rodzicielstwa jest koncepcja rodzicielstwa bliskości (*attachment parenting*) Williama i Marthy Searsów (2013), postulująca praktyki rodzicielskie umożliwiające nawiązanie bezpiecznej więzi. Za kluczową w osiągnięciu tego celu autorzy uznają gotowość rodziców do adekwatnego odczytywania i zaspokajania potrzeb dziecka. Mają temu służyć konkretne metody, nazywane filarami rodzicielstwa bliskości. Searsowie wskazują siedem zasad, które są zachętą dla rodziców, aby wprowadzać metody naturalne, opierające się na bezpośrednim kontakcie z dzieckiem, a mianowicie: bliskość od pierwszej chwili, płacz dziecka jako sygnał, karmienie piersią, noszenie dziecka przy sobie, spanie przy dziecku (*co-sleeping*), równowaga i wyznaczanie granic, wystrzeganie się treserów dzieci. Czytelnik otrzymuje zestaw zaleceń odnoszących się do kolejnych filarów: 1. *Przygotuj się do ciąży, porodu i rodzicielstwa*. 2. *Odpowiadaj z wrażliwością*. 3. *Karm z miłością i szacunkiem*. 4. *Zapewnij odżywczy dotyk*. 5. *Zapewnij bezpieczny sen*. 6. *Dąż do równowagi osobistej i rodzinnej*. 7. *Praktykuj pozytywną dyscyplinę*. Praktycy rodzicielstwa bliskości zrzeszeni w organizacji Attachment Parenting International (API) dodali do oryginalnych zasad kolejną: *Stosuj konsekwentną i pełną miłości opiekę*. Rodzicielstwo bliskości z założenia ma promować optymalne rozwiązania dla całej rodziny, lecz należy zauważyć, że może też utrzymywać stereotypizację ról rodzicielskich. Odpowiedzialność za właściwą opiekę ponoszą w tym ujęciu głównie matki, a ojcowie mają zapewniać wsparcie, będąc opiekunami drugiego wyboru (Simonardóttir, 2016).

Przytoczone przykładowe koncepcje rodzicielstwa pokazują skupienie dorosłych na działaniach wychowawczych. Odnosząc się do wcześniejszych uwag na temat współtworzenia przez dorosłych własnego rozwoju, można uznać, że praktyki te świadczą o autokreacji spontanicznej w ujęciu Pietrasieńskiego. Styl realizacji roli rodzicielskiej, który jest inspiracją do poszukiwania wiedzy na temat osobistego rozwoju, można traktować jako przejaw autokreacji intencjonalnej. Wówczas okoliczności, w jakich funkcjonuje dorosły jako rodzic, traktowane są jako zadanie lub wyzwanie rozwojowe. Przejawem tak rozumianej autokreacji jest nastawienie na tworzenie i dostrzeganie sensu w stawianiu sobie wymagań, rozwijanie pożądanych umiejętności ukierunkowanych na przyszłe cele czy rezygnacja z automatyzmów na rzecz postawy refleksyjnej.

Autokreacja rodziców

Zdolność wykorzystania osobistych zasobów, jakimi dysponuje jednostka podczas świadomych i nieprzypadkowych działań ukierunkowanych na rozwój, odnosi się do różnych aspektów funkcjonowania dorosłych. Również opieka nad potomstwem i jego wychowanie stanowi taki obszar aktywności dorosłych, w którym można dostrzec autokreację jako twórczą postawę wobec siebie i własnego rozwoju. Podjęcie roli rodzicielskiej implikuje wiele nowych form aktywności, a przekonanie o możliwości wpływania na bieg zdarzeń, którego egzemplifikacją są podejmowane decyzje rodzicielskie, jest wyrazem podmiotowości dorosłych. Nastawienie dorosłych na kształtowanie realistycznego obrazu siebie jako matki/ojca, samoakceptacji, autonomii, spójnego systemu wartości jako regulatora wpływu wychowawczego, poczucia rodzicielskiego sprawstwa oraz dojrzałej tożsamości rodzicielskiej można identyfikować jako zróżnicowane procesy autokreacyjne rodziców. Spośród wielu obszarów działań człowieka dorosłego, rodzicielstwo ma specyficzny potencjał autokreacyjny. Wynika on z dwupodmiotowych skutków międzygeneracyjnych. Zarówno rodzice, jak i dzieci są dawcami i odbiorcami treści konstytuujących doświadczenia o charakterze rozwojowym. Komplementarność rozwoju rodziców i dzieci wynika z normatywnych potrzeb typowych dla poszczególnych faz rozwojowych. Dla dorosłych jest to przede wszystkim potrzeba bycia potrzebnym i potrzeba tworzenia w aspekcie relacji międzypokoleniowych. Dzieciom i młodzieży niezbędna jest pomoc i wsparcie dorosłych w ich dochodzeniu do niezależności.

Odniesienie rodzicielstwa do rozwoju psychicznego jednostki jest trudne ze względu na brak jednoznacznych przesłanek wskazujących na dokonujący się proces. Wynika to ze wspomnianej wcześniej wielowymiarowości i wielokierunkowości zmian rozwojowych w okresie dorosłości. Próbę połączenia tych kategorii (rozwoju i rodzicielstwa) wyraża koncepcja generatywności rodzicielskiej (Bakiera, 2009, 2018) opracowana w nawiązaniu do teorii Erika Eriksona (2002). Generatywność jest przejawem pomysłowego rozwoju dorosłych w wieku średnim. Odnosząc ją do roli matki/ojca, zdefiniowano ją jako aktywność dorosłych w średniej dorosłości wyrażającą zaangażowanie w realizację zadań rozwojowych własnych dzieci. Ponieważ gdy rodzice są w okresie średniej dorosłości, dzieci najczęściej są w fazie dorastania, wyrazem troski rodziców jest zrozumienie potrzeb rozwojowych nastolatków i wspieranie ich rozwoju. Generatywność rodzicielska jest pobudzana i ukierunkowywana przez cel podmiotowy, wynikający z potrzeby bycia potrzebnym, oraz cel przedmiotowy, związany z troską o wprowadzanie nastoletnich dzieci w dorosłość. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, określono cztery wymiary generatywności rodziców ujawnianej wobec dorastających dzieci: *zainteresowanie, aktywna pomoc, przyzwolenie i poczucie kreatywności*.

Kontynuacją założeń generatywności rodzicielskiej jest koncepcja zaangażowanego rodzicielstwa i będącej jego efektem autokreacji dorosłych (Bakiera, 2013). Uznając, że zaangażowanie w rodzicielstwo jest nabytą skłonnością do długotrwałego zogniskowania aktywności osoby dorosłej na opiece nad dzieckiem i jego wychowaniu, przyjęto, że przejawem rodzicielskiego zaangażowania jest skierowanie działań na rolę matki/ojca (zaangażowanie behawioralne), doniosłość rodzicielstwa w systemie wartości jednostki (zaangażowanie walencyjne) oraz skoncentrowanie myśli, uwagi, pamięci i emocji na roli matki/ojca (zaangażowanie poznawczo-emocjonalne). Zaangażowanie w rodzicielstwo wymaga od dorosłych samodzielności i inicjatywy oraz podejmowania decyzji, których konsekwencje mają skutki krótkoterminowe i długofalowe. Nierzadko są to decyzje podejmowane na podstawie sprzecznych ze sobą opcji. Szczególnie czynności podejmowane przez dorosłych nie rutynowo, lecz z zaangażowaniem, stwarzają okazję do działań osobotwórczych, kreujących korzystne warunki dla rozwoju dzieci oraz dorosłych. Przyjęto wobec tego, że zaangażowanie w rodzicielstwo, które nie ogranicza funkcjonowania człowieka w innych dziedzinach (rolach), pozwala przekroczyć zaabsorbowanie sobą i stwarza fundament do wieloaspektowego rozwoju jednostki.

Opracowana koncepcja autokreacji inspirowanej rodzicielstwem (Bakiera, 2013) obejmuje trzy dopełniające się komponenty – poczucie rozwoju, przekonanie o braku ograniczenia osobistego rozwoju przez rodzicielstwo oraz orientację autokreacyjną wraz z poczuciem podmiotowości. Słuszność idei prorozwojowej funkcji zaangażowania w rodzicielstwo potwierdzają badania. Istniejąca korelacja między ogólnym zaangażowaniem w rodzicielstwo oraz poszczególnymi jego wymiarami a autokreacją jest dość silna i dodatnia. Najsilniejszą determinantą doświadczeń autokreacyjnych dorosłych (w aspekcie orientacji autokreacyjnej) jest uznawanie doniosłości rodzicielstwa w systemie wartości jednostki. Badania prowadzone wśród młodych kobiet, które zostały matkami jako nastolatki, wskazują, że dostrzegają one więcej ograniczeń dla własnego rozwoju wynikających z posiadania dziecka niż kobiety, która zostały matkami w okresie dorosłości (Gruszczyńska, 2020).

Aktywność rodzicielska ma charakter relacyjny, dokonuje się podczas interakcji rodzic–dziecko, stąd jej skutki nie mogą ograniczać się wyłącznie do dziecka. Zadaniem dorosłego jest takie integrowanie celów wychowawczych i osobistych, aby istniała między nimi względna równowaga, która umożliwi autentyczne ujawnianie tożsamości dorosłego i dochowanie wierności osobistym standardom, a jednocześnie realizowanie zobowiązań wobec podopiecznych. Autokreację człowieka dorosłego, której źródła lokowane są w rodzicielstwie, cechuje prorozwojowe traktowanie codziennych sytuacji wychowawczych. Towarzyszy temu przekonanie, że sytuacją wychowawczą może stać się niemal każda, w której uczestniczą rodzice (lub jedno z rodziców) i dziecko, a która

jest świadomie ukierunkowana przez osobę dorosłą na skutki prorozwojowe, jak też przeświadczenie, że kumulacja doświadczeń wychowawczych stanowi czynnik rozwoju dorosłych, nie tylko dziecka. Wydaje się słuszne uznanie, że podstawą autokreacji, jako procesu długofalowego, nie są tylko doświadczenia o przełomowym charakterze, ale także codzienne sytuacje rodzicielskie, które wymagają zaangażowania.

Zakończenie

Swoboda w kreowaniu roli rodzicielskiej powoduje, że działania z nią związane mogą oscylować pomiędzy pełną zaangażowaną troską o rozwój dziecka a obojętnością lub odrzuceniem roli. Rodzicielstwo zaangażowane wyróżnia się ukierunkowaniem aktywności na wspieranie rozwoju potomka. Przyjęcie takiej orientacji wobec rodzicielstwa stanowi okazję do autokreacji rodziców.

Stosując klamrową konstrukcję wypowiedzi, ponownie odwołam się do słów Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli (2009, s. 104). Korespondują one z prezentowanym ujęciem autokreacji rodzicielskiej, w którym akcentuję osobistą przyczynowość dorosłych jako głównych (choć nie jedynych) sprawców zdarzeń w procesie wychowania potomstwa oraz własnego rozwoju:

Poczęcie dziecka inicjuje sytuację rozwojową dla rodziców – okazję do aktualizacji ich potencjalnych możliwości, ujawnienia się zdolności i przymiotów [...], macierzyństwo i ojcostwo stają się dla coraz większej grupy rodziców świadomie wybranym terenem pozytywnej realizacji siebie, sferą rozwoju osobistego [...], przestrzenią satysfakcjonujących i usensowniających życie doświadczeń.

Bibliografia

- Agonito, R. (2014). *The last taboo: Saying no to motherhood*. New York: Algora Publishing.
- Ashburn-Nardo, L. (2017). Parenthood as a moral imperative? Moral outrage and the stigmatization of voluntarily childfree women and men. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(5–6), 393–401.
- Bakiera, L. (2020). Parentologia. Próba integrowania wiedzy naukowej o rodzicielstwie. W: taż (red.), *Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 17–43). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bakiera, L. (2018). Parental generativity. The concept and measurement. *Polish Psychological Bulletin*, 49(3), 344–354. DOI – 10.24425/119501.

- Bakiera, L. (2017). Doświadczanie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji. *Psychologia Rozwojowa*, 22(2), 15–31.
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bakiera, L. (2009). Generatywność rodziców jako wartość rozwojowa rodziny. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka* (s. 59–90). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bakiera, L., Stelter, Ž. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Balbo, N., Billari, F.C., Mills, M. (2013). Fertility in advanced societies: A review of research. *European Journal of Population*, 29(1), 1–38.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bartosz, B. (2002). *Doświadczanie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61–69.
- Belogaj, K.N., Morozova, I.S. (2008). Empirical research of parent's attitude structure. *Psychological Science and Education*, 1(4), 12–23.
- Bögels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., Restifo, K. (2008). Mindfulness Training for Adolescents with Externalizing Disorders and their Parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193–209, DOI: 10.1017/S1352465808004190.
- Boguszewski, R. (2013). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*. CBOS. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF [dostęp: 10.12.2020].
- Brown, K., Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
- Brzezińska, A.I. (2007). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cencini, A., Manenti, A. (2002). *Psychologia a formacja*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Duncan, L., Coatsworth, D., Greenberg, T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationship and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12, 255–270. DOI 10.1007/s10567-009-0046-3.
- Dyczewski, L. (2007). Małżeństwo i rodzina upragnionymi wartościami młodego pokolenia. W: tenże (red.), *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie* (s. 11–34). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gruszczyńska, P. (2020). *Nastoletnie macierzyństwo a wybrane aspekty funkcjonowania psychicznego kobiet we wczesnej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska. Poznań: Wydział Psychologii i Kognitywistyki UAM.
- Hansen, T. (2012). Parenthood and happiness: A review of folk theories versus empirical evidence. *Social Indicators Research*, 108(1), 29–64.
- Harrington, R. (2019). Childfree by choice. *Studies in Gender and Sexuality*, 20(1), 22–35. DOI: 10.1080/15240657.2019.1559515.

- Harwas-Napierała, B. (2012). *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Kabat-Zinn, M., Kabat-Zinn, J. (2008). *Dary codzienności. Poradnik uważnego rodzicielstwa*. Warszawa: IPSI Press.
- Kluczyńska, U. (2008). „Nowe ojcostwo” w kontekście przemian męskości w kulturze współczesnej. W: W. Muszyński, E. Sikorska (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej* (s. 170–186). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kofta, M. (2001). Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie a adaptacja psychologiczna. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości* (s. 199–225). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Łoś, Z. (2010). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Madjar, N., Shklar, N., Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 2, 173–188.
- McNall, L.A., Nicklin, J.M., Masuda, A.D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 381–396.
- Mollen, D. (2006). Voluntarily childfree women: Experiences and counseling considerations. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(3), 269–282.
- Morison, T., Macleod, C., Lynch, I., Mijas, M. (2016). Stigma resistance in online childfree communities: The limitations of choice rhetoric. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 184–198.
- Obuchowski, K. (1985). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 75–100). Wrocław–Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Oleś, P.K. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pawlak, J. (2009). *Autokreacja. Psychologiczne analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Payne, K.J. (2019). *Simplicity parenting. Using the power of less to raise happy, secure children*. Stroud: Hawthorn Press.
- Perry, S. (2016). Antinatalism in biological and cultural evolution: Fertility and suicide. W: T.K. Shackelford, R.D. Hansen (red.), *The evolution of morality* (s. 141–154). Springer International Publishing.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasiniński, Z. (1992). Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako podmiot rozwoju człowieka. *Przegląd Psychologiczny*, 35(1), 79–89.
- Pietrasiniński, Z. (2009). *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Popkin, M.H. (2014). Active parenting: 30 years of video-based parent education. *Journal of Individual Psychology*, 70(2), 166–176.

- Rysz-Kowalczyk, B. (2002). (red.). *Leksykon polityki społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Sears, W., Sears, M. (2013). *Księga rodzicielstwa bliskości*. Warszawa: Mamania.
- Shaw, R.L. (2011). Women's experiential journey toward voluntary childlessness: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21(2), 151–163.
- Sikorska, M. (2009). Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa. W: taż (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością* (s. 13–33). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Simonardóttir, S. (2016). Constructing the attached mother in the “world's most feminist country”. *Women's Studies International Forum*, 56, 103–112. DOI:10.1016/j.wsif.2016.02.015.
- Slany, K., Szczepaniak-Wiecha, I. (2003). Bezdzietność – czy nowa wartość we współczesnym świecie? W: K. Slany, A. Małek, I. Szczepaniak-Wiecha (red.), *Systemy wartości a procesy demograficzne* (s. 155–169). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Straś-Romanowska, M. (1994). Kierunki poszukiwań w dziedzinie psychologicznych badań nad podmiotowością człowieka. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 137–146). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turos, L. (2007). *Andragogika autokreacji*. Warszawa: Lucjan Turos and Piotr Turos.
- Urban, O. (2008). *Podmiotowość jednostki ludzkiej jako przedmiot badań nauk humanistycznych*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Vohs, K.D., Baumeister, R.F. (2009). Addiction and free will. *Addiction Research and Theory*, 17(3), 231–235.
- Wilks, D., Ratheal, J.D. (2009). A historical overview and contemporary expansion of psychological theories of determinism, probabilistic causality, indeterminate free will, and moral and legal responsibility. *Counseling and Values*, 53(2), 140–152.
- Wysota, M., Bakiera, L. (2019). Kwestionariusze do badania psychicznych atrybutów dorosłości – podstawy teoretyczne, konstrukcja narzędzi i ich psychometryczna weryfikacja. *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(3), 271–291. DOI: 10.14656/PFP20190301.

Z okazji jubileuszu składam Pani Profesor Dorocie Kornas-Bieli serdeczne gratulacje i kieruję wyrazy uznania dla Jej dorobku i osiągnięć, życząc jednocześnie kolejnych owocnych lat pracy w służbie Bogu i rodzinie.

Danuta Opozda

Rodzicielstwo obliczem życia – wymiar pedagogiczny

Wstęp

Pojęcie „rodzicielstwo” zawiera niezwykle złożoną i wielowymiarową rzeczywistość. *Słownik języka polskiego* ujmuje obszar semantyczny słowa „rodzicielstwo” takimi określeniami jak: ojcowski, macierzyński, powaga, obowiązki, miłość, opieka, władza (1996, t. 3, s. 63). Rodzicielstwo, urzeczywistniające się zawsze w relacji osobowej, może być widziane w codzienności życia z perspektywy dziecka i z perspektywy rodzica. W przestrzeni życia małżeńsko-rodzinnego człowiek, będąc dzieckiem, doświadcza w najbardziej znaczący sposób relacji z własnym rodzicem, niezależnie od jakości tej relacji. Doświadczenie gromadzone w relacji z matką i ojcem jest podstawą kształtującej się osobowości i charakteru już od początków życia dziecka – od okresu prenatalnego, poprzez dzieciństwo i młodość. W relacji tej człowiek pozostaje na zawsze jako dziecko, nawet wówczas, gdy jest już osobą dorosłą, dojrzałą, i w jakimś stopniu nawet wtedy, gdy opiekuje się niedołączonymi rodzicami pozbawionymi samodzielności i wymagającymi stałej opieki, a także wówczas, gdy rodzice zakończyli już ziemskie życie. Z perspektywy dorosłego, rodzicielstwo jest podejmowaniem ról ważnych indywidualnie i społecznie, ważnych dla dziecka, rodziny, najbliższego otoczenia jednostki, państwa i Kościoła. Często oznacza bogate spektrum przeżyć, uczuć, różnorodność doświadczeń emocjonalnych, społecznych, poznawczych, rodzi wyzwania natury moralnej i duchowej. Wiele osób w rodzicielstwie odnajduje sens własnego życia lub doświadcza sytuacji życiowo określonych jako trudnych, a nawet skrajnie obniżających wartość egzystencji.

Wieloaspektowość, złożoność i powszechność fenomenu rodzicielstwa sprawiają, że jest ono przedmiotem badań i refleksji w naukach humanistycznych, medycznych, społecznych i teologicznych. Implikuje to problemy należące do klasy zagadnień

* Dr hab. Danuta Opozda, prof. KUL – kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

interdyscyplinarnych, przebiegające w poprzek różnych dyscyplin i łączące różne aspekty życia człowieka. To również wielowątkowy obszar analiz i badań pedagogicznych, mający swój własny kontekst interdyscyplinarny.

Rodzicielstwo w perspektywie pedagogicznej może być widziane z punktu widzenia jego atrybutów wyróżnionych na trzech poziomach. Każdy z nich jest ważny i kluczowy dla rozwoju i wychowania dziecka. Pierwszy poziom, najbardziej podstawowy, to stałe i niezbywalne atrybuty rodzicielstwa. Drugi ukierunkowuje i wydobywa atrybuty wynikające z pewnych zjawisk i fenomenów wpisanych w proces wychowania w rodzinie i istotnie z nimi związane. Tu dla przykładu podaję funkcję wychowawczą i styl wychowania. Trzeci poziom jest zbiorem zróżnicowanych atrybutów związanych z modelami rodzicielstwa oraz ze stylem i typem rodzicielskiego funkcjonowania urzeczywistniającego się w życiu konkretnej osoby. Na wybrane zagadnienia pedagogicznego oglądu rodzicielstwa zwracam uwagę w dalszej części tekstu.

Wpisując się w tytuł niniejszej publikacji, można zatem śmiało powiedzieć, że rodzicielstwo jest jednym z ważniejszych wymiarów życia człowieka oraz że z tego względu wymaga nieustannej refleksji naukowej. Wpisując się przede wszystkim w intencje Redaktorów owej publikacji, należy podkreślić, że Profesor Dorota Kornas-Biela w swojej działalności naukowej nieustannie inicjowała dyskusję wokół zagadnień rodzicielstwa oraz odsłaniała i odsłania oblicza macierzyństwa i ojcostwa (Kornas-Biela, 1999, 2001), wskazując na wyzwania, potencjał i trudności rodzicielskiego funkcjonowania człowieka, szczególnie w odniesieniu do dziecka prenatalnego (Kornas-Biela, 1993, 2009).

Stale atrybuty rodzicielstwa

W pedagogicznym oglądzie rodzicielstwa można się posłużyć różnymi kryteriami porządkującymi zagadnienia i jednocześnie wartościującymi ich znaczenie. Może to być na przykład rodzicielstwo widziane w perspektywie faz życia rodzinnego, okresów rozwoju ontogenetycznego dorosłych czy rodzicielstwo aktualizujące się w różnych typach rodzin lub wobec różnych potrzeb i trudności rozwojowych dziecka. Podjęta próba refleksji ma charakter raczej syntetyzujący, uwzględnia wybrane aspekty rodzicielstwa w postaci jego stałych atrybutów, funkcji wychowawczej rodziny, stylu wychowania i uwarunkowań.

Niezależnie od tego, czy o roli rodzicielskiej mówimy w odniesieniu do kobiet, czy mężczyzn, czy też różnych typów rodzin (rodzina pełna, niepełna, zrekonstruowana, adaptacyjna czy zastępcza), nie zmieniają się niektóre atrybuty rodzicielstwa. Ponadto są one niezależne od tego, z jakim zaangażowaniem, zainteresowaniem i skutecznością

rodzice realizują role ojcowskie i macierzyńskie. Kluczowymi i stałymi atrybutami rodzicielstwa, niezależnie od tego, jak jest ono urzeczywistniane, są: 1) nieodwracalność, 2) ciągłość, 3) całościowość, 4) procesualność, 5) relacyjność i 6) emocjonalność.

- 1) Nieodwracalność. Rodzicielstwo jest nieodwracalne, w pewnym sensie niezbywalne – nawet wówczas, gdy rodzic porzuca swoje dziecko, nie zmienia to przecież faktu, że jest nadal rodzicem, chociaż nie pełni funkcji opiekuńczo-wychowawczej.
- 2) Ciągłość oznacza nieustanne i nieprzerwane bycie rodzicem, w każdej sytuacji, zarówno w bezpośrednich odniesieniach do dziecka, jak i tych związanych z różnymi obszarami aktywności osób dorosłych.
- 3) Całościowość oznacza, że rodzicielstwo angażuje całego człowieka – rodzica i dziecko. Rodzic oddziałuje całym sobą i na wszystkie sfery rozwoju dziecka. Przede wszystkim w tym znaczeniu należy podkreślić, że oddziaływania rodzicielskie dotyczą integralności rozwoju i wychowania zarówno dziecka, jak i dorosłego.

Nieodwracalność, ciągłość i całościowość oznaczają permanentność bycia rodzicem.

Permanentność bycia rodzicem wynika z tego, że tej roli nie można zawiesić, rodzicem się jest cały czas, bez przerwy, przez całą dobę, dzień po dniu, rok po roku. Nie przestajemy być rodzicami swoich dzieci, uczestniczymy w ich życiu ze świadomością łączących nas więzi, nawet gdy one się usamodzielnią się i założą własną rodzinę i wyprawdzą się z domu. Nieodwracalność tego faktu polega na tym, że rodzicami stajemy się z chwilą urodzenia się dziecka i pozostajemy nimi do końca życia. Jesteśmy nimi nawet wtedy, gdy nie podejmujemy się realizacji roli rodzicielskiej (Brągiel, 2012, s. 13–14).

- 4) Procesualność oznacza dynamikę roli rodzicielskiej. Rodzicielstwo to proces dynamiczny, proces dokonujących się przemian, dyktowanych zmianami rozwojowymi zarówno dorosłego, jak i dziecka.
- 5) Rodzicielstwo dokonuje się w relacji, a więc należy uznać, że bez relacji nie istnieje. Najpierw urzeczywistnia się w relacji małżeńskiej, przez poczęcie dziecka, a następnie w relacji z dzieckiem. Rodzicielstwo wyraża się w szczególnej relacji między rodzicem i dzieckiem, nawet jeśli relacja ta jest dysfunkcyjna. Relacja rodzic–dziecko jest wpisana w strukturę systemu wewnątrzrodzinnych relacji i więzi między poszczególnymi członkami rodziny.
- 6) Emocjonalność, jako stały atrybut rodzicielstwa, ukierunkowuje na głębsze zagadnienia więzi rodzica z dzieckiem. Rodzicielstwo stanowi wieloaspektowy układ więzi rodzica z dzieckiem, włączony w strukturę rodziny i relacji wewnątrzrodzinnych.

Należy też zauważyć, że rodzicielstwo rozumiane jest zawsze jako rola społeczna, co wiąże się z respektowaniem stałego i wewnętrznie spójnego systemu zachowań przebiegającego według określonego wzoru. Nadrzędność niektórych cech i atrybutów rodzicielstwa stanowi o niezmiennym charakterze tej społecznie i indywidualnie ważnej roli.

Rodzicielstwo łączy się z przyjęciem zadań i zobowiązań, które również mają charakter nadrzędny i niezależny od sytuacji dorosłego. Odnoszą się one indywidualnie do dziecka oraz do rodziny jako wspólnoty. Należą do nich:

- wychowanie dziecka i opieka nad nim,
- zaspokajanie potrzeb materialnych, fizycznych, psychicznych dziecka,
- stworzenie i zapewnienie dziecku odpowiednich warunków rozwoju – osiągania dojrzałości na poszczególnych etapach ontogenezy,
- pomoc w przystosowaniu (funkcja socjalizacyjna) oraz aktualizowaniu jego potencjału (funkcja emancypacyjna),
- stworzenie warunków do samorealizacji,
- przygotowanie dziecka do dorosłości i osiągnięcia samodzielności,
- dążenie do utrzymania wspólnotowości życia,
- dbałość o wychowawcze walory środowiska rodzinnego,
- przeformułowanie dotychczasowych sposobów funkcjonowania przez dopasowanie się do zmian i osiągnięć rozwojowych,
- ukształtowanie procedur przystosowawczych w sytuacji zmiany struktury rodziny (powiększania się rodziny),
- wypracowanie nowych form współpracy, komunikacji, strategii rozwiązywania problemów, stylu radzenia sobie z nowymi zadaniami, podziału władzy i obowiązków,
- utrzymanie właściwych granic wewnątrzrodzinnych między osobami i podsystemami w rodzinie,
- nawiązywanie właściwych relacji z rodziną pochodzenia (głównie z dziadkami) (Opozda, 2019, s. 55–57).

Znaczące miejsce zajmuje tu zadanie tworzenia więzi z dzieckiem i nawiązania z nim prawidłowej relacji wychowawczej oraz dążenie do utrzymania wspólnotowości życia. Zadania te szczególnie wymagają stałej obecności i uczestnictwa rodzica w życiu dziecka.

Pedagogiczny wymiar rodzicielstwa w kontekście funkcji wychowawczej rodziny i stylu wychowania

Próba pedagogicznego oglądu rodzicielstwa może być dokonana z perspektywy zjawisk istotnych dla wychowania w rodzinie. Na wyższym poziomie ogólności można się odwołać do podstawowych kryteriów opisujących te zjawiska i ich zróżnicowania. Mogą to być na przykład centralne właściwości funkcji wychowawczej, kryteria wyodrębniania stylów wychowania w różnych klasyfikacjach czy kryteria różnicujące postawy rodzicielskie w odmiennych typologiach. Zastosowane kryteria niosą ze sobą informacje o ważnych aspektach rzeczywistości wychowania w rodzinie i relacji rodzic–dziecko, a jednocześnie można na ich podstawie wnioskować o ważnych, potrzebnych w wychowaniu atrybutach rodzicielstwa. Poniżej jako przykład podaję odniesienia do funkcji wychowawczej oraz stylu wychowania.

Funkcjonowanie w roli rodzicielskiej oznacza realizację istotnej dla rodziny funkcji, jaką jest funkcja wychowawcza. Oprócz niej rodzina pełni także inne funkcje; do podstawowych należą funkcje: biologiczno-opiekuńcza, kulturalno-towarzyska, ekonomiczna czy stratyfikacyjna. W próbach klasyfikacji są one różnie łączone i wymieniane (Tyszka, 1997; Kawula, Brągiel, Janke, 1997; Adamski, 2002; Wałęcka-Matyja, 2014). Obecnie mamy do czynienia z redukcją funkcji rodziny. Rodzina z instytucji wielofunkcyjnej przekształca się w grupę pełniącą funkcje najbardziej istotne i niezbywalne, związane z rozwojem więzi osobowych i intymnych oraz zaspokajaniem potrzeb psychicznych, głównie emocjonalnych. Do takich właśnie funkcji należy wychowawcza rola rodziny. Pedagogiczne spojrzenie na współczesną rodzinę i rodzicielstwo wyróżnia się próbą opisu i interpretacji z uwzględnieniem przemian dokonujących się w zakresie funkcji wychowawczej rodziny. Tłem tych przekształceń są zmiany kulturowe, lansowane wzory życia małżeńsko-rodzinnego i wychowania dzieci, rozwój kultu awansu zawodowego i ekonomicznego, preferencje dla realizacji bardzo indywidualnych, osobistych celów czy też socjalna polityka państwa. Rodzina pełni swe funkcje w sposób integralny, zatem poziom realizacji funkcji wychowawczej pozostaje w związku z realizacją innych funkcji rodziny.

Funkcja wychowawcza rodziny i znaczenie udziału rodziców w procesie wychowania dziecka bywają różnie rozumiane. Generalnie funkcja wychowawcza jest ogółem czynności i działań rodziny, które wspierają rozwój dziecka i prowadzą je do dojrzałości osobowej oraz przygotowują do funkcjonowania w rolach społecznych. Rodzina jest podstawowym środowiskiem życia i wychowania, a prawidłowo funkcjonująca rodzina jest niezbędna i niezastąpiona w procesie wspierania dziecka w jego rozwoju. Rodzice, będąc wychowawcami swoich dzieci, podejmują wiele starań i działań w sposób

zamierzony i refleksyjny, ale także w sposób niezamierzony i dlatego często się akcentuje, że wychowanie w rodzinie dokonuje się przez uczestnictwo w codziennym życiu. Jak podkreśla J. Wilk (2016), przewaga funkcji wychowawczej rodziny nad innymi formami wychowania wyraża się w tym, że przysługują jej następujące właściwości: charakter inicjacyjny, bezkonkurencyjność, kompleksowość oddziaływań. Zdaniem autora, funkcja wychowawcza jest nieprzekazywalna; by mogła być prawidłowo realizowana, konieczna jest fizyczna obecność rodziców, ich wewnętrzna integralność, identyfikacja z własną płcią i akceptacja siebie. Funkcję wychowawczą rodziny można też rozumieć szerzej i dopełnić ją nowymi wymiarami, jakimi są: relacyjność, prototypowość, komplementarność i progresywność (Opozda, 2008). Po pierwsze, funkcja wychowawcza rodziny aktualizuje się w strukturze relacji systemu rodzinnego. Po drugie, komplementarność funkcji wychowawczej oznacza współdziałanie i dopełnianie się roli ojcowskiej i macierzyńskiej. Po trzecie, prototypowość wskazuje, że wychowawcze relacje w rodzinie stanowią źródła pierwszych doświadczeń i podstawę formułującej się osobowości. Są one punktem odniesienia dla wszystkich późniejszych doświadczeń gromadzonych w kontaktach społecznych. Jednocześnie dorosły zdobywa pierwsze doświadczenia rodzicielskie zwłaszcza w sytuacji urodzenia pierwszego dziecka i w jakimś zakresie także w toku wychowania kolejnych. Rodzice gromadzą doświadczenia rodzicielskie, uczą się współdziałania oraz zaangażowania w opiekę i wychowanie dziecka. Po czwarte, funkcja wychowawcza rodziny ma ważny wymiar rozwoju indywidualnego osoby (progresywność) zarówno dziecka, jak i dorosłego. Nie tylko więc doświadczenie bycia wychowywanym, ale także bycie wychowawcą jest rozwojowe.

W odpowiedzi na powyższe cztery wymiary funkcji wychowawczej rodziny ujawniają się potrzebne atrybuty i wymagania ważne z punktu widzenia realizacji zadań rodzicielskich. Relacyjność funkcji wychowawczej zobowiązuje do kształtowania kompetencji osobistych, społecznych i komunikacyjnych, niezbędnych w nawiązywaniu prawidłowej relacji z dzieckiem. Komplementarność wymaga wzrastania rodzica i zadbania o jakość relacji małżeńskiej. Prototypowość ukierunkowuje na konieczność obecności z dzieckiem i bycia osobą znaczącą, wzorem identyfikacji, oraz zapewnienia dziecku rodzinnej przestrzeni i dobrych relacji w rodzinie, by mogło gromadzić jak najlepsze doświadczenia społeczne, emocjonalne i poznawcze. Rozwojowy charakter funkcji wychowawczej rodziny oznacza także konieczność dbania o rozwój własny rodzica i aktywności samowychowawczej.

Podjęmując próbę pedagogicznego opisu aspektów rodzicielstwa, warto również zatrzymać uwagę na stylach wychowania w rodzinie. Styl wychowania jest względnie stałym zespołem środków wychowawczych, technik oddziaływania na dziecko, to wypadkowa metod wywierania wpływu wychowawczego i postępowania wobec dziecka.

Na styl wychowania składają się różnorodne techniki. Zazwyczaj jednak niektóre sposoby i techniki są dominujące i decydują o tym, jaki kształt ostatecznie przybiera styl wychowania w konkretnych odniesieniach wychowawczych (Opozda, 2019).

Pomijam w tym miejscu omówienie klasyfikacji i szczegółową charakterystykę stylu wychowania w rodzinie przedstawianą w literaturze przedmiotu (Liberska, Matuszewska, 2014; Opozda, 2019). Krótko nawiązuję do kryteriów wybranych klasyfikacji, gdyż to one mogą sugerować oczekiwane w procesie wychowania w rodzinie wymagania związane z rodzicielstwem. Kryteria leżące u podstaw różnych klasyfikacji stylów wychowania eksponują ważność rodzicielskich zachowań. Często przywoływaną w literaturze pedagogicznej (ale nie tylko) klasyfikacją jest ta, która wyróżnia styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny. M. Ryś (2004) wprowadza dodatkowo rozróżnienie stylu liberalnego na kochający i niekochający. Ogólnie klasyfikacja ta wywodzi się z badań prowadzonych na gruncie psychologii społecznej nad stylami kierowania małą grupą, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji zadaniowych. Komunikaty o rodzajach zadań, wymagania, formułowanie i ujawnianie członkom grupy celów działań i inne aspekty są centralnym elementami opisu kryteriów i wynikających z nich stylów. W opisie kierowników grup (liderów) w rezultacie wyróżnia się styl zorientowany na zadanie i styl zorientowany na relacje społeczne (Wojciszke, 2002). Chociaż, w moim przekonaniu, klasyfikacja ta w mniejszym stopniu jest adekwatna do warunków i istoty wychowania w rodzinie, to jednak można ją odnieść do wymogów rodzicielskiego funkcjonowania w dwóch wymiarach: relacyjności i zadaniowości.

Bardziej znaczące, jak sądzę, dla problematyki wychowania w rodzinie są kryteria stylów wychowania zaproponowane przez Dianę Baumrind (za: Szlendak, 2003). Kryteria te bardziej istotnie dotyczą problematyki oddziaływań wychowawczych i relacyjnego wymiaru wychowania w rodzinie. Pierwsze dotyczy stawiania wymagań, ich rodzajów, liczby, możliwości spełnienia przez dziecko, drugie zaś związane jest z wrażliwością rodzica na potrzeby dziecka. Kombinacja nasilenia wartości tych kryteriów w efekcie prowadzi do rozróżnienia trzech podstawowych stylów wychowania: autorytatywnego, autorytarnego i permissywnego (przyzwalającego, pobłażliwego). Uwzględniając zatem kryteria w tej klasyfikacji, można powiedzieć, że ważnymi atrybutami rodzicielstwa są: umiejętnie stawiane wymagania oraz wrażliwość na potrzeby dziecka.

Interesująca jest również klasyfikacja G. Schmidchen (1992), która w wysokim stopniu trafnie oddaje istotę wychowania. Ustalone kryteria klasyfikacji to normatywność i emocjonalność. Ich nasilenie wyznacza cztery główne style wychowania w rodzinie: dojrzały (adekwatne wsparcie emocjonalne i zasady, wymagania), naiwny (wysokie wsparcie / niska normatywność), obojętny (małe wsparcie / niska normatywność), paradoksalny (małe wsparcie emocjonalne / restrykcyjne zasady i normy, wysokie

wymagania). Z punktu widzenia opisu i rozumienia rzeczywistości wychowania oba kryteria są szczególnie ważne w wychowaniu w rodzinie. Normatywność oznacza coś więcej niż wymagania, to zespół norm, reguł, zasad, a nade wszystko wartości regulujących zachowanie, wzajemne odniesienia i styl życia rodzinnego. Wartości są podstawą motywów, kierunku i celu oddziaływań wychowawczych, przy znaczącym udziale procesów identyfikacji i nadawania znaczeń (internalizacji). Emocjonalność zaś akcentuje wrażliwość rodzica na potrzeby i stan psychiczny dziecka. Kryterium emocjonalności rozumiane jest jako potencjalne i realne wsparcie emocjonalne i psychiczne udzielane w relacji wychowawczej. Kryteria tej klasyfikacji określają w rodzicielstwie kolejne ważne atrybuty: normatywność, w sensie posiadania jasnej i jednoznacznej hierarchii wartości, oraz umiejętność udzielania wsparcia, głównie psychicznego, po wrażliwym rozpoznaniu potrzeb dziecka.

W kierunku zróżnicowanych atrybutów rodzicielstwa

Na fundamencie stałych i niezbywalnych atrybutów rodzicielstwa, zadań związanych z rolą rodzicielską oraz atrybutów wynikających z istoty zjawisk związanych bezpośrednio z wychowaniem w rodzinie kształtuje się specyfika rodzicielskiego funkcjonowania i jego zróżnicowanie. O ile bowiem podstawowe atrybuty rodzicielstwa, dotyczące jego istoty, są stałe, o tyle zmianie podlegają zewnętrzne, behawioralne jego przejawy. W obszarze sposobu odgrywania roli rodzica jest duże zróżnicowanie i zachodzi w ostatnich latach wiele zmian. Dotyczą one zarówno ról macierzyńskich, jak i ojcowskich. Jakość odgrywania roli rodzica i wywiązywania się z zadań rodzicielskich jest wielorako uwarunkowana.

Ogólnie można przyjąć, że środowisko społeczno-kulturowe, predyspozycje osobowościowe, przygotowanie do rodzicielstwa w procesie wychowania zamierzonego i niezamierzonego oraz własna aktywność, wysiłek i zaangażowanie tworzą podstawowe warunki jakości wychowawczych oddziaływań rodzicielskich. Uszczegółowiając, można wyróżnić znaczenie: kulturowych modeli rodzicielstwa, preferowanych medialnie wzorów i standardów funkcjonowania w roli matki czy ojca, osobistych doświadczeń w relacji z własnym rodzicem, bezpośrednich wzorów osobowych oraz przygotowania do roli rodzicielskiej w procesie wychowania rodzinnego i sformalizowanych działań instytucjonalnych. Równie znaczące jest także własne zaangażowanie, refleksyjna postawa wobec faktu bycia rodzicem i aktywność samowychowawcza, kształtująca charakter i cechy pożądane w funkcjonowaniu w relacji wychowawczej, sprzyjające osiągnięciu sukcesu wychowawczego. Ponadto, ponieważ rodzicielstwo jest zawsze procesem

całozyciowym, rozciągniętym w czasie, ma różne oblicze z uwagi na przekształcenia wynikające z postępujących zmian rozwojowych w cyklu życia człowieka. Rozwojowe zmiany uniwersalne, wspólne i indywidualne, dokonujące się zarówno w dziecku, jak i w rodzicu w kolejnych okresach ontogenezy, są ważnym kontekstem rodzicielskiego funkcjonowania. Przykładem mogą tu być zmiany rodzicielskie w zakresie opieki i udzielanej pomocy dziecku, kontroli jego zachowań, komunikacji z dzieckiem czy form i rodzaju udzielanego wsparcia (Opozda, 2017, s. 21–22). Na te konstelacje warunkowań nakładają się również czynniki sytuacyjne, krytyczne wydarzenia.

W pedagogicznej refleksji nad współczesnym rodzicielstwem uwzględnia się kontekst wielorakich zmian dokonujących się w samej rodzinie i w jej szerokim otoczeniu (Biela, 2006; Brągiel, 2018). W dobie intensywnych przemian społecznych, kulturowych, gospodarczych w rodzinie zachodzą nieuniknione, a czasami wręcz konieczne zmiany. Dynamiczne przekształcenia dotyczą struktury rodziny, przeformułowania ról rodzinnych, podziału władzy i obowiązków kobiet i mężczyzn, statusu kobiet w rodzinie, zmian w relacjach wewnątrzrodzinnych czy też w sposobie wychowywania dzieci. W przekształcenia dokonujące się w rodzinie wpisane są szybko zachodzące i o globalnym zasięgu zmiany w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn w rolach rodzicielskich. Należy mieć na względzie, które z dokonujących się zmian można wartościować pozytywnie, gdyż stanowią one o rozwoju rodziny i osób w rodzinie, a które wskazują na kryzys i zagrożenie dla życia małżeńsko-rodzinnego. Między rodziną a zmieniającą się przestrzenią jej życia zachodzi rodzaj sprzężenia zwrotnego – rodzina podlega zmianom środowiska, w którym funkcjonuje (w ogólnym tego słowa znaczeniu), i odpowiada pewnego rodzaju dopasowaniem do jego zmian, a jednocześnie sama się przyczynia do powstawania tych zmian poprzez to, jak wychowuje i przygotowuje do ról społecznych kolejne pokolenia, ponieważ, jak podkreślał Jan Paweł II, przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę.

Kontekst socjokulturowy, który jest istotnym źródłem zmian w zakresie modeli rodzicielstwa, oczywiście nie może być traktowany jako jedyny i determinujący, gdyż byłoby to redukcją i ograniczeniem znaczenia aktywności własnej jednostki oraz wolności w podejmowaniu decyzji i realizowaniu indywidualnych wyborów życiowych. Sposób funkcjonowania w roli rodzicielskiej i oddziaływania wychowawcze wyznaczone są w równym stopniu podmiotowymi właściwościami rodzica (Opozda 2012), jego aktywnością własną i osobistym zaangażowaniem w rodzicielstwo.

M.E. Lamb (2003) wyróżnia typy rodzicielstwa zaangażowanego i zauważa, że odzwierciedlone są one w udziale rodzica w roli rodzicielskiej poprzez kontakt z dzieckiem oraz profil zadań i poziom ich realizacji. Wyrazem zaangażowania jest częstość i jakość interakcji rodzica z dzieckiem, fizyczna i psychologiczna dostępność rodzica

oraz odpowiedzialność, która określona jest świadomością potrzeb i troską o dziecko. Zarówno dostępność, jak i odpowiedzialność może oznaczać jedynie gotowość nawiązania interakcji, ale bez bezpośrednich odniesień i podejmowania działań może przyjmować formę tylko pośredniego zaangażowania rodzica, a więc prawdopodobnie także postulatyczną i deklaracyjną. Zaangażowanie rodzicielskie w wychowanie dziecka można określić jako zmienną wielowartościową, charakteryzującą się wieloma pośrednimi formami między wycofaniem a zaangażowaniem. Dotyczy ono kontaktu z dzieckiem oraz dostępności i odpowiedzialności rodzica. Jednocześnie zaangażowanie rodzicielskie jest efektem różnych moderatorów związanych z indywidualnymi, podmiotowymi cechami rodzica, jego sytuacją rodzinną i czynnikami socjokulturowymi.

Zaangażowanie i wycofanie mogą tworzyć przeciwległe krańce jednego kontinuum. Jest to jednak umowne, gdyż zarówno samo wycofanie, jak i zaangażowanie przybierać mogą różne formy. Wycofanie może oznaczać porzucenie dziecka, zerwanie z nim kontaktu i brak zainteresowania jego życiem, może też oznaczać wspólne zamieszkanie, ale słabą więź z dzieckiem, usprawiedliwianą na przykład nadmiarem obowiązków i powinności zawodowych, rodzinnych, społecznych. Z reguły jednak wycofanie wartościowane jest negatywnie.

W sytuacji zaangażowania rodzicielskiego sytuacja nie jest już tak jednoznaczna. Zaangażowanie przejawiać się może w trosce o dziecko, podejmowaniu wspólnych działań, stałej komunikacji z dzieckiem, w udzielanym wsparciu, zaspokajaniu jego potrzeb i we wprowadzaniu go w świat wartości, sensów i znaczeń. O rodzicielskim zaangażowaniu możemy mówić także wówczas, gdy z jakichś przyczyn rodzic jest oddalony od dziecka, ale dokłada wielu starań, by być obecnym w jego życiu, zminimalizować trudności rozłąki i pokonać barierę rozstania. Zaangażowanie może również być wyrażone nadmierną opieką, restrykcyjną kontrolą, tworzeniem relacji zależności opartych na obawach, lęku i dominacji.

Ostatecznie jednak zindywidualizowane, podmiotowe właściwości rodzica, a przede wszystkim jego system wartości, określają stopień i zakres zaangażowania w roli rodzicielskiej oraz jakość rodzicielstwa.

Podsumowując, w pedagogicznym oglądzie rodzicielstwa wskazać można m.in. stałe i niezbywalne atrybuty rodzicielstwa, atrybuty wynikające z wychowawczo ważnych zjawisk – kategorii pedagogicznych – związanych z wychowaniem w rodzinie oraz na atrybuty, które zróżnicowane są wieloma uwarunkowaniami i nadają specyfikę funkcjonowania w rodzicielstwie określonych grup i środowisk – typizacje ról oraz pojedynczych ludzi, co przedstawia tabela.

Tabela 1. Atrybuty rodzicielstwa i ich powiązania

Poziom	Rodzaj atrybutów i źródła	Atrybuty rodzicielstwa
pierwszy	atomybuty stałe i niezbywalne, związane z naturą człowieka i rodziny	nieodwracalność, ciągłość, całościowość, procesualność, relacyjność, więź (emocjonalność)
drugi	zjawiska wychowania w rodzinie – przykłady: 1) funkcja wychowania	<ul style="list-style-type: none"> ◆ kompetencje personalne (relacyjność) ◆ umiejętność współdziałania w relacji małżeńskiej (komplementarność) ◆ obecność i aktywny udział w życiu dziecka (prototypowość) ◆ samowychowanie (rozwój)
	2) styl wychowania	<ul style="list-style-type: none"> ◆ relacyjność ◆ zadaniowość ◆ umiejętnie stawiane wymagania ◆ wrażliwość na potrzeby dziecka ◆ normatywność ◆ wsparcie emocjonalne
trzeci	makro- i mikrouwarunkowania	różnorodne atrybuty związane z typizowaniem ról rodzicielskich i standardami oraz z zindywidualizowanym funkcjonowaniem w rodzicielstwie

Schematycznie zaprezentowany pedagogiczny wymiar rodzicielstwa jest, rzecz jasna, propozycją oglądu i porządkowania wiedzy pedagogicznej o atrybutach rodzicielstwa. Ma on charakter przyczynkarski i z pewnością wymaga jeszcze wielu dopełnień oraz wyjaśnień, także w kontekście interdyscyplinarnym.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brańiel, J. (2012). Znaczenie przemian społecznych dla współczesnego rodzicielstwa. W: J. Brańiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych* (s. 13–23). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Brańiel, J. (2018). Postmodernistyczne przemiany w rodzinie. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 4, 9–22. DOI:10.18290/rped.2018.10.4-2.
- Jan Paweł II (1987). *Adhortacja apostołska „Familiaris consortio” Ojca świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*. Częstochowa: Tygodnik Katolicki „Niedziela”.
- Kawula, S., Brańiel, J., Janke, A. (1997). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kornas-Biela, D. (1993). *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kornas-Biela, D. (red.). (1999). *Oblicza macierzyństwa*. Lublin: RW KUL.
- Kornas-Biela, D. (red.). (2001). *Oblicza ojcostwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Kornas-Biela, D. (red.). (2006). *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Fundacja Cyryla i Metodego.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lamb, M.E. (2003). *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley and Sons.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 95–110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opozda, D. (2008). Podstawowe wymiary wychowania w rodzinie. *Roczniki Nauk Społecznych*, 36, 2, 117–127.
- Opozda, D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu. Studium pedagogiczne wiedzy rodziców i jej korelatów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Opozda, D. (2017). Zróżnicowane rodzicielstwo – zarys refleksji. W: D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych* (s. 19–29). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Opozda, D., Parzyszek, M. (2019). *Wychowanie w rodzinie w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ryś, M. (2004). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CMPP-P.
- Słownik języka polskiego*. (1996). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smidchenn, G. (1992). *Ethik und Protest. Molerbilder und Wortkonflikte junger Menschen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Szlendak, T. (2003). *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci, problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Tyszka, Z. (1997). *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną. Stan aktualny*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wałęcka-Matyja, K. (2014). Role i funkcje rodziny. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 95–110). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilk, J. (2016). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Wojcieszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Pracę tę dedykuję dr hab. Dorocie Kornas-Bieli, prof. KUL, jako wyraz uznania i wdzięczności za jej dokonania naukowe i niezłomną postawę w szerzeniu prawdy o rozwoju człowieka, od początku do naturalnej śmierci. To, że na drodze naszego życia spotykamy konkretnych ludzi w określonym czasie, to nie przypadek. Dziękuję Bogu Najwyższemu, że dane mi było poznać Panią Profesor na początku lat 70. XX wieku podczas studiów psychologicznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

W tamtych latach, jeszcze jako studentka, wielu koleżankom i kolegom Pani Profesor imponowała swoją wiedzą i była przykładem pracowitości oraz uczciwości naukowej. Potrzeba poznania i upowszechniania tej wiedzy towarzyszyła jej także przez cały okres aktywności zawodowej. Wielokrotnie byłam świadkiem jej niezwykle ciekawych i odważnych wystąpień w czasie spotkań naukowych i konferencji tematycznych, o zasięgu zarówno ogólnopolskim, jak i międzynarodowym, w których dane mi było nie tylko uczestniczyć jako wykładowca, ale też niejednokrotnie je organizować.

Wygłaszane przez Panią Profesor wykłady i prelekcje miały na celu propagowanie wiedzy głównie z zakresu: psychologii rodziny, pedagogiki specjalnej, psychologii rozwoju człowieka. Na szczególne uznanie zasługuje Jej wręcz heroiczna postawa w propagowaniu wiedzy na temat godności człowieka od początku do naturalnej śmierci. Wykłady te zawsze spotykały się z dużym zainteresowaniem i uznaniem słuchaczy, ze względu na bogatą zawartość treściową, poprawność merytoryczną oraz rzetelne odniesienie do najnowszych badań naukowych, poparte bogatą literaturą przedmiotu.

Szanowna Pani Profesor, droga Jubilatko Doroto, dziękuję Ci i gratuluję tej niezłomnej postawy w upowszechnianiu wiedzy psychologicznej i pedagogicznej na temat rozwoju człowieka i jakości jego życia rodzinnego.

Z wyrazami uznania i szacunku

Teresa Rostowska

Rola przekazów międzypokoleniowych w budowaniu relacji między dziadkami a wnukami

Życie rodziców jest księgą, którą czytują dzieci.

Św. Augustyn

Wprowadzenie

Rodzina, uznawana powszechnie za pierwsze i podstawowe środowisko społeczne, jest odpowiedzialna nie tylko za przekazanie życia i wychowanie dziecka, ale także za rozwój wszystkich swoich członków, niezależnie od ich wieku i pozycji, jaką w tym systemie zajmują. Zdaniem H.P. Mussena, rozwój można określić jako serię uporządkowanych, progresywnych i względnie trwałych zmian dokonujących się w czasie, w obrębie sfery fizycznej człowieka, cech osobowości, systemu wartości, procesów poznawczych, emocjonalnych oraz szeroko rozumianych zachowań moralno-społecznych (Mussen i in., 1990). M. Tyszkowa (1990), analizując skomplikowane związki między rodziną a rozwojem, szczególną rolę przypisuje doświadczeniu indywidualnemu człowieka. Jej zdaniem, zmiany rozwojowe wpływają na interakcje międzyosobowe w rodzinie, a przez to na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego. Istotnym procesem wspomagającym tak rozumiany rozwój jest transmisja międzypokoleniowa. Wczesnodziecięce doświadczenia indywidualne, na które składają się przeżyte zdarzenia, sytuacje i kontakty z otoczeniem, stanowią impuls do dalszego rozwoju. Dziecko poprzez kontakt z osobami znaczącymi w rodzinie, takimi jak rodzice, dziadkowie, starsze rodzeństwo, przyswaja sobie bogaty repertuar zachowań behawioralnych, system wartości i norm etyczno-moralnych, co wpływa na kształtowanie się jego postaw wobec otaczającej rzeczywistości (Matuszewicz, 1975; Rostowska, 1995; Sitarczyk, 1995; Brzozowski, 1988; Harwas-Napierała, 2008).

Pojęcie transmisji międzypokoleniowej ma charakter interdyscyplinarny i może być rozpatrywane w różnych kontekstach, np. biologicznym, psychologicznym lub socjologicznym. Spośród wyżej wymienionych kontekstów podejście psychologiczne wydaje się najbardziej wielostronne, gdyż przez transmisję międzypokoleniową rozumie

* Prof. dr hab. Teresa Rostowska – Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego.

się przekaz dokonujący się między pokoleniem starszym a młodszym, w tym głównie między rodzicami a dziećmi, w zakresie cech psychofizycznych, zachowań komunikacyjnych, systemu wartości oraz zachowań społeczno-moralnych. Tak rozumiana transmisja międzypokoleniowa zakłada podobieństwo, zgodność, ciągłość zachowań psychospołecznych, i to zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych (Rostowski, 1993 a, b; Plomin, 1990; Rostowska, 1995).

Przekazywanie wartości w rodzinie, według P. Brzozowskiego (1988), dokonuje się dzięki dwóm procesom. Pierwszy dotyczy relacji małżeńskiej i polega na modyfikowaniu wartości w efekcie wzajemnych oddziaływań małżonków (tzw. mechanizm wyrównywania wartości), związanym z atrakcyjnością interpersonalną (Husain, Kureshi, 1983). Drugi rodzaj procesów związany jest z przekazywaniem wartości pokoleniu dzieci w procesie *dziedziczenia społecznego*. Ten rodzaj przekazu odbywa się w dwojaki sposób:

- *bezpośrednio* – poprzez zamierzone oddziaływania wychowawcze rodziców, takie jak naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja oraz kształtowanie struktury znaczeniowej dziecięcych pojęć;
- *pośrednio* – poprzez postawy rodzicielskie, włączanie wartości w strukturę osobowości dzieci, zaspokajanie potrzeb psychicznych oraz atmosferę emocjonalną w rodzinie (Elżanowska, 2012).

Dziecko w początkowych fazach swojego rozwoju naśladuje i odwzorowuje sposób zachowania rodziców oraz innych członków rodziny, kształtując w ten sposób swoje postawy i relacje z otoczeniem. W okresie dorastania i wczesnej dorosłości jednostka ludzka samodzielnie oraz świadomie ukierunkowuje swoje działanie, odwołując się niejednokrotnie do wartości wyniesionych z domu rodzinnego. Jednym wartościom człowiek przypisuje większe, innym mniejsze znaczenie i w taki sposób tworzy właściwą hierarchię wartości oraz norm, które następnie przekazuje kolejnemu pokoleniu, najczęściej w sposób niezamierzony. Rodzic, który u szczytu wartości stawia dobro, będzie zachęcał dziecko do życzliwości wobec innych osób. Dzięki transmisji międzypokoleniowej młoda osoba ma możliwość poznania oraz internalizacji tych wartości i norm moralnych, które są najwyżej cenione, zarówno przez nią, jak i przez grupę społeczną, z którą się identyfikuje. Transmisja międzypokoleniowa w zakresie wartości wpływa więc na kształtowanie się i dojrzewanie osobowości, co niewątpliwie przyspiesza proces socjalizacji. Zdaniem G. Allporta, jednostkę o wysokim poziomie socjalizacji charakteryzuje ciepły, serdeczny stosunek do ludzi, wewnętrzne bezpieczeństwo uczuciowe, realistyczna percepcja siebie i świata, wgląd w siebie oraz spójna filozofia życia (za: Tyszkowa, 1988). Nie ulega zatem wątpliwości, że proces socjalizacji pozostaje w ścisłym związku ze zmianami, które zachodzą w jednostce pod wpływem środowiska społeczno-kulturowego, przyczyniając się tym samym do rozwoju osobowości w kierunku

społecznie pożądanym. W tym rozumieniu proces socjalizacji bywa utożsamiany z procesem samoaktualizacji, bez zerwania więzów ze społeczeństwem (Rostowski, 1987b). Dodać również należy, że zbieżność tych procesów ma bardzo duże znaczenie dla przebiegu transmisji międzypokoleniowej. To rodzina wprowadza dziecko w świat kultury i życia społecznego ludzi dorosłych. Istotną rolę w transmitowaniu wartości kulturowych odgrywają także procesy przemian społecznych oraz środki masowego przekazu. Przystajanie treści powiązanych z procesem socjalizacji jest uzależnione nie tylko od cech indywidualnych osób socjalizowanych, a więc od ich cech osobowości, temperamentu, zdolności do uczenia się oraz rozwoju intelektualnego, ale również od poziomu interakcji i siły więzi emocjonalnej między rodzicami a dziećmi (Maccoby, 1980; Brzozowski, 1988; Rostowska, 1995, 2000; Piekarski, 1991).

W niniejszym opracowaniu, które ma charakter teoretycznych rozważań na temat międzypokoleniowych uwarunkowań relacji między dziadkami a wnukami, rozpatrzone zostaną cztery kluczowe dla tego podsystemu rodzinnego kwestie, tj.: rozwojowe konteksty relacji w rodzinie; czynniki moderujące rolę dziadków w rodzinie; psychologiczne wyznaczniki międzypokoleniowej transmisji ról rodzinnych; rola międzypokoleniowych przekazów w budowaniu relacji rodzinnych.

1. Rozwojowe konteksty relacji w rodzinie

W badaniach nad rozwojem człowieka, prowadzonych pod koniec XX wieku, można wyodrębnić dwa nurty badawcze. Pierwszy z tych nurtów wiązał się z przesunięciem zainteresowania badaczy dążących do zrozumienia natury zmian rozwojowych z tego, co jest stałe i uniwersalne, na to, co jest zmienne i plastyczne. Drugi kierunek badań dotyczył przesunięcia akcentu w rozumieniu mechanizmu rozwoju z badań nad reaktywnością jednostki w kierunku badań nad jej aktywnością własną, jaką podejmuje ona w interakcjach z otoczeniem. We współcześnie prowadzonych badaniach zaczyna dominować pogląd, że główną kategorią w naukach o rozwoju jest zmiana, którą ogólnie się ujmuje jako różnicę w stanie danego zjawiska lub w organizacji struktury psychicznej i zachowania, dokonującą się u człowieka w następstwie upływu czasu. Wyniki badań nad zmianami w ciągu całego ludzkiego życia poszerzyły jednak przedmiot badań prowadzonych w ramach psychologii rozwojowej. Ten kierunek pozwolił na uświadomienie sobie badaczom dwóch spraw: (1) że rozwój psychiczny nie kończy się w okresie adolescencji, gdyż jakościowo nowe postaci życia psychicznego pojawiają się nawet w podeszłym wieku, (2) musimy wyjść poza wymiar ontogenezy w rozumieniu tego zjawiska. Zwrócono tym samym uwagę na fakt, że oprócz pojęcia zmiany istotną

kategorią analizy zmian rozwojowych jest czas, gdyż to on wyznacza fazy życia człowieka, w których te zmiany zachodzą. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że przedmiotem współcześnie prowadzonych badań są zmiany wewnątrzsobowe (zachodzące w jednostce) oraz międzyosobowe (dokonujące się w relacjach między jednostkami). Taki sposób pojmowania rozwoju ma doprowadzić do wykrycia praw leżących u podstaw genezy życia psychicznego człowieka. Tym samym można powiedzieć, że psychologia rozwoju człowieka, jako jedna z nauk o życiu, staje się coraz bardziej psychologią zmian związanych z wiekiem życia, inaczej mówiąc, jest bardziej psychologią historii życia psychicznego w ogóle niż psychologią wzrostu. Nic więc dziwnego, że współcześnie rozumiana kategoria wzrostu jest coraz częściej włączana w zakres pojęcia „rozwój”, odnoszącego się do różnych zmian (długo- i krótkoterminowych, progresywnych i regresywnych) powiązanych z sobą funkcjonalnie z punktu widzenia adaptacji danej jednostki do środowiska. W tym ujęciu celami rozwoju są nie tyle zakładane przez badacza standardy, do których rozwój „powinien” zmierzać, ile raczej przyszłe adaptacje, które nie zawsze można przewidzieć (Trempała, 2012).

Dla dziecka, szczególnie małego, środowiskiem odpowiedzialnym za proces społecznej adaptacji jest rodzina, a osobami najbardziej w niej znaczącymi są rodzice. To dzięki nim w otoczeniu dziecka pojawiają się inni ludzie: rodzeństwo, dziadkowie, dalsi krewni, sąsiedzi, znajomi z pracy i przyjaciele. Rola tych osób w życiu dziecka jest jednak zróżnicowana i zależy od etapu jego rozwoju psychofizycznego. Dziadkowie, którzy są rodzicami rodziców dziecka, są mu szczególnie bliscy, dlatego relacja między dziadkami a wnukami jest tak wyjątkowa i traktowana priorytetowo, zaraz po relacji z rodzicami. Dziecko, obserwując zachowanie swoich rodziców wobec ich rodziców, uczy się od nich szacunku dla matki i ojca, sposobów okazywania uczuć osobom starszym od siebie, udzielania pomocy i opieki, uczy się również, jak korzystać z tradycji, jak obchodzić różne domowe uroczystości, odkrywa czasami skrywane przed nim tajemnice rodzinne. Życie dzieci w znaczący sposób jest kształtowane przez splatanie się ich ścieżek rozwojowych ze ścieżkami rozwoju najstarszych pokoleń, czyli pokolenia dziadków oraz pradiadków (Rostowska, 2019; 2014).

Wydłużanie się wieku życia ludzi starszych umożliwia odgrywanie przez dłuższą część ich życia roli dziadków, ważnej dla okresu senioralnego, i pozwala na przeżywanie związanych z nią różnych doznań o charakterze poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Seniorzy, a w szczególności kobiety, nawet przez trzy do czterech dekad swojego życia pełnią funkcje babć i towarzyszą swoim wnukom od najwcześniejszych etapów ich życia, poczynając od okresu niemowlęcego, poprzez wiek przedszkolny, szkolny, dorostania, a później także młodych dorosłych. Blisko dwie trzecie babć dożywa narodzin prawnuków. Można zatem powiedzieć, że wiele kobiet prawie przez połowę swojego

życia realizuje rolę babci. Inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku mężczyzn, którzy stosunkowo rzadko dożywają dorosłości swoich wnuków i urodzin pierwszych prawnuków (Rostowska, 2019; Bengston, 1985). Ze względu jednak na wydłużenie się średniej przewidywanej długości życia i obniżenie wieku emerytalnego obecnie więcej mężczyzn może doświadczyć bycia dziadkiem, niż bywało to dawniej. Dla wielu mężczyzn jest to nowe doświadczenie, które sprawia, że zaczynają się oni coraz bardziej w tę rolę angażować i aktywniej ją odgrywać, czerpiąc z tego tytułu niejednokrotnie wiele satysfakcji i radości. Należy jednak podkreślić, że zmiany strukturalne rodziny spowodowane większą umieralnością dorosłych mężczyzn powodują, że ciągle mamy do czynienia ze znaczną feminizacją związków rodzinnych. Bycie dziadkiem/babcią to ważna rola scalająca rodzinę, szczególnie w odniesieniu do babć, które zwykle mają częstszy kontakt z wnukami w porównaniu z dziadkami. Tym samym babcie mają większy wpływ na swoje wnuczeta, przy czym jest on jeszcze większy na wnuczki niż na wnuków (Steuden, 2011). Rezultaty niektórych badań pokazują, że babcie bardziej koncentrują się na związkach interpersonalnych, natomiast dziadkowie bardziej służą swoim wnukom radą dotyczącą nauki, pracy, finansów itp. O sile więzi między dziadkami a wnukami decyduje także charakter i siła związku między babcią i dziadkiem. Okazuje się, że dziadkowie będący w separacji lub też ci żyjący w kolejnych związkach małżeńskich mają mniej kontaktów ze swoimi wnukami niż dziadkowie żyjący w pierwszym i jedynym związku małżeńskim. W tej sytuacji kontakt dziadków z wnukami jest upośredniony przez babcie, które dbają nie tylko o własne relacje z wnukami, ale także o dobre relacje dziadków z wnukami (Bengston, 1985).

W kontekście przedstawionych wyżej faktów rodzi się pytanie: *jakie znaczenie dla rozwoju wnuków ma ich relacja z dziadkami?* Poszukując odpowiedzi na to pytanie, należy nawiązać do Bandury teorii społecznego uczenia się oraz do mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw zachowań społecznych człowieka, tj. naśladownictwa, identyfikacji i modelowania (Rostowska, 1995).

Naśladownictwo, jako forma uczenia obserwacyjnego, ma miejsce wtedy, gdy występuje zgodność zachowań obserwatora z zachowaniami prezentowanymi przez model. Analiza literatury przedmiotu pozwala zauważyć, że niektórzy badacze sprowadzają proces naśladownictwa wyłącznie do kopiowania zachowań innych osób lub też do wzorowania się na tychże zachowaniach. Inni z kolei autorzy w naśladownictwie wyróżniają dwa procesy: imitację i kopiowanie. Traktują oni jednak kopiowanie jako pojęcie szersze zakresowo, ponieważ oprócz odtwarzania reakcji modelu występują także takie procesy jak obserwowanie i porównywanie różnic lub podobieństw między reakcją własną a reakcją modelu (Rostowska, 1995; Tucker, 1970; Hilgard, 1967). Do warunków skutecznego rozwoju naśladownictwa należy zaliczyć: odpowiedni poziom rozwoju

biologicznego podmiotu, przyjemność w wykonywaniu czynności naśladowczych, zawężenie pola uwagi, sugestywny wpływ osób nakłaniających do naśladownictwa, stwarzanie okazji do obserwowania sposobu wykonywania różnych czynności, nagradzanie poprawnie wykonanej czynności. Tym samym można powiedzieć, że naśladownictwo jest jedną z ważniejszych form uczenia się nowych czynności, przyswajania wiedzy oraz kształtowania własnych przekonań i postaw. Do ważniejszych skutków naśladownictwa należy zaliczyć: rozwój mowy, rozwój sprawności motorycznych, kształtowanie nowych sposobów zachowania się, przyswojenie sobie nowych postaw, aspiracji i poglądów, uczenie się nowych ról związanych z własną płcią oraz przygotowanie się do odgrywania ważnych ról społecznych związanych z życiem rodzinnym i zawodowym (Rostowska, 2008; 1995; Maccoby, 1980; Tucker, 1970).

Kolejnym mechanizmem leżącym u podstaw transmisji międzypokoleniowej jest proces identyfikacji. Wielu badaczy zajmujących się rozwojem zachowań społecznych człowieka wskazuje na wyraźną zależność między identyfikacją a naśladownictwem. Niektórzy z nich traktują naśladownictwo jako element składowy identyfikacji, twierdząc, że jednostka naśladuje tę osobę, z którą się identyfikuje, i jest to najczęściej proces nieświadomy (Wolicki, 1983). Inni autorzy rozgraniczają te procesy i uważają, że identyfikacja z naśladownictwem jest możliwa dopiero wówczas, gdy dziecko staje się zdolne do identyfikacji, tzn. gdy występuje u niego poczucie własnej odrębności, kiedy zaczynają się ujawniać zręby jego osobowości, a więc około 3. roku życia. We wcześniejszych fazach życia występuje zasadniczo samo naśladownictwo, obejmujące nie całą osobowość, lecz pewne zachowania (Rostowska, 1995; Furman, 1980). Rezultaty wielu badań psychologicznych dowodzą, że jednostka ludzka w toku swojego rozwoju przechodzi przez wiele identyfikacji, i to zarówno z osobami, jak i z grupami oraz rolami społecznymi. Najwcześniejsze i najważniejsze są identyfikacje z rodzicami czy też z innymi ważnymi członkami rodziny. Na kolejnych etapach życia, a szczególnie w okresie dorastania, młoda jednostka zaczyna identyfikować się z osobami spoza kręgu rodzinnego, a więc z rówieśnikami, nauczycielami, a także z podziwianymi przez siebie bohaterami rzeczywistymi i fikcyjnymi. Prawie równocześnie z identyfikacjami dotyczącymi osób następuje identyfikacja z grupami – w pierwszej kolejności z grupą rodzinną, a następnie z grupą rówieśniczą, szkolną, zawodową. Trzecim rodzajem identyfikacji występującym w rozwoju dziecka jest identyfikacja z rolami, np. z rolą związaną z płcią, z rolą dziecka, siostry, brata, syna, córki, ucznia, kolegi, męża, żony, pracownika (Tucker, 1970; Rice, 1976; Maccoby, 1980). W każdej rodzinie występuje niepowtarzalny układ jej członków oraz związków uczuciowych, jakie zachodzą między nimi. Ta sytuacja daje dziecku możliwość identyfikacji z rodzicami, rodzeństwem oraz z innymi członkami

rodziny, kształtując w ten sposób stosunek emocjonalny jednostki do norm moralnych i preferowanych w rodzinie wartości (Pospiszyl, 1980; Rostowska, 1995).

Dziecko, które przeszło już proces naśladownictwa, a w pewnym momencie swojego życia przez proces identyfikacji, zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że nie może być zupełnie podobne do ojca czy matki, chociażby ze względu na różnice wieku, pozycję społeczną czy zawodową oraz mniejszy zakres posiadanej władzy. Przestaje zatem wiernie kopiować ich zachowanie, natomiast stara się zrozumieć to zachowanie i jego sens, odnosząc je do własnej osobowości. W ten sposób dziecko powoli wkra-
cza w proces modelowania, który umożliwia mu nie tylko zróżnicowanie, lecz także zorganizowanie i zapamiętanie względnie złożonych oraz zintegrowanych zespołów pewnych form zachowania, które mogą być później odtwarzane i wykorzystane w celu spełnienia wymogów stawianych przez środowisko (Wolicki, 1983). Można zatem powiedzieć, że modelowanie jest mechanizmem doskonalszym od naśladownictwa oraz identyfikacji. Przewaga modelowania nad naśladownictwem polega na tym, że jest ono nie tylko kopiowaniem zachowań modelu, ale również odczytywaniem znaczenia tych zachowań i odniesieniem ich do własnej osobowości. Przewaga modelowania nad identyfikacją sprowadza się do tego, że w procesie modelowania zachowana jest w pełni odrębność własnej osobowości, ale zachodzi przyjmowanie zachowań modelu, które jest dostosowane do potrzeb tej osobowości. Z kolei w identyfikacji następuje upodabnianie osobowości podmiotu do osobowości modelu, co w konsekwencji może wpływać hamująco na rozwój osobowości dziecka (Meichenbaum, 1979).

Z przedstawionych wyżej analiz literatury przedmiotu dotyczących rozwojowych kontekstów relacji rodzinnych wynika, że efekty wpływu wzorów osobowych osób znaczących w rodzinie, do których niewątpliwie należą rodzice i dziadkowie, mogą dotyczyć różnych aspektów funkcjonowania odbiorcy, jakim jest dziecko, poczynając od prostych, behawioralnych form zachowań niewerbalnych, takich jak gesty, mimika, do bardziej złożonych wpływów na głębsze warstwy struktury psychicznej, np. na motywację, sposoby myślenia i wnioskowania, opisywanych w literaturze psychologicznej jako efekt procesów modelowania i/lub identyfikacji (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016). Nie ulega wątpliwości, że wpływ na wnuki jest silniejszy, jeśli dziadkowie są bardziej zaangażowani w relację z nimi i kiedy postrzegają tę specyficzną dla nich rolę jako jedną z centralnych dla koncepcji samego siebie (Appelt, Wojciechowska, 2016; Steuden, 2011; Braun-Gałkowska, 2006; Brzezińska, 2001).

2. Czynniki moderujące rolę dziadków w rodzinie

W ocenie wnuków dziadkowie, zaraz po rodzicach, uznawani są za osoby najbardziej znaczące w rodzinie. W sytuacjach trudnych, a nawet kryzysowych, obecność dziadków w życiu wnuków może przynieść wiele korzyści dla ich rozwoju i być dużym ułatwieniem w organizacji życia rodzinnego (Studen, 2011; Braun-Gałkowska, 2006). Z przykrością jednak trzeba stwierdzić, że kumulacja zmian ekonomicznych, społeczno-kulturowych i epidemiologicznych, jakie obserwujemy w ostatnich latach, w wielu rodzinach doprowadziła do rozluźnienia więzi międzypokoleniowych, przyczyniając się nawet do wzrostu poczucia samotności w grupie seniorów (Studen, 2011; Harwas-Napierała, 2008; Braun-Gałkowska, 2006; Brzezińska, 2001). Rezultaty badań wielu autorów dowodzą, że współcześnie możliwość pełnienia funkcji dziadka/babci nie jest zdeterminowana wyłącznie przez ich wiek i cechy osobowości ani też nie jest kwestią wyłącznie ich wyboru. Możliwość odgrywania tej roli jest upośredniona przez młodsze pokolenie i zależy nie tylko od tego, czy ich dorosłe dzieci podejmą decyzję o rodzicielstwie, ale jest także uwarunkowana różnymi kontekstami sytuacyjnymi, m.in. takimi jak: brak wnuków, co rodzi niemożność doświadczenia takiej więzi, wczesne rodzicielstwo, przedłużone rodzicielstwo, specyfika relacji w rodzinach odseparowanych z powodu miejsca zamieszkania, np. w rodzinach migracyjnych (Appelt, Wojciechowska, 2016; Studen, 2011).

Brak wnuków, a przez to niemożność doświadczenia takiej więzi, jest m.in. konsekwencją przemian społecznych w zakresie modelu i struktury rodziny czy też sytuacji, w której wielu młodych ludzi świadomie rezygnuje ze związku małżeńskiego na rzecz samotności z wyboru i niewchodzenia w związki intymne. Są to zazwyczaj osoby, które na długie lata odraczają decyzję o rodzicielstwie albo też całkowicie z niego rezygnują. Powodem rezygnacji z rodzicielstwa mogą być:

- problemy zdrowotne (np. bezpłodność),
- propagowany w mediach społecznościowych indywidualistyczny model rozwoju człowieka,
- wydłużony proces edukacji,
- hierarchia wartości i preferowanie w pierwszej kolejności stabilizacji życiowej w zakresie aktywności zawodowej i poprawy warunków społeczno-bytowych,
- chęć ułożenia sobie wygodnego życia bez dzieci i bez zobowiązań wobec innych.

Ta sytuacja sprawia, że niektóre osoby starsze nie mają możliwości przeżywania więzi z najmłodszym pokoleniem, co niejednokrotnie obniża poziom jakości ich życia i może generować poczucie osamotnienia.

Innym kontekstem sytuacyjnym decydującym o sposobie odgrywania roli dziadków jest wczesne rodzicielstwo. Jest to sytuacja nietypowa, która wymusza na rodzicach dorastającej, niepełnoletniej córki, która jest w ciąży, rezygnację z własnych planów życiowych, co skutkować może zmianami w relacjach małżeńskich rodziców oraz w relacjach rodzinnych i pozarodzinnych. Dla młodocianych rodziców, nieposiadających zabezpieczenia-ekonomicznego, często niedojrzałych jeszcze w zakresie osobowości, cechujących się niskim poziomem kompetencji społecznych oraz chwiejnością emocjonalną, typową dla okresu dorastania, niezbędne jest wsparcie społeczne najbliższych członków rodziny, i to we wszystkich jego wymiarach:

- ♦ wsparcie instrumentalne (np. włączenie się osób z najbliższej rodziny w czynności pielęgnacyjne nad niemowlęciem),
- ♦ wsparcie emocjonalne (zapewniające nastoletniej matce i dziecku poczucie akceptacji i bezpieczeństwa),
- ♦ wsparcie informacyjne (polegające na instruowaniu niepełnoletniej matki, jak należy opiekować się dzieckiem) (Bidzan, 2007).

Wczesne rodzicielstwo wiąże się nie tylko z brakiem umiejętności niepełnoletnich rodziców realizowania tej ważnej roli społecznej, ale dotyczy również ich rodziców, którzy zmuszeni są w takiej sytuacji wcześniej podjąć się roli dziadków. Badania pokazują, że wiele młodych babć nie doświadcza zadowolenia z tytułu pełnienia tej funkcji i niezbyt chętnie się jej podejmuje. Pozostanie tak wczesnie babcią, czasami już po 30. roku życia, nie pasuje ani do jej wyobrażenia o sobie, ani też do wybranego przez nią stylu życia. Takie kobiety uważają, że są jeszcze zbyt młode, by zostać babciami, i sądzą, że w opinii innych będą uchodziły za osoby starsze, niż są w rzeczywistości. Większość ludzi zostaje dziadkami w okresie średniej dorosłości, tj. w wieku 40–60 lat. Wczesne rodzicielstwo sprawia, że przemianom uległ współczesny wizerunek babci i dziadka. Często są to jeszcze osoby aktywne zawodowo, mające swoje zainteresowania i pasje życiowe oraz angażujące się w różne sfery życia społecznego.

Przeciwną sytuacją do wczesnego rodzicielstwa jest przedłużone rodzicielstwo, sprowadzające się do tego, że dorosłe już dzieci, mimo osiągnięcia pełnoletności, nie podejmują w ogóle próby usamodzielnienia się i mimo wkroczenia w wiek dorosły – mieszkają ciągle w domu rodzinnym. Analizy statystyczne w tym obszarze tematycznym dowodzą, że w niektórych krajach 30–40% rodziców w wieku 40–60 lat mieszka z dorosłym dzieckiem, które z uwagi na dobre warunki socjalno-bytowe, a niekiedy nawet wsparcie finansowe rodziny, nie zamierza opuszczać domu rodzinnego. Taka postawa może być rezultatem niedojrzałości osobowej dorosłego dziecka, i to w różnych jej wymiarach, np. niedostosowania społecznego, znacznego nasilenia egoizmu

i egocentryzmu albo też obawy przed życiem na własny rachunek i związany z tym lęk, że temu zadaniu się nie podoła.

O specyfice roli dziadków możemy mówić także w rodzinach odseparowanych z powodu np. migracji zarobkowej. Pełnienie funkcji dziadków w tego typu rodzinach to szczególne i trudne wyzwanie. Specyfika tych rodzin polega na tym, że rodzice opuszczają dom rodzinny i pozostawiają dzieci pod opieką własnych rodziców (dziadków) lub dalszych krewnych. Z tego tytułu znacznie wzrosła liczba dzieci wychowywanych przez dziadków, co w konsekwencji prowadzi do powstania rodziny wielopokoleniowej (Appelt-Wojciechowska, 2016; Michałek, Rostowska, 2014b; Steuden, 2011). Migracja zarobkowa rodziców może spowodować wzrost trudności wychowawczych oraz rozwojowych u dzieci i młodzieży, pojawienie się zaburzeń osobowości, łącznie ze stanami depresji, a także nieprawidłowości w kształtowaniu się tożsamości osobowej (Michałek, Rostowska, 2014c). Dzieci z rodzin migracyjnych, pozostawione przez rodziców pod opieką dziadków czy dalszych krewnych, mogą doświadczać poczucia opuszczenia i osamotnienia. Następować może osłabienie więzi emocjonalnej między nimi a rodzicami, ograniczeniu ulega możliwość zaspokajania potrzeb, szczególnie tych psychicznych, co może powodować zakłócenia w kształtowaniu się systemu wartości u dzieci. Nic więc dziwnego, że dziadkowie, którym została powierzona opieka nad dziećmi (wnukami), nie zawsze mogą sprostać tym wyzwaniom i obowiązkom, gdyż sytuacja ta przerasta niejednokrotnie ich możliwości zdrowotne, a czasami także kompetencje. Zdarzają się również takie przypadki, że dziadkowie nie podejmują się opieki nad wnukami ze względu na ważne własne priorytety życiowe albo wychodzą z założenia, że jest to obowiązek rodziców (Steuden, 2011; Harwas-Napierała, 2008). Różny stopień zaangażowania dziadków w życie rodzinne pozwala na wyodrębnienie następujących typów związków określających charakter relacji między dziadkami a wnukami:

- **Związek zdystansowany** – w sytuacji, gdy dziadkowie widują wnuki stosunkowo rzadko i mają niewielki bezpośredni wpływ na ich życie. Zdystansowanie to może być efektem fizycznego i/lub emocjonalnego oddalenia. Dziadków o chłodnym, pełnym dystansu stosunku do swoich wnuków cechuje przede wszystkim koncentracja na własnych sprawach, nie czują oni potrzeby częstego kontaktowania się z wnukami i opiekowania się nimi. Takich dziadków A. Brzezińska (2001, 2006) nazywa „dalekimi krewnymi”. Dla nich rola babci/dziadka wydaje się mniej znacząca w porównaniu z innymi rolami. Dziadkowie ci zwykle są bardziej skoncentrowani na sobie, na własnym zdrowiu, na karierze zawodowej, na własnych potrzebach i przyjemnościach niż na trosce o młodsze pokolenia.
- **Związek zaangażowany** – dotyczy dziadków, którzy podejmują się współwychowywania wnuków, są aktywnie włączeni w stałą opiekę nad nimi i nierzadko

zastępują zajętych pracą rodziców. Takie związki szczególnie często występują w wielopokoleniowych rodzinach zamieszkujących wspólnie. Należy przypuszczać, że ze względu na trudności ekonomiczne, mieszkaniowe i rosnącą liczbą rozwodów, liczba wtórnie powstałych rodzin wielopokoleniowych będzie wzrastała, coraz więcej bowiem wnuków, wraz z rodzicem, mieszka z dziadkami.

- **Związek towarzyski** tworzą dziadkowie, którzy budują ciepłe, serdeczne relacje ze swoimi wnukami, poświęcają im dużo czasu, kochają ich, często rozpieszczają, ale jednocześnie nie podejmują związanych z opieką nad dziećmi obowiązków, nie zastępują rodziców. Rola dziadków w takich rodzinach, choć ważna dla nich, nie jest jedyną i centralną, na której budują swoje życie. Starają się zachować korzystną dla rozwoju swojego i wnuków równowagę między troską o siebie a troską o młodsze pokolenia (Bee, Boyd, 2007; Rostowska, 2014; 2019).

Różny stopień zaangażowania dziadków w życie dzieci i wnuków znajduje uzasadnienie w koncepcji E. Eriksona (2002), czego potwierdzeniem są wprowadzone przez niego pojęcia *generatywność/stagnacja*. Mimo że w roli babci/dziadka na pierwszy plan wysuwa się potrzeba opiekowania się wnukami, to jednak nie można zapominać o sobie. Jedną z największych trudności okresu dorosłości jest znalezienie równowagi między zadaniami „dla siebie” a zadaniami „dla innych”, czyli między osobistą a społeczną funkcją zachowania. Szansą osiągnięcia pełnego rozwoju jest zachowanie dynamicznej równowagi między dawaniem siebie a dbaniem o siebie. Tylko jeśli inwestujemy w siebie i dbamy o własny rozwój, mamy z czego dawać innym. W takiej sytuacji orientacja na wartości indywidualne jest poniekąd warunkiem zachowań kooperacyjnych oraz społecznych i nie musi być powiązana z postawą egoizmu czy egocentryzmu. Z tego też względu związek określany jako towarzyski (Bee, Boyd, 2007) wydaje się źródłem największych szans rozwojowych, zarówno dla wnuków, jak i dla dziadków (Erikson 2002).

3. Psychologiczne wyznaczniki międzypokoleniowej transmisji ról rodzinnych

Pojęcie „rola rodzinna” najczęściej jest używane do opisanie wzorów zachowań, jakie podejmujemy w sytuacjach społecznych związanych z funkcjonowaniem rodziny. Przynależność człowieka do wspólnoty rodzinnej jest związana nie tylko z realizacją ról rodzinnych, wynikających z wewnętrznej struktury tej podstawowej grupy społecznej, ale także z zajmowaną w niej pozycją i ogółem relacji, jakie zachodzą między jej członkami w ramach poszczególnych podsystemów. Tym samym można powiedzieć, że rola społeczna pojawia się tam, gdzie jednostka jest z grupą dostatecznie silnie związana

i zależy jej na przynależności do tej grupy. Dla człowieka dorosłego najważniejsze zdają się role powiązane z życiem małżeńskim i rodzinnym oraz z jego aktywnością zawodową. Poziom satysfakcji z odgrywania tych ważnych ról społecznych jest uzależniony nie tylko od struktury grupy społecznej, do którego jednostka już należy bądź pragnie należeć, ale także od obowiązujących w tej grupie norm, reguł i zasad oraz od charakteru relacji z innymi osobami (Rostowski, 1986, 2002; Rostowska, 2008, 2014).

W systemie rodzinnym można wyodrębnić wiele ról, które są udziałem poszczególnych jej członków, np. role: męża, żony, ojca i matki, dziecka, córki, syna, babci, dziadka czy też dalszych krewnych. O różnicowaniu i specyfice tych ról oraz o sposobie ich realizacji w znacznym stopniu decydują takie czynniki jak: struktura rodziny i sposób jej funkcjonowania, wiek, płeć oraz predyspozycje podmiotowe osób podejmujących daną rolę. Wielość ról, które jednostka może równocześnie realizować, pozytywnie oddziałuje na jej rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, a tym samym na ogólne poczucie dobrostanu. Ta wielokierunkowa aktywność dostarcza członkom rodziny pełniącym określone funkcje licznych i zróżnicowanych buforów w sytuacjach trudnych, doświadczania poczucia wspólnoty losu, interesów i wartości, wielorakiego wsparcia społecznego, zwielokrotnionych możliwości doświadczania różnych odmian sukcesu życiowego, a także większych przychodów finansowych, pozwalających na zaspokajanie potrzeb własnych i pozostałych członków rodziny (Bańka, 2005; Płopa, 2004). Ze względu na tak duże zróżnicowanie ról rodzinnych niezbędne jest precyzyjne określenie ich rodzaju, granic, charakteru, zakresu oraz czynników odpowiedzialnych za ich prawidłowe odgrywanie. Role podejmowane w rodzinie i poza nią różnią się istotnie pod względem stopnia ich uświadomienia oraz utrwalenia, a w konsekwencji różnią się także pod kątem podatności na zmiany. Role nadane i przyjęte w rodzinie są mniej uświadomione, bardziej trwałe, a jednocześnie trudniejsze do zmiany niż te, które podejmujemy poza systemem rodzinnym. Role rodzinne traktowane są jako bardziej naturalne, pierwotne i co ciekawe, w znacznym stopniu warunkują one kształtowanie się obrazu siebie i poczucia własnej wartości. Zaznaczyć jednak należy, że rodzina jako podstawowa grupa społeczna nie zawsze sprzyja prawidłowemu rozwojowi człowieka. Zdarza się, że na skutek zakłóceń w funkcjonowaniu systemu rodzinnego i nadmiernej liberalizacji systemu wartości (co ma miejsce np. w rodzinach dysfunkcyjnych) dochodzi do naruszania granic, zarówno wewnątrz poszczególnych podsystemów, jak i między nimi. W takiej sytuacji może dochodzić do naruszania godności osobistej członków rodziny, niezależnie od ich płci, wieku czy pozycji, jaką w systemie rodzinnym zajmują i jakie role w niej odgrywają. Konsekwencją tych zdarzeń może być ukształtowanie się niewłaściwych relacji między członkami rodziny, przejmowanie nieodpowiednich wzorów zachowania oraz wykształcenie błędnego obrazu siebie. Transmitowane w ten

sposób zachowania społeczne mogą również powodować zakłócenia w systemie wartości i zaburzenia w rozwoju tożsamości osobowej, pociągając za sobą brak satysfakcji z realizowanych ról, co ostatecznie może stanowić podstawę do ukształtowania się niskiego poziomu satysfakcji z własnego życia (Radochoński, 1987; Rostowska, 2006).

Rezultaty badań nad małżeństwem i rodziną dowodzą, że system rodzinny, będący podstawowym elementem struktury społecznej, jest bardziej skomplikowany, niż początkowo sądzono. Rozważania teoretyczne i empiryczne w tym zakresie mają duże znaczenie dla poznania niezbadanych jeszcze obszarów życia rodzinnego, lepszego rozpoznania funkcjonowania rodziny jako całego systemu, wraz z jego podsystemami, oraz dla prawidłowego rozwoju ról rodzinnych poszczególnych jej członków (Rostowski, 1987; Harwas-Napierała, 2003; Plopa, 2006; Rostowska, 2008, 2014). W literaturze psychologicznej istnieje ugruntowany empirycznie pogląd, że ważnymi dla charakterystyki rodziny wymiarami, na podstawie których można określić jej strukturę, są: adaptacyjność i spójność oraz proces równoważenia ról rodzinnych i zawodowych (Rostowska, 2008). Rodziny cechujące się wysoką spójnością wprawdzie są zharmonizowane, jednakże cechować je może czasami niski poziom adaptacyjności oraz sztywna struktura, odporna na zmiany. Drugą grupę stanowią rodziny, które charakteryzują się niskim poziomem spójności, czyli brakiem niezbędnego, wzajemnego zaangażowania, ale równocześnie zauważalny jest w nich wysoki poziom adaptacyjności, być może z racji zbyt luźnej, niekiedy nawet chaotycznej struktury. Rodziny prawidłowo funkcjonujące unikają obydwu skrajności, osiągając tym samym układ zrównoważony w zakresie spójności i adaptacyjności (Plopa, 2006). Specyfika funkcjonowania tych rodzin będzie wpływać w istotny sposób na klimat emocjonalny rodziny, wzajemne relacje, a także na sposób realizowania ról rodzinnych przez poszczególnych jej członków.

Istotny wpływ na jakość życia małżeńskiego i rodzinnego, w tym także na możliwość realizowania się poszczególnych członków rodziny w sposób satysfakcjonujący w różnych rolach rodzinnych, ma proces homeostazy. Pojęcie homeostazy, rozumianej jako „zdolność organizmu do zachowania względnie stałego stanu równowagi”, wprowadził do fizjologii W.B. Cannon (1932). Wkrótce pojęcie to rozpowszechniło się w ramach wielu innych dziedzin nauki, w tym także w naukach społecznych. D.D. Jackson (1959) na określenie takiej sytuacji w środowisku rodzinnym zaproponował termin „homeostaza rodzinna”. Rodzinę zachowującą się zgodnie ze strategią „homeostazy rodzinnej” cechuje określony zespół zachowań, które mogą stanowić elementy składowe ról członków rodziny. Homeostaza rodzinna sprawia, że członkowie systemu rodzinnego starają się zachować równowagę i stałość we wzajemnych relacjach oraz biorą udział w zachowaniu równowagi, zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni. W takiej rodzinie można zaobserwować powtarzane i dające się przewidzieć wzorce zachowań wszystkich jej

członków. W sytuacji zagrożenia i destabilizacji rodziny wszyscy jej członkowie podejmują zgodne działania, by utrzymać równowagę. Kiedy jeden z członków rodziny sygnalizuje chęć zmiany relacji z innymi, system rodzinny zachowuje się tak, aby zmniejszyć bądź zmodyfikować tę tendencję (Namysłowska, 1997). Tak rozumiana homeostaza jest tą dynamiczną równowagą, która system rodzinny utrzymuje w pewnych, względnie stałych granicach. Należy jednak zaznaczyć, że dynamiczna równowaga w systemie rodzinnym opiera się na dwóch przeciwstawnych mechanizmach homeostatycznych, tj. morfostazie i morfogenezie. Tak jak morfostaza oznacza mechanizmy nastawione na utrzymanie dotychczasowej sytuacji w systemie rodzinnym, tak morfogeneza oznacza proces zmian zwiększający zróżnicowanie tego systemu. Równowaga między tymi procesami zapewnia utrzymanie tożsamości systemu rodzinnego, przy jednoczesnej elastyczności ułatwiającej adaptację do zmian wewnątrz niego i na zewnątrz. W takiej sytuacji system może przetrwać zmiany, jednakże w pewnym ograniczonym zakresie. Zmiany te dotyczą różnych kontekstów sytuacyjnych, które mogą występować na różnych etapach życia rodzinnego, np. urodzenia się pierwszego dziecka, pójścia pierwszego dziecka do szkoły, odejścia dorosłego dziecka z domu rodzinnego, czy też takiej sytuacji jak wypadek losowy, czego konsekwencją może być ciężka choroba członka rodziny i związana z tym utrata pracy, bądź też wydarzenia łączącego obie te kategorie, np. urodzenia się dziecka niepełnosprawnego. Takie radykalne zmiany w systemie rodzinnym mogą prowadzić do sytuacji kryzysowych i w konsekwencji zakłócać dotychczas prawidłowo funkcjonujący system rodzinny, wymuszając na jego członkach konieczność podejmowania nowych ról, do których realizacji nie zawsze są oni przygotowani (np. opieka dziecka nad chorym rodzicem czy też rodziców nad niepełnosprawnym dzieckiem). Rodzina, aby przetrwać tego typu kryzysy, musi podjąć działania tonizujące negatywne skutki sytuacji kryzysowych samodzielnie lub dzięki wsparciu osób spoza rodziny, np. odwołując się do odpowiednich instytucji. Jeśli rodzina potraktuje kryzys w ten sposób i uruchomi mechanizm morfogenetyczny, to prawdopodobnie szybko się przystosuje do nowej sytuacji i w sposób konstruktywny będzie sobie radzić z rozwiązywaniem trudnych problemów życiowych, wpływając tym samym na podwyższenie jakości życia całego systemu rodzinnego. Jeśli jednak w rodzinie będą dominowały tendencje morfostatyczne, wyrażające się np. w sztywnym podziale ról i zadań oraz w chęci utrzymania dotychczasowej sytuacji, to system rodzinny może mieć poważne trudności w adaptacji, co w konsekwencji może powodować obniżanie się jakości życia członków rodziny, a czasami nawet rozpad rodziny (Namysłowska, 1997; Płopa, 2006; Rostowska, 2006).

Rozważając problem ról rodzinnych w kontekście transmisji międzypokoleniowej, warto zwrócić uwagę na stanowisko M.D. Stanton, który w swojej teorii równowagi

geodynamicznej rozszerzył pojęcie równowagi na rodziny wielopokoleniowe. Jak twierdzi autor, w rodzinach takich równowaga jest zazwyczaj utrzymywana za pomocą hierarchii oraz podziału funkcji. Rodzina wielopokoleniowa przydziela swym członkom i podsystemom różne pozycje, wartości i zadania. Gdy członek rodziny o wysokiej pozycji opuszcza ją lub traci swoją władzę w rodzinie, np. z powodu choroby lub śmierci, wówczas w okresie żałoby następuje wielki stan nierównowagi. W takiej sytuacji inni członkowie rodziny dążą do zlikwidowania go poprzez wypełnienie luki. W zależności od tego, jak drastyczna jest zmiana i w jaki sposób przebiega przystosowanie się do niej, przewartościowanie i zmiana pozycji u pozostałych członków rodziny może prowadzić, ale niekoniecznie, do powstania zaburzeń, które dotyczą bądź całego systemu rodzinnego, bądź niektórych jego członków. Warto również zaznaczyć, że nagła i nieoczekiwana strata członków rodziny o wysokiej pozycji częściej i szybciej prowadzi do zaburzeń w systemie rodzinnym niż oczekiwana strata członków o niskiej pozycji (Stanton, 1984).

W kontekście tych rozważań można powiedzieć, że jakość życia rodzinnego, w tym szczególnie realizacja ról rodzinnych, w znacznym stopniu są uwarunkowane homeostazą i równowagą w systemie rodzinnym, zdolnością do konstruktywnego rozwiązywania problemów oraz zdolnością adaptacji do nowych wymagań spowodowanych zmieniającą się sytuacją w rodzinie.

4. Rola przekazów międzypokoleniowych w budowaniu relacji rodzinnych

Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie najczęściej ma charakter dwustronny. Przykładem takich ustosunkowań jest relacja między najmłodszym i najstarszym pokoleniem – między dziadkami i wnukami – która, ze względu na specyfikę wzajemnych ustosunkowań, jest relacją nie do zastąpienia. Ten dwukierunkowy układ relacji międzypokoleniowych sprawia, że dzieci uczą się od dziadków, a dziadkowie mogą rozwijać pewne umiejętności dzięki wnukom. W miarę postępującego procesu starzenia się dziadkowie zaczynają coraz bardziej potrzebować pomocy ze strony innych członków rodziny, w tym także wnuków. Z tego też względu dorastające czy też dorosłe już wnuki mogą stać się podporą dla dziadków, szczególnie w sytuacji, gdy ci zaczynają zmagać się z coraz mniejszą własną sprawnością fizyczną związaną z chorobami wieku podeszłego. Sytuacja ta sprzyja pogłębieniu więzi emocjonalnej między najstarszym i najmłodszym pokoleniem oraz sprawia, że u wnuków kształtuje się poczucie kompetencji, odczuwania bycia rzeczywiście niezbędnymi, a co ważniejsze, dowiadują się one, że ich pomoc przynosi konkretne korzyści. Mają też świadomość, że zajmują się czymś,

co rzeczywiście jest ważne i pożyteczne. Ponieważ dorastająca młodzież w systemie rodzinnym jest najbardziej aktywna i doskonale radzi sobie z nowymi technologiami, rola wnuków w relacji z dziadkami wykracza daleko poza potencjalne źródło opieki. To od wnuków dziadkowie mają okazję nauczyć się wielu rzeczy, np. obsługi komputera, korzystania z internetu i telefonu komórkowego, które to umiejętności nie tylko mogą ułatwić im życie, ale czynią ich także bardziej aktywnymi i lepiej przystosowanymi do zmieniającej się rzeczywistości (Rostowska, 2019). Efektem tej dwustronnej relacji będzie również to, jak wnuki, jako dorosłe osoby, będą w przyszłości postępować z własnymi wnukami. Dziadkowie, którzy są przekonani o znaczeniu tej relacji dla rozwoju wnuków, z pewnością zabiegać będą o częstsze kontakty z nimi, czerpiąc z tej relacji wiele radości i zadowolenia. Z kolei młodzi, widząc i czując pozytywne ustosunkowanie dziadków wobec nich, stają się bardziej otwarci i chętnie uczestniczą w dyskusjach na różne tematy, w tym także na temat ich planów życiowych (Harwas-Napierała, 2008). Upoważnia to do stwierdzenia, że rola dziadków w rozwoju wnuków jest bardzo znacząca, gdyż dzięki tego typu wzajemnym relacjom i mądrości życiowej dziadkowie mogą korygować pewne zachowania wnuków, a także współuczestniczyć w budowaniu ich tożsamości osobowej i hierarchii wartości, będących podstawą rozwoju osobowości i zachowań społecznych. Tak pozytywny charakter relacji między pokoleniami jest możliwy w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, czyli takiej, która jest spójna wewnętrznie, pełna miłości i akceptacji oraz traktująca swych członków w sposób podmiotowy, w której nie tylko dostrzegane są potrzeby poszczególnych osób w rodzinie, ale także w miarę możliwości są one zaspokajane, niezależnie od ich płci, wieku i pozycji, jaką zajmują w systemie rodzinnym.

Ze względu na duże doświadczenie i mądrość życiową, a także świadomość ciągłości pokoleniowej, rola dziadków w systemie rodzinnym jest szczególna. W wielu sytuacjach życiowych dla swoich dzieci i wnuków stanowią oni podstawę stabilności i poczucia bezpieczeństwa, ofiarowując im swój czas, cierpliwość, zrozumienie i miłość oraz służąc im radą i pomocą.

Bengston (1985) wskazuje na cztery symboliczne role, które babcie/dziadkowie mogą podejmować w swoich rodzinach.

1. Po pierwsze, mogą być *rodzinnymi „kotwicami” (stabilizer)* – stanowić stały punkt odniesienia, szczególnie ważny w czasach, gdy rodzina doświadcza trudności. Są świadectwem trwałości rodziny i koncentrują się na dbałości o kontakty rodzinne.
2. Po drugie, dziadkowie mogą być *rodzinnymi „ochroniarzami” (family national guard)*, którzy stoją na straży trwałości rodziny, gwarantując ochronę i opiekę w niebezpiecznych sytuacjach, zapewniają wsparcie, gdy młodszy członkowie

rodziny doświadczają np. problemów finansowych lub trudności związanych z pracą zawodową.

3. Po trzecie, dziadkowie są też często *arbitrami* w sporach między drugim a trzecim pokoleniem, obniżają napięcie w konfliktach między nimi, czasami pełniąc funkcję *negocjatorów* w trakcie różnych sporów rodzinnych i pomagają wnukom zrozumieć zachowanie ich rodziców.
4. Po czwarte, dziadkowie są *rodzinnymi historykami*, pomagają członkom rodziny dostrzec ciągłość między jej przeszłością a teraźniejszością.
5. W wielu rodzinach dziadkowie stanowią nieocenione *źródło wsparcia* dla swoich dorosłych dzieci, szczególnie w zakresie opieki nad ich dziećmi i ich wychowywania.

Dziecku w każdym wieku do pełni jego rozwoju potrzeba zarówno opieki, wsparcia, uznania jego podmiotowości, jak i stawiania określonych wymagań. W rodzinach zdrowych pod względem funkcjonalnym, czyli takich, którym zależy na wielokierunkowym rozwoju dziecka, oddziaływania rodziców i dziadków, chociaż różnią się pod względem pewnych priorytetów i sposobów ich przekazywania, bardzo często wzajemnie się uzupełniają. I chociaż rodzice i dziadkowie stawiają przed dzieckiem różne wymagania, to często wspierają się oni w osiąganiu celów, choć wydaje się, że inaczej rozłożone są akcenty w przypadku każdego z tych pokoleń. Rodzice, którzy czują się odpowiedzialni za przygotowanie swoich dzieci do samodzielnego życia, oprócz tego, że są dla nich źródłem wsparcia, gwarantują poczucie bezpieczeństwa i bliskości, w większym stopniu niż dziadkowie stawiają wymagania i wyzwania, ustalając jednocześnie granice, jeśli chodzi o zasady postępowania i obowiązki (Kościelska, 2011). Dziadkowie zaś, wolni od tej odpowiedzialności, mogą w większym stopniu wspomagać swoje wnuki, spełniać ich zachcianki i marzenia oraz poświęcać im więcej uwagi i czasu na wspólne zabawy. Jest to ważne szczególnie wtedy, gdy rodzice, pochłonięci pracą zawodową, bardziej koncentrują się na organizowaniu dziecku zadań i rozliczaniu z ich wykonania niż na wzajemnych kontaktach. W takiej sytuacji rozpieszczanie przez dziadków dziecka jest niezbędne dla zrównoważenia surowości rodzica. Rodzice, którzy przeznaczają nieraz duże środki na zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, np. dobre wykształcenie dzieci i rozwijanie ich zainteresowań czy uzdolnień, sami pozostają dla dziecka niedostępni. Z kolei dzieci, pozbawione, a jednocześnie spragnione bliskości emocjonalnej z rodzicami, często pozostają same ze swoimi problemami i muszą sobie radzić z trudnościami życiowymi, co niejednokrotnie przekracza ich siły i możliwości. W takiej sytuacji nieocenionym źródłem wsparcia, nie tylko dla wnuków, ale także dla rodziców, jest zaangażowana w życie rodzinne postawa dziadków. W razie potrzeby są oni ciągle dostępni oraz mogą zaoferować swój czas, spokój i gotowość pomocy. Nic więc dziwnego,

że w takiej sytuacji dziadkom udaje się nawiązać z wnukami szczególną więź, inną niż ta, która łączy dwa następujące po sobie pokolenia, czyli rodziców i dzieci. Najstarsi i najmłodszy członkowie wspólnoty rodzinnej stają się sobie szczególnie bliscy, potrafią cieszyć się samym faktem obcowania ze sobą i doceniają chwile spędzone razem.

Dla rodziców niezwykle ważne są świadomość i przekonanie, że ich rodzice są osobami, którym mogą w pełni zaufać i ze spokojem, w poczuciu bezpieczeństwa, powierzyć im własne dziecko. Z kolei dla dzieci dziadkowie są osobami znanymi, które zawsze przebywały w ich otoczeniu. Sposób sprawowania opieki przez dziadków jest też dzieciom bliski, ponieważ często w ich sposobie zachowania, gestach, słowach kierowanych do dziecka rozpoznają zachowanie rodziców, przejęte od ich rodziców w wyniku transmisji uwarunkowanej genetycznie oraz transmisji międzypokoleniowej, będącej efektem społecznego uczenia się (Harwas-Napierała, 2008; Rostowska, 1995).

Współcześnie coraz więcej rodzin z dwojgiem pracujących zawodowo rodziców korzysta z pozarodzinnych form opieki, np. pomocy wykwalifikowanych opiekunek, żłobków, przedszkoli. Jeżeli jednak istnieje możliwość skorzystania z pomocy dziadków w opiece nad dziećmi, wielu rodziców wybiera tę właśnie formę pomocy. To dzięki mądrości i życzliwemu nastawieniu dziadków, jak również dzięki bagażowi ich życiowych doświadczeń, wnuki mogą patrzeć na wiele życiowych spraw z innej perspektywy, uczą się oddzielać rzeczy naprawdę wartościowe od tych, które jedynie pozornie są warte zachodu i zaangażowania. Seniorzy dla młodszego pokolenia, oprócz opieki i ciepła emocjonalnego, którym darzą swoje dorosłe już dzieci i wnuków, stanowią również ważne źródło wsparcia informacyjnego, szczególnie jeśli chodzi o rozwiązywanie trudnych problemów życiowych (Steuden, 2011; Rostowska, 2008). Swoją postawą umieją wskazać, że są w życiu rzeczy naprawdę ważne, trwałe, niezmiennie, o które warto zabiegać. I nie chodzi tu tylko o to, aby wnuki kopiowały i bezkrytycznie przejmowały hierarchię wartości od swych dziadków, ale by dostrzegły, że coś takiego jak hierarchia wartości, stanowiąca ważny punkt odniesienia, jest potrzebne, że można mieć w niej oparcie w tak bardzo dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i trudnej do przewidzenia przyszłości. Dziadkowie wyprzedzają wnuków na drogach życiowych doświadczeń, i to od nich młodzi mogą się uczyć, jak radzić sobie z trudnościami, z własną chorobą, ograniczeniami, a także jak z pokorą i cierpliwością przyjmować cierpienie i naturalne zmiany związane z procesem starzenia się ludzkiego organizmu. Gdy osoby starsze dojdą już do kresu swego życia, uczą najmłodszych członków rodziny, jak nie bać się śmierci, jak ją przyjmować, jak rozstawać się z najbliższymi i z tym światem. To najstarsi członkowie rodziny pokazują, że jest jakiś głęboki sens we wszystkich ludzkich doświadczeniach, i to zarówno w tych przyjemnych, radosnych, jak i tych trudnych, związanych z cierpieniem i bólem (Steuden, 2011; Rostowska, 2019). Dzięki

takim przekazom międzypokoleniowym dzieci nie będą bały się życia i będą potrafiły postrzegać ten świat jako miejsce bezpieczne, wartościowe, a otaczających ich ludzi jako szlachetnych i życzliwych. Zarówno małe dzieci, jak i dorastający nastolatki, poszukujący własnej tożsamości, potrzebują przewidywalności zdarzeń. Z tego względu w kontakcie z osobami, które już przeżyły dużą część swojego życia, młodzi potrafią dostrzec pewien sens i porządek (Steuden, 2011).

Zakończenie

Ciężar odpowiedzialności za prawidłowe relacje między dziadkami a wnukami w ogromnej mierze spoczywa na rozważnych i mądrych rodzicach. Dzięki zabiegom wychowawczym rodziców kontakt dziecka z osobami najstarszymi w rodzinie staje się inspiracją i naturalną okazją do rozwoju różnych kompetencji i umiejętności, jak również do weryfikowania swych poglądów, uzupełniania wiedzy i kształtowania tożsamości osobowej (Harwas-Napierała, 2008). Nawet jeśli dziadkowie nie uczestniczą aktywnie w wychowaniu wnuków, a wiedza o nich pochodzi jedynie z rodzinnych opowieści, to są oni tymi, z których grona dziecko i jego rodzice się wywodzą. Stanowią tym samym korzenie, jakiś początek wspólnoty, której dzieci są integralną częścią. Dziadkowie są też naturalnymi nauczycielami historii i tradycji. To z ich opowieści dzieci dowiadują się o historii swojej rodziny, zdobywają ciekawe i nieznanne dotąd informacje o swoich przodkach oraz o minionych czasach. To dziadkowie przechowujący rodzinne pamiątki, stare fotografie, potrafią o nich ciekawie opowiedzieć, pamiętają osoby, z którymi są związane, to z nimi zwykle wnukowie odwiedzają miejsca, w których żyli, oraz rodzinne groby, by wspominać tych, którzy umarli. Tylko dziadkowie potrafią nam przekazać informacje, jak to było, gdy nasi rodzice byli w naszym wieku. Dzięki tej wyjątkowej relacji z dziadkami młodzi ludzie potrafią odpowiedzieć sobie na pytania: *skąd pochodzę? Kim jestem? Dokąd pragnę zmierzać w swoim życiu?*

Wiedza dotycząca zwyczajów i warunków życia, jaką dziadkowie mogą przekazać swoim wnukom, jest nie do przecenienia. To przede wszystkim oni troszczą się o pielęgnowanie rodzinnych tradycji, to od babci wnuczki się dowiadują, jak przygotować potrawy świąteczne, dziadek zaś potrafi w interesujący sposób opowiedzieć o znaczeniu świąt narodowych, o wydarzeniach, w których brał udział, czy też pomóc przygotować ciekawe wystąpienie na lekcję historii, korzystając z rodzinnych zasobów bibliotecznych. Tego typu informacje wydają się szczególnie istotne w czasach dynamicznie zachodzących zmian, powszechnie negowanej tradycji, wzrastającej różnorodności i zmienności ofert na skalę niespotykaną nigdy wcześniej w historii. Dziadkowie we wnukach widzą

ciągłość swego rodu, nie tylko poprzez przekaz genetyczny, ale także przez możliwość przekazania im swojego dorobku życiowego, tego w wymiarze materialnym, jak również własnych wspomnień, wartości i poglądów. Dziadkowie odgrywają ważną rolę scalającą rodzinę (*kinkeeper role*). To dzięki nim rodzina częściej się spotyka, w rozmowach częściej wraca do rodzinnych opowieści i zwyczajów, ma silniejsze poczucie rodzinnych więzów i silniejsze poczucie zobowiązania do pielęgnowania tradycji rodzinnej i wzajemnego wspierania się w razie potrzeby. Dziadków z wnukami łączy wyjątkowa relacja, stwarzająca różnorodne okazje do wzajemnego wspomagania swojego rozwoju. W czasach współczesnych relacja ta charakteryzuje się niespotykaną nigdy wcześniej dynamiką zmienności, a to sprawia, że nabiera ona szczególnego znaczenia. Dziadkowie czują, że są potrzebni, bo opiekują się wnukami, czasem zastępują rodziców, są towarzyszami zabaw i przewodnikami po trudnych nieraz drogach życia. Buduje to ich zadowolenie, powoduje wzrost poczucia własnej wartości, nadaje sens ich życiu. Są jednak i trudne strony tej relacji, gdyż dla niektórych starszych ludzi pojawienie się wnuków to wyraźny znak upływu czasu, ich starzenia się, bólu, cierpienia, niepełnosprawności itp. W niektórych rodzinach między dziadkami i rodzicami może dochodzić również do konfliktów związanych z metodami wychowania dzieci, sposobem sprawowanej opieki albo też niepotrzebną ingerencją dziadków w życie rodziny ich dzieci. Napięcia mogą pojawiać się także wtedy, gdy dochodzi do rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami rodziców oraz samych dzieci a aktywnością babci czy dziadka na polu zawodowym, towarzyskim czy społecznym. Obie skrajne postawy, czyli z jednej strony poświęcanie się dla dzieci i wnucząt, a z drugiej strony skupienie się głównie na sobie, korzystanie z życia i nietroszczenie się o młodsze pokolenia, nie sprzyja rozwojowi generatywności, umacnianiu więzi rodzinnej oraz integracji życia rodzinnego (Brzezińska, 2001; 2006).

Konkludując, należy stwierdzić, że w budowaniu prawidłowych relacji rodzinnych, szczególnie międzypokoleniowych, niezbędne wydaje się podmiotowe traktowanie człowieka i poszanowanie jego godności osobistej, niezależnie od płci, wieku i pozycji, jaką zajmuje w systemie rodzinnym, a także wyznaczanie granic, które nie będą zagrażały wolności innych członków rodziny, oraz zrozumienie i respektowanie potrzeb wszystkich członków wspólnoty rodzinnej, stosownie do ich wieku i możliwości rozwojowych.

Bibliografia

- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016). Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 105–128). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Bakiera, L., Harwas-Napierała, B. (2016), *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bańka, A. (2005). Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny. W: tenże (red.), *Psychologia jakości życia* (s. 11–78). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bee, H., Boyd, D. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bengston, V.L. (1985). Diversity and symbolism in grandparent roles. W: V.L. Bengtson, J.F. Robertson (eds.), *Grandparenthood* (s. 11–26). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bidzan, M. (2007). *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i pologu*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Braun-Gałkowska, M. (2006). Nowe role społeczne ludzi starych. W: S. Steuden, M. Marczak (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia* (s. 183–196). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brzezińska, A.I. (2001). Niezbędność dziadków. *Charaktery*, 5(52), 27–29.
- Brzezińska, A., Appelt, K. (2006). Dziadkowie dobrzy na wszystko. *Charaktery*, 1(108), 31–33.
- Brzozowski, P. (1988). Przekazywanie wartości w rodzinie. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 190–199.
- Cannon, W.B. (1932). *Wisdom of the body*. New York: W.W. Norton.
- Elżanowska, H. (2012). Międzypokoleniowa transmisja wartości w rodzinie. W: *Studia z psychologii w KUL* (s. 97–114). T. 18. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Furman, W. (1980). Promoting social development. W: B. Lahry, A. Kazdin (eds.), *Advances in clinical child psychology* (s. 1–40). New York: Springer.
- Harwas-Napierała, B. (2003). *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B. (2008). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hilgard, E. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Husain, A., Kureshi, A. (1983). Value similarity and friendship: A study of interpersonal attraction. *Psychology*, 26, 167–174.
- Jackson, D.D. (1959). Family interaction, family homeostasis and some implications for conjoint family psychotherapy. W: J.H. Masserman (ed.), *Individual and familial dynamics* (s. 122–141). New York: Grune & Stratton.
- Kościelska, M. (2011). *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social Development. Psychological Growth and Parent-Child Relationship*. New York: Harcourt.
- Matusewicz, C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: PWN.
- Meichenbaum, D. (1979). Teaching Children Self-Control. W: B. Lahey, A. Kazdin (eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (s. 1–35). New York: Springer.

- Michałek, J., Rostowska, T. (2014a). 'Parents' labour migration: the link between adolescents' perceptions of parental attitudes and their personal identity in the area of school and occupation. W: P. Cunningham, N. Fretwell (eds.), *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education* (s. 222–236). London: CiCe.
- Michałek, J., Rostowska, T. (2014 b). Percepcja relacji rodzinnych a cechy temperamentu u młodzieży z rodzin migracyjnych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19, 1, 71–86.
- Michałek, J., Rostowska T. (2014 c). Personal identity among adolescents from transnational families. *Current Issues in Personality Psychology*, 2(1), 30–37.
- Mussen, H.P., Conger, J.J., Kagan, J., Huston, C.A. (1990). *Child Development and Personality*. New York: Harper & Row.
- Namysłowska, I. (1997). *Terapia rodzin*. Warszawa: PWN.
- Piekarski, J. (1991). Rodzina w międzypokoleniowej transmisji wartości. Wybrane metodologiczne propozycje rozstrzygnięć. *Roczniki Socjologii Rodziny* [UW], 3, 112–133.
- Plomin, R., Chipner, M.A.H., Lochlin, C.J. (1990). Behavioral Genetics and Personality. W: L. Pervin (ed.), *Handbook of Personality. Theory and Research* (s. 225–243). New York.
- Plopa, M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Plopa, M. (2006). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Pospiszył, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Radochoński, M. (1987). *Choroba a rodzina*. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rice, Ph. (1976). O rozwoju osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 323–327.
- Rostowska, T., (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe UŁ.
- Rostowska, T. (2000). System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości* (s. 217–230). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rostowska, T. (2006). Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego. W: T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia* (s. 11–28). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSInf.
- Rostowska, T. (2008). *Małżeństwo, rodzina i praca a jakość życia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rostowska, T. (2019), Rola dziadków we współczesnym systemie rodzinnym. W: T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Psychospołeczne konteksty relacji rodzinnych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Rostowska, T., Spryszyńska, M. (2014). Małżeństwo a funkcjonowanie rodziny. *Roczniki Pedagogiczne*, 6(42), 3, 29–51.
- Rostowski, J. (1987a). *Zarys psychologii małżeństwa*. Warszawa: PWN.
- Rostowski, J. (1987b). Wpływ jakości małżeństwa rodziców na proces socjalizacji ich dzieci. *Problemy Rodziny*, 4, 3–11.
- Rostowski, J. (1986). *Poziom podobieństwa cech osobowości partnerów*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe UG.
- Rostowski, J. (1993a). Współczesne zmiany w postawach wobec dziecka. Cz. I. *Problemy Rodziny*, 5, 3–6.
- Rostowski, J. (1993b). Współczesne zmiany w postawach wobec dziecka. Cz. II. *Problemy Rodziny*, 6, 3–17.

- Sitarczyk, M. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa postaw rodzicielskich*. W: Z. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia* (s. 117–129). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stanton, M.D. (1984). Fusion, compression, diversion, and the workings of paradox: a theory of therapeutic/systemic change. *Family Process*, 23, 135–167.
- Studen, S. (2011). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, J. (2012). Psychologia rozwoju jako nauka o genezie życia psychicznego: przełomowe dokonania i kierunki przyszłych badań. *Psychologia Rozwojowa*, 17, 1, 17–29.
- Tucker, F.J. (1970). *Adjustment. Model and Mechanisms*. New York: Springer.
- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. W: taż (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 44–78). Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- Wolicki, W. (1983). Naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie jako mechanizmy rozwoju społecznego. *Problemy Rodziny*, 5.

Drogiej Dorocie
z wdzięcznością:
za wspólne lata na Uniwersytecie i przyjaźń między naszymi rodzinami,
za rozmowy o życiu i godności każdego człowieka,
za wytrwałość w obronie życia,
za szacunek dla osób, których udziałem jest choroba i cierpienie,
za oddanie pełne miłości osobom starszym i ubogim,
za rzetelny warsztat naukowy i pokorę w ocenie własnych umiejętności.

Stanisława i Michał

Kilka refleksji o czasie i mądrości z perspektywy człowieka w późnej dorosłości

Lata uczą tego, czego dni nie wiedzą.

Czas starości nie jest oderwany od reszty życia – jest kolejnym okresem rozwojowym, niejednorodnym pod względem tempa dokonujących się przemian, zadań życiowych, potrzeb i możliwości ich realizacji. W tym okresie najpełniej ujawnia się fakt, że rozwój człowieka nie zawsze polega na wzroście, ale często dotyczy zmian w proporcji. Jedne sprawności wzrastają i łączą bogactwo doświadczeń gromadzonych przez całe życie, a inne ulegają osłabieniu. W powszechnej opinii społecznej starość łączy się z życiową mądrością, doświadczeniem, cierpliwością, powściągliwością w wyrażaniu opinii, umiejętnością różnicowania spraw ważnych i nieważnych. Wskazuje się jednak także na obniżanie sprawności fizycznej i psychicznej, wycofywanie z ról społecznych. Ważne miejsce w rozważaniach człowieka w tym okresie życia zajmuje czas, który jest integralną częścią życia, pozwala porządkować różne fakty i zdarzenia oraz ma istotne znaczenie w kształtowaniu osobowości i tożsamości. Czas, który przysługuje człowiekowi, pozostaje w relacji do zegara biologicznego i społecznego. Odzwierciedla potrzeby osobiste i oczekiwania społeczne oraz przypomina, kiedy jest najlepsza pora na różne sprawy – zdobywanie wykształcenia, podjęcie pracy, założenie rodziny, przejście na emeryturę, przygotowanie do śmierci.

Odgadnąć najlepszy czas na różne sprawy to zadanie każdego z nas. W kontekście powyższych refleksji nasuwa się pytanie: Czym jest czas, który odmierza godziny, dni, miesiące, lata, wieki i przechodzi w wieczność? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest prosta. Choć czas jest integralną częścią naszego życia, porządkuje zdarzenia, fakty ze względu na ich znaczenie, pozostaje do naszej dyspozycji, to jednak jest nieuchwytny, nie ma możliwości wpływu na jego bieg – nie można go zatrzymać ani przywrócić.

* Prof. dr hab. Stanisława Steuden – kierownik Katedry Psychologii Klinicznej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Psychologiczny wymiar czasu

Rozważania o czasie prowadzone są w różnych dziedzinach nauki (w biologii, chemii, fizyce, psychologii itp.). Można o nim mówić w aspekcie fizycznym (obiektywnym), uwzględniającym możliwość jego pomiaru (np. za pomocą zegara, lat świetlnych), lub w znaczeniu psychologicznym (subiektywnym), gdy staje się udziałem naszej świadomości (Bajcar, 2006; Nosal, Bajcar, 1999, 2004; Shmotkin, 1991; Shmotkin, Eyal, 2003; Sobol-Kwapińska, 2007). O czasie można mówić w znaczeniu linearnym – biegnącym do przodu, mierzonym kolejnymi dniami, miesiącami, latami czy epokami – ale także wskazywać na jego charakter cykliczny, odzwierciedlający rytm życia człowieka, zwyczaj, tradycję, kulturę, obrzędy religijne i świeckie, zjawiska przyrody, pory roku.

Człowiek istnieje w czasie, a jego pojmowanie może być mechaniczne lub duchowe. W sposób znakomity obrazuje to Anzelm Grün (2003), który w książce poświęconej sztuce życia pisze:

Pewien stary Indianin powiedział jakiemuś dociekliwemu białemu biznesmenowi: wy macie zegarki, my mamy czas. Odpowiedź ta wyraża głębokie zrozumienie sposobu traktowania wymagań, jakie nam stawia życie, i możliwości, jakie ono daje. Grecy rozróżniają dwa pojęcia: *Chronos* i *Kairos*. *Chronos* to czas wymierny. Dlatego mówi się o chronometrze, czyli czasomierzu. Zachód poddaje się wymierności czasu. Tworzymy precyzyjne terminy, ustawicznie spoglądamy na zegarek, czy ktoś przestrzega punktualnie ustalonego przez siebie terminu, czy też sami stawiamy się o ustalonej porze. Ze wszystkimi sprawami musimy uporać się w określonym czasie. Czas, który mierzymy, wciska nasze życie w ciasny gorset, bóg *Chronosu* jest tyranem. Indianie hołdują bogu imieniem *Kairos*. *Kairos* jest korzystną chwilą, czasem oczekiwanym. Podczas gdy *Chronos* oznacza czas ilościowy, *Kairos* określa szczególną właściwość czasu. Jest to moment, który chcemy uchwycić, na który się zdajemy, w którym jesteśmy na miejscu. Indianie rozumieją czas jako właściwy moment. Zostawiają sobie czas, korzystają z niego i przeżywają go. Człowiek ulegający dyktatowi chronosu nie odczuwa czasu jako czegoś oczekiwanego czy przyjemnego, lecz jako tyranię. Indianie natomiast dostrzegają czas. Jeśli człowiek żyje chwilą, doświadcza czasu. Niekiedy czas stoi w miejscu. Wówczas człowiek czuje, że akurat teraz jest właściwa chwila, aby się zatrzymać lub coś zrobić, pozwolić czemuś dojrzewać lub zdecydować o czymś (Grün, 2003, s. 36).

Koncepcja czasu psychologicznego wprawdzie opiera się na zmienności czasu fizycznego, wyznaczonego przez kolejne miesiące, lata i cykle życia, ale nie jest z nim tożsama. Czas psychologiczny bowiem nie upływa wyłącznie w sposób linearny (od

przeszłości ku przyszłości) czy cykliczny (pory roku, miesiące, dni tygodnia), ale rządzi się własnymi prawami (Shmotkin, Eyal, 2003). Jego organizacja jest zależna od struktury osobowości, procesów poznawczych, wieku osoby, doświadczeń życiowych – ich interpretacji i osobistego znaczenia. Człowiek ma możliwość cofania się myślami do przeszłości, koncentracji na teraźniejszości i wybiegania w przyszłość. Może także dokonywać wartościowania przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, składających się na to, co określa się mianem perspektywy temporalnej (Shmotkin, Eyal, 2003).

Gdy mówimy o doświadczaniu czasu, często posługujemy się metaforą lub przysłowiem, np.: *czas leczy rany, zdążyć na czas, czas robi swoje, to był dobry czas, wygrać walkę z czasem, czas to pieniądz, czas zmarnowany*. Określenia zawarte w metaforach czasu dotyczą doświadczanych emocji, ważności i jakości wydarzenia, jego wpływu na życie, dynamiki, ekonomii, a także podsumowania tego, co się wydarzyło lub ma zaistnieć.

W charakterystyce psychologicznej czasu można wskazać na: przeżywanie czasu, perspektywę czasową, postawę wobec czasu oraz sposób jego kontroli (Shmotkin, Eyal, 2003, s. 260).

Sposób przeżywania czasu i jego organizacja zależą m.in. od: wieku, stanu zdrowia, treści doświadczeń życiowych, okoliczności. Osobom w młodszym wieku wydaje się, że czas biegnie wolniej, a przyszłość, a nade wszystko starość, jest bardzo odległa. Osoby młode, dynamiczne konstruują dalekosiężne plany życiowe, o których myślą, że podlegają kontroli, mają nadzieję na sukces. Tymczasem to, co dotyczy starości, jest mgliste, odległe, a najczęściej także nieobecne – brak sił, zmiana sposobu funkcjonowania i priorytetów życiowych czy kresu życia. W miarę upływu lat perspektywa czasowa ulega zmianie – dla osób w starszym wieku przyszłość staje się bliska i bardziej realna, a czas wydaje się płynąć szybciej niż dotychczas. Taki rodzaj percepcji życia i przemijania pociąga za sobą zachowania, które są zależne od oceny siebie i postawy wobec starości. U części osób starszych wzrasta cierpliwość, rozważa, wyciszenie, które zaczynają dominować nad pośpiechem. Towarzyszy temu świadomość, że nie uda się zrealizować wszystkiego (Steuden, 2015, 2019). Plany życiowe można i trzeba układać do końca swoich dni, co nie oznacza, że wszystkie muszą być zrealizowane. Są jednak osoby, u których świadomość presji czasu staje się trudna, wyzwała obawę i lęk przed niedopełnieniem czegoś ważnego. Osoby takie, kierując się potrzebą nadrobienia ważnych życiowych zaniedbań, podejmują się różnych form aktywności, najczęściej jednak ich zachowania mają charakter chaotyczny, niedostosowany do potrzeb własnych i otoczenia. Ich wysiłek wydaje się bardziej naznaczony lękiem przed starością i tęsknotą za tym, co minęło, aniżeli pragnieniem dokonania podsumowania i uporządkowania spraw ważnych dla siebie i innych ludzi. Czynnikiem istotnie wpływającym na percepcję czasu w każdym wieku jest stan zdrowia. W sytuacji choroby przewlekłej, bólu, cierpienia,

oczekiwania na czyjąś obecność czy wsparcie (w znacznym stopniu odnosi się to do osób starszych) czas może się wydłużać w nieskończoność. Inaczej jest w sytuacjach spełniających nasze oczekiwania, chwilach radosnych – w nich czas wydaje się zawsze zbyt krótki i biegnie szybciej, niż tego chcemy (Steuden, 2016, 2017).

Perspektywa czasowa i orientacja temporalna. Termin „perspektywa czasowa”, wprowadzony przez Franka w 1939 roku, odnosi się do sposobu doświadczania trzech podstawowych wymiarów czasu: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Istotne znaczenie ma umiejętność zachowania równowagi w ich przeżywaniu, określanej jako kompetencja temporalna. Według Zimbarda i Boyda (1999, s. 1285) kompetencja temporalna odzwierciedla zrównoważoną perspektywę temporalną. Jej znamioną cechą jest możliwość przekraczania i integrowania przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Ciągłość doświadczeń i zdolność przechodzenia między trzema wymiarami temporalnymi daje poczucie integracji zachowań i ich dostosowania do różnych sytuacji życiowych. Dzieje się tak dlatego, że przeszłe i przyszłe zdarzenia mają wpływ na obecne zachowanie osoby w takim stopniu, w jakim są obecne w jej umyśle (Lens, Moreas, 1994). Kompetencja temporalna odzwierciedla umiejętność gospodarowania czasem w sposób konstruktywny dla osoby (Uchnast, 2006) i wpływa na jej dojrzałe funkcjonowanie (Lens, 2006). Według Nuttina i Lensa (1985, s. 11) perspektywa czasowa odzwierciedla trzy różne kwestie: (1) właściwą perspektywę czasową, którą można opisać za pomocą takich cech jak: realizm, długość, zwartość; (2) postawę wobec przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz (3) orientację czasową, która ukazuje preferowaną koncentrację myślenia i działania osoby na wydarzeniach, które zaistniały w przeszłości, a także obecnych i przyszłych. Według Nosala i Bajcar (2004, s. 50) istotą orientacji temporalnej jest zaangażowanie osoby w dany obszar czasowy (przeszłość, teraźniejszość czy przyszłość) na poziomie intelektualnym (myślenie, fantazje, plany), emocjonalnym lub podejmowanych działań. Z kolei według Zimbarda i Boyda (1999, s. 1271), którzy używają tych określeń zamiennie, orientacja temporalna to „nieświadomy proces, w którym doświadczenia osobiste i społeczne danej jednostki są wpisywane w ramy czasowe, które ułatwiają nadawanie porządku, ładu czy znaczenia wydarzeniom z życia”. Ramy te są używane do rejestrowania, przechowywania i przywoływania różnych doświadczeń, formułowania celów i oczekiwań. Orientacja temporalna jest względnie stałym procesem, który odzwierciedla indywidualne doświadczenia, postawy, przekonania i wartości odnoszące się do danej ramy czasowej. Warto podkreślić, że doświadczenia życiowe o szczególnym charakterze mogą się łączyć z ryzykiem rozwinięcia temporalnej stronniczości, której istotą jest koncentracja na jednej z ram czasowych, a minimalizowanie odniesienia do innej. Przykładem może być nadmierna koncentracja na przeszłości ze względu na doświadczenia negatywne (krzywda, utrata

ważnych wartości, dokonanie niewłaściwego wyboru) lub związane z przeszłością doświadczenia pozytywne. Zimbardo i Boyd (1999, 2009) wyodrębnili następujące ramy orientacji temporalnej: przeszłościowo-negatywną, przeszłościowo-pozytywną, terażniejszą hedonistyczną, terażniejszą fatalistyczną, przyszłościową i przyszłościową transcendentną.

Nie ulega wątpliwości, że wraz z upływem lat zmienia się proporcja i znaczenie wymiarów czasu, ale wciąż ważny jest stopień ich organizacji i integracji, który stanowi podstawę poczucia własnej tożsamości. Dzięki nim człowiek starszy ma poczucie, że jest tą samą osobą, którą był przed wielu laty (gdy sięga pamięcią wstecz), niezależnie od tego, jak wiele wydarzyło się w jego życiu (Steuden, 2015, 2019). Ważna kwestia dotyczy synchronizacji doświadczania różnych poziomów czasu, m.in.: osobistego, rodzinnego oraz historycznego, a także jego całości (Hareven, 1994, s. 437). Czas osobisty ukazuje relację pomiędzy wewnętrznymi przemianami dokonującymi się w życiu, zadaniami związanymi z podejmowanymi rolami, różnymi formami aktywności i doświadczeń w określonym kontekście historycznym, społecznym i kulturowym. Czas rodzinny obejmuje synchronizację czasu indywidualnego z czasem rodzinnym (założenie rodziny, podejmowanie nowych ról na kolejnych etapach jej rozwoju oraz w związku z różnymi wydarzeniami). Ze względu na czas historyczny uwzględnia się synchronizację wcześniejszych doświadczeń życiowych z ich kontekstem historycznym i stanem obecnym. Dotyczy to np. odmiennych wzorców kulturowych, społecznych i rodzinnych mających odniesienie do sposobu funkcjonowania i dopasowania do czasu.

Postawa wobec czasu związana jest z oceną, a także oczekiwaniami i nadziejami człowieka wobec przeszłości, terażniejszości czy przyszłości. Na ogół przyszłość łączy się z planami i nadziejami, ale także z lękiem przed niepowodzeniem. Przeszłość wpisuje się w nasze życie poprzez doświadczane sukcesy i niepowodzenia, zawiera różne treści stanowiące podstawę dokonywania podsumowań i oceny własnej wartości. W tym kontekście sposób przeżywania własnej starości zależy od wielu czynników; jednym z najważniejszych jest historia życia, ponieważ starość niejako z niej wyrasta, łączy doświadczenia dzieciństwa, młodości i dorosłości (Czerniawska, 2000, s. 169). Czas starości może się okazać najpiękniejszym okresem życia – jeśli niezależnie od stanu zdrowia jest przeżywany godnie i mądrze, w poczuciu spełnienia i wdzięczności. Pozytywna postawa wobec starości wiąże się ze wzrastającym doświadczaniem życiowej mądrości, podejmowaniem zadań życiowych właściwych wiekowi, związanych z dziećmi i wnukami, oraz integracją osobowości. Cechami dobrego przystosowania się do starości są: zgodność między stanem wewnętrznym osoby a warunkami zewnętrznymi, utrzymanie ciągłości między poprzednimi a obecnymi wzorami przystosowania, pogodzenie się ze starością i nieuchronnością śmierci. Nieprzystosowanie zaś

do starości może przyjmować różne postaci i wyrażać się w zaniechaniu przez osobę starszą kompensowania doświadczanych strat, nieefektywnym zmaganiu się z trudnościami, braku umiejętności dostosowywania własnych możliwości do warunków otoczenia, poczuciu osamotnienia, nieumiejętności planowania i organizowania czasu wolnego, obawie przed zależnością i niepełnosprawnością. Nierzadko obserwuje się również nadmierną i chaotyczną aktywność, ciągle poszukiwanie nowych kontaktów z równoczesnym brakiem zadowolenia z już istniejących, podejmowanie wielu zadań i zobowiązań przekraczających możliwości osoby. Nadmierna aktywność ma na celu zaprzeczanie zmianom związanym z procesem starzenia się i demonstrowanie cech charakterystycznych dla młodości (Studen, 2015).

Zachowanie ze względu na czas dotyczy umiejętności dopasowania sposobu postępowania do sytuacji i okoliczności. Odzwierciedleniem dobrej kontroli i organizacji czasu jest umiejętność planowania i realizowania zadań w wyznaczonym czasie. Carstensen i inni (1999) nawiązywali do norm i oczekiwań odpowiadających koncepcji zegara społecznego, który mówi nam, kiedy jest najlepszy czas na podejmowanie ważnych spraw w życiu (edukacja, praca zawodowa, przejście na emeryturę).

O takim czasie starotestamentowy mędrzec, który w Księdze Koheleta (3,1–4) dokonał zespolenia mądrości Greków z mądrością Izraela, mówi: „Wszystko ma swój czas i jest wyznaczona godzina na wszystkie sprawy pod niebem: Jest czas rodzenia i czas umierania, czas sadzenia i czas wrywania tego, co zasadzono, czas zabijania i czas leczenia, czas burzenia i czas budowania, czas płaczu i czas śmiechu, czas zawodzenia i czas płasów” (za: Grün, 2003, s. 36).

Jeśli jednak przyjąć współczesne podejście do starości, m.in. preferowanie aktywnej starości i edukacji, to koncepcja zachowania ze względu na czas podlega reorganizacji. W razie złej organizacji i kontroli czasu działania stają się chaotyczne, nieuporządkowane i niezrozumiałe.

Integracja i organizacja temporalna

Treść i dynamika doświadczeń związanych z poszczególnymi okresami życia – młodością, dorosłością, starością – jest zróżnicowana i wiąże się z ich specyfiką rozwojową.

Młodość łączy się z konstruowaniem i organizacją planów życiowych, wyborem drogi życiowej i zawodu, z poszukiwaniem własnej tożsamości. Czas psychologiczny przypadający na ten okres życia można zatem określić jako czas marzeń (*life-dream*)

nakierowanych na przyszłość, ale mających swe korzenie w dzieciństwie (Levinson i in., 1978). Istnieje wówczas zdolność dostosowania się do zegara społecznego, którym są społeczne oczekiwania i wymagania. Ich spełnienie określa osoby jako będące na czasie, a także w jakimś sensie poza nim (Neugarten, 1979).

W życiu dorosłym osoby stają się bardziej świadome różnych ograniczeń związanych z przyszłością, istnienia kresu życia, a także konieczności kontroli czasu. Wzrasta potrzeba troski o stan własnego zdrowia i opieki nad starzejącymi się rodzicami. Nadal ważna jest potrzeba wspierania swoich, często już dorosłych, dzieci i wnuków. Shmotkin i Eyal (2003, s. 260) wyrażają to stwierdzeniem: „Nasze dzieci są tymi, którymi byliśmy, a nasi rodzice są tymi, którymi będziemy (*Our children are what we were, and our parents are what we will be*)”. Wzrasta także potrzeba koncentracji na swoim wnętrzu, łatwiejsze staje się wyrażanie swojego stanowiska, bardziej widoczna jest autonomia w działaniu.

Okres starości i podejmowane z jego perspektywy rozważania dotyczące czasu psychologicznego dobrze oddaje twierdzenie: „lata uczą tego, czego dni nie wiedzą (*Years teach what days do not know*)” (Shmotkin, Eyal, 2003, s. 261). Jest to ten okres życia, w którym człowiek dokonuje oceny osiągnięć i niepowodzeń w zakresie znaczących relacji z innymi ludźmi, ważnych miejsc, uznawanych wartości, istotnych wydarzeń. Jeśli w bilansie życiowym dokonywanym w okresie młodości czy dorosłości ocena dotyczy poziomu osiągnięć, a także ich zgodności ze stawianymi celami, to w okresie starości bardziej akcentowane są te elementy, które niekoniecznie dotyczą osobistych sukcesów, ale są włączone w kontekst społeczny. Człowiek bardziej koncentruje się na tym, co zrobił dla innych, w jakim stopniu okazał się użyteczny, a przede wszystkim jaki sens ma to, do czego dążył. Wzrasta świadomość przynależności nie tylko do rodziny i społeczności, ale także do do narodu i świata ludzi. Może właśnie dlatego osoby starsze przypisują ogromne znaczenie tradycji oraz wartościom religijnym, społecznym i patriotycznym. Pojawia się nowe odniesienie do czasu ze względu na możliwość przekraczania granic przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, większą niż dotychczas wagę przywiązuje się do przeszłości. Zwykło się mówić, że ludzie starsi żyją bardziej pamięcią przeszłości niż nadzieją odnoszącą się do przyszłości, ale obserwacja ta nie znajduje potwierdzenia w badaniach empirycznych (Steuden, 2012, 2015; Szczuka, Steuden, 2020). U osób starszych każdy wymiar czasu jest ważny, ale ma inne znaczenie. Istotne jest, aby doświadczenia osoby, lokalizowane w różnych perspektywach czasowych, były zintegrowane i tworzyły historię życia. Analiza historii życia nie jest możliwa bez odniesienia do wymiaru temporalnego – odkrywania, poznawania, rozumienia historii własnego życia. Demetrio (2000, s. 77) uważa, że czas chronologiczny człowieka obejmuje miejsca, obrazy, istotne zdarzenia, przeżyte chwile, dokonania, towarzyszące osoby, a na przestrzeni życia jest on uzupełniany nowymi elementami.

Czas dzieciństwa pozostaje mityczny, dlatego to, co się wówczas działo, wydaje się najbogatsze i najpełniejsze. Analiza biograficzna odwołuje się do najważniejszych wydarzeń z przeszłości. Jak pisze Demetrio:

Ustalenie kalendarza życia możliwe jest dzięki pytaniom, które zadajemy sobie odnośnie do wszystkiego, co następowało wcześniej lub później względem pewnych lat, dekad lub krótszych okresów, w których zazwyczaj możemy ustalić fundamentalne momenty egzystencji, które pamięć odnajduje jako pierwsze, bo już w momencie przeżywania nadaliśmy im określony, istotny sens (Demetrio, 2000, s. 69).

Wspomnienia najczęściej wyłaniają się w sposób nieuporządkowany – pewne fragmenty są bardziej centralne, inne pozostają peryferyjne. Ze względu na treść jedne przewijają się przez całe życie i w istotny sposób wpływają na postawy wobec siebie i świata, a inne odchodzą w niepamięć.

Znaczenie trzech wymiarów temporalnych dla osoby w późnej dorosłości

Przeszłość

Koncentracja osób starszych na przeszłości (*retrospektywna orientacja temporalna*) ma uwarunkowania psychologiczne i fizjologiczne, ale nie ogranicza się jedynie do przypomnienia młodości. Powrót do przeszłości to powrót do korzeni, różnorodnych doświadczeń związanych z domem rodzinnym. Swoją przeszłość ludzie starsi mogą nie tylko analizować, ale także oceniać, choć uważają ją za czas, który minął bezpowrotnie. Doświadczenia zawarte w przeszłości mają znaczenie szczególne, ponieważ składają się na początek historii życia. Z perspektywy czasu i dzięki nabywaniu życiowej mądrości przychodzi refleksja, że pomnażanie bogactwa nie zwiększa poczucia bezpieczeństwa, nie sprzyja budowaniu spójnej całości, integracji wewnętrznej, nie odpowiada też na pytanie o sens życia i jego wartość. Martin Seligman (2002) uważa, że prawdziwy sens życia wiąże się z wykorzystaniem swoich mocnych stron do realizacji czegoś, co wykracza poza nas samych (inni ludzie, kultura, ważna idea). Dobre życie jest życiem pełnym, gdyż umiejętnie łączy przyjemność, gratyfikację i sens.

Koncentracja osób starszych na własnej przeszłości może przyjmować postać: przeglądu życia, nadawania jej znaczenia, ustalania granic między różnymi okresami życia lub koncentracji na przeszłości (Steuden, 2016).

Przegląd życia wiąże się z nowym wyzwaniem, koniecznością refleksji nad własnym życiem, prowadzi do reinterpretacji celów życiowych i systemu wartości oraz do rekonstrukcji Ja (Steuden, 2019). Stanowisko to znajduje odzwierciedlenie w koncepcji gerotranscendencji, której istotą jest powiązanie przeszłości z przyszłością, a także w odniesieniu do dwóch egzystencjalnie ważnych wymiarów człowieka: życia i śmierci (Tornstam, 1999). Przegląd życia służy bardziej możliwości zmiany Ja aniżeli podtrzymaniu dotychczasowej koncepcji siebie. Może być także traktowany jako specyficzna forma psychoterapii, a podejmowane tematy mogą dotyczyć ważnych przemian życiowych, doświadczeń związanych z pracą zawodową, wydarzeń historycznych, świata wartości, problemów egzystencjalnych (Cozolino, 2008).

Nadawanie znaczenia przeszłości dokonuje się przez odwoływanie się do przeszłości w celu umocnienia poczucia własnej wartości. W sytuacji zmagania się osób starszych z trudnymi problemami odwołanie się do swych dawniejszych zdolności i kompetencji służy podtrzymaniu poczucia własnej wartości. W procesie terapeutycznym osób starszych wykorzystuje się różne rodzaje rekonstrukcji ich życia w taki sposób, aby doświadczenia negatywne stały się podstawą nabywania mądrości życiowej, pozytywnej oceny siebie, niezależnie od istniejących uciążliwości, i odzyskania poczucia własnej wartości (Steuden, 2015).

Ustalanie wyraźnych granic pomiędzy przeszłością a terażniejszością ma na celu uwypuklenie jakiegoś okresu życia i uwolnienie się od innych, zwłaszcza gdy pamięć o obecnych w nich wydarzeniach jest trudna bądź nie ma znaczenia dla dalszego życia.

Życie przeszłością jest przejawem braku akceptacji procesu starzenia się i przemijania. Najczęściej uwarunkowane jest lękiem przed stresem związanym ze starością, a także przemianami społecznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Zmiamienną cechą jest powielanie sposobu zachowania z przeszłości, które często okazuje się niedostosowane do bieżących wymagań społecznych i kulturowych. Wyrazem tego jest też powracanie do pewnych zdarzeń (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) z przeszłości, najczęściej skrajnie traumatycznych. Koncentracja osób starszych na przeszłości, interpretowanie obecnych zdarzeń w kontekście przeszłości czy upatrywanie w niej przyczyn niepowodzenia w dalszym życiu może także mieć charakter obronny (Steuden, 2019).

Teraźniejszość

Teraźniejszość jest tym miejscem na osi czasu, z którego spoglądamy w dwóch kierunkach – przeszłości i przyszłości. Często podkreśla się paradoks czasu obecnego i chwili bieżącej, polegający na tym, że w całym życiu nigdy *czasu obecnego, tej chwili*,

nie tracimy, ponieważ gdy jedna odchodzi, natychmiast zastępowana jest przez inną (Kastenbaum, 1975). Osoby starsze muszą się dostosować do stanu zdrowia, pogarszania wigoru fizycznego czy strat związanych ze śmiercią osób bliskich. Sytuacja ta wymaga zaangażowania i wypracowywania sposobu radzenia sobie, choć wartościowanie najczęściej dotyczy przeszłości (*tego, co minęło bezpowrotnie*) i przyszłości (*nigdy nie będzie tak jak dawniej*). Do czynników uzasadniających koncentrację na teraźniejszości można zaliczyć: doznania związane z pogarszającym się stanem zdrowia oraz doświadczenia związane z leczeniem, rehabilitacją, nakładanie się różnych problemów życiowych, także tych, które dotyczą życia codziennego, wolniejsze tempo wykonywania czynności, względna stabilność wzorców zachowania i sposobu funkcjonowania, wyrażająca się m.in. w stałej kontroli stanu zdrowia, regularności przyjmowania leków i przygotowywania posiłków. W odniesieniu do niektórych osób starszych można także stawiać hipotezę, zgodnie z którą osoby starsze, koncentrując się na teraźniejszości, w pewnym sensie unikają myślenia na temat kresu swego życia. Inna ważna obserwacja wyniesiona ze spotkań z osobami starszymi dotyczy preferencji cyklicznej, a nie linearnej percepcji czasu. Potwierdzeniem tego jest szczególna dbałość osób starszych o podtrzymywanie tradycji oraz obrzędów kulturowych czy religijnych.

Przyszłość

Kiedy czas jest spostrzegany jako otwarty, nieskończony, większe znaczenie przypisuje się realizacji celów związanych z nabywaniem wiedzy, natomiast kiedy czas jest spostrzegany jako ograniczony, jak to ma miejsce u osób starszych, bardziej priorytetowe stają się cele związane z kontrolą emocjonalną i podtrzymaniem bliskich więzi z innymi (Carstensen i in., 1999). Perspektywa przyszłości dla osób starszych wiąże się z potrzebą aktywności mającej na celu przekazanie dziedzictwa młodszym generacjom. W znakomity sposób o takim dziedzictwie pisze Anselm Grün w książce poświęconej sztuce życia:

Ludzie wybitni nigdy nie szukali krótkotrwałych sukcesów. Sadzili drzewa, ale nie oglądali nigdy ich prawdziwej wielkości. Budowali katedry, lecz nigdy nie byli świadkami ukończenia ich budowy. Mieli jednak pewne marzenie, które zmieniło przyszłość. Owoce ich pracy zebrały następne pokolenia. Prawdziwą wielkość okazuje człowiek, który troszczy się o swoich następców, który całkowicie angażuje się w takie projekty, których owoce będą cieszyć innych (2003, s. 74).

Zbliżający się kres życia wiąże się z ważnymi dla osób starszych zadaniami i wymaganiami. Sposoby konfrontowania się osób starszych z perspektywą śmierci są zróżnicowane – jedni odraczają ją na długo, inni myślą o niej bądź jej oczekują. Zdaniem Pawełczyńskiej (1986, s. 111) człowiek zdaje sobie sprawę, że każde indywidualne życie ma swój materialny kres, a wiedza o śmierci musi mu towarzyszyć. „W zależności od tego, jaka treść wypełnia ludzką osobowość – czy rozwinął w sobie świadomość trwania, czy też pogrążył się w dręczącym poczuciu przemijania – myśl o śmierci może życiu nadawać lub odbierać sens” (Pawełczyńska, 1986, s. 111).

Paradoksalnie rozwój osobowości w późnym wieku wydaje się w większym stopniu efektem trudnych doświadczeń życiowych aniżeli sukcesów. Pogląd ten jest zbliżony do Tedeschiego i Calhouna koncepcji potraumatycznego wzrostu, w myśl której emocjonalnie trudne doświadczenia życiowe przyczyniają się do znaczącej, korzystnej zmiany w poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym życiu człowieka (Tedeschi i in., 1998). Wyrazem tego zmagania się jest wzrost mądrości życiowej, rozumianej jako: umiejętność równoważenia refleksji i działania, zdolność określania w życiu rzeczy wiadomych i niewiadomych, odróżnienie sytuacji, w których wytrwałość jest wskazana, od tych, w których konieczne jest wycofanie się, akceptacja życiowych paradoksów, otwarte i satysfakcjonujące odnoszenie się do fundamentalnych kwestii ludzkiej egzystencji (Brudek, Steuden, 2018).

Nie sposób nie odnieść się do roli, jaką w tym obszarze odegrał Ojciec Święty Jan Paweł II, który w swoim nauczaniu wiele miejsca poświęcił wartości i godności człowieka, w tym szczególnie osób starszych. W liście adresowanym *Do moich Braci i Siostr – ludzi w podeszłym wieku* pisze: „Starzenie się to nie tylko pewien okres w życiu człowieka, ale czas nacechowany mądrością, którą przynoszą ze sobą lata doświadczeń. Starość jawi się jako czas pomyślny, w którym dopełnia się miara ludzkiego życia, ale także jako czas, w którym podejmuje się nowe zadania” (Jan Paweł II, 1999).

Podstawowe tematy doświadczania kresu własnego życia przez osoby starsze dotyczą kwestii egzystencjalnych i transcendentnych; w tym względzie istotne znaczenie ma zaangażowanie religijne. Poprzez zaangażowanie religijne człowiek starszy kształtuje postawę wobec własnej i cudzej starości, umie pełniej wykorzystać te wartości, które zostały nagromadzone, oraz odkryć nowe, a także łatwiej akceptuje utratę sprawności fizycznej (Dyczewski, 1994). Zaangażowanie religijne jest jednym z podstawowych źródeł nadawania znaczenia życiu, ponieważ dostarcza uzasadnienia dla wartości i indywidualnych działań niezależnie od istniejących trudności, wzmacnia nadzieję na rozwiązanie problemów, odzyskanie sił i poczucia sensu życia. Wsparcie duchowe pozwala zrozumieć złożone i trudne sytuacje życiowe, wpływa na umacnianie integracji własnego Ja, zaakceptowanie woli Boga, przezwyciężanie lęku przed śmiercią, poczucie

większej bliskości z Bogiem (Brudek i in., 2019; Pargament, Brandt, 1998). Jak pisze Koenig w książce zatytułowanej *Aging and God: Spiritual pathways to mental health in middle and later life*: „[...] dojrzała wiara, religijność działa jako źródło siły, uspokojenia i nadziei. Dla osób starszych w zetknięciu z kolejami życia zdolność do uczestniczenia w relacji z Bogiem jest jedną z najważniejszych ludzkich możliwości w tym okresie życia” (Koenig, 1994, s. 134).

Zamiast zakończenia

Wszystko ma swój czas:

drzewo wydaje owoce w swoim czasie,
zboże dojrzewa w swym czasie,
ptaki wędrownie znają swoją porę,
człowiek dojrzewa w danym mu czasie
i słowo ma też swój czas – jest stosowne lub zbędne.

Poznanie odpowiedniego momentu każdego działania jest warunkiem koniecznym osiągnięcia powodzenia.

Bibliografia

- Bajcar, B. (2006). Individual differences in temporal orientation – research results. W: Z. Uchnast (ed.), *Psychology of time. Theoretical and empirical approaches* (s. 109–131). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Brudek, P., Krok, D., Sękowski, M., Steuden, S. (2019). The Health Assessment as a Moderator in the Relationship between the Religious Meaning System, Personal Meaning Profile and Attitude Towards Death among Polish Older Adults. W: M. Saad, R. de Medeiros (eds.), *An Examination of Religiosity – Influences, Perspectives and Health Implications* (s. 145–163). New York: Nova Science Publishers.
- Brudek, P., Steuden, S. (2018). Osobowościowe uwarunkowania poczucia własnej godności osób w okresie późnej dorosłości. Analiza badań własnych. *Family Forum*, 8, 25–40.
- Carstensen, L.L., Isaacowitz, D.M., Charles, S.T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165–181.
- Cozolino, L.J. (2008). *The healthy aging brain. Sustaining, attachment, attaining, wisdom*. New York–London: W.W. Norton & Company.
- Czerniawska, O. (2000). *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.

- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls.
- Grün, A. (2003). *Książka o sztuce życia*. Kielce: Jedność.
- Hareven, T.K. (1994). Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perspective. *Annual Review Sociology*, 20, 437–461.
- Kastenbaum, R. (1975). Time, death and ritual in old age. W: J.T. Fraser, N. Lawrence (eds.), *The study of the time II* (s. 20–38). New York: Springer-Verlag.
- Koenig, H. (1994). *Aging and God: Spiritual pathways to mental health in middle and later life*. Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Lens, W. (2006). Future time perspective: A Psychological Approach. W: Z. Uchnast (ed.), *Psychology of time. Theoretical and empirical approach* (s. 51–63). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lens, W., Moreas, M.A. (1994). Future Time Perspective: An Individual and Social Approach. W: Z. Zaleski (ed.), *The Psychology of Future Perspective* (s. 23–38). Lublin: TN KUL.
- Levinson, D.J., Darrow, D.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., McKee, J.B. (1978). *The Seasons of the Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Neugarten, B.I. (1979). Time, age and the life-cycle. *American Journal of Psychiatry*, 136, 887–894.
- Nosal, C., Bajcar, B. (1999). Czas w umyśle stratega: perspektywa temporalna a wskaźnik zachowań strategicznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 5, 1, 55–68.
- Nosal, C., Bajcar, B. (2004). *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Nuttin, J., Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press.
- Pawelczyńska, A. (1986). *Czas człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Shmotkin, D. (1991). The role of time orientation in life satisfaction across the life-span. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46B, 243–250.
- Shmotkin, D., Eyal, N. (2003). Psychological Time in Later Life. Implications for Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 81, 259–267.
- Sobol-Kwapińska, M. (2007). *Żyć chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Steuden, S. (2012). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steuden, S. (2015). Poradnictwo psychologiczne dla osób w okresie późnej dorosłości. W: C. Czabała, S. Kluczyńska (red.), *Poradnictwo psychologiczne* (s. 158–187). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steuden, S. (2016). Psychologia kliniczna seniorów. W: L. Cierpiąłkowska, H. Sęk. (red.), *Psychologia kliniczna* (s. 555–573). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe. PWN.
- Steuden, S. (2017). Wybrane psychologiczne aspekty procesu starzenia się i starości. W: M. Cybulski, E. Krajewska-Kułał, N. Waszkiewicz, K. Kędziora-Kornatowska (red.), *Psychogeriatrics* (s. 299–312). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Steuden, S. (2019). Autobiograficzne tło przemijania i starości. W: S. Steuden, M. Łysiak (red.), *Marii... O jakości życia* (s. 283–292). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szczuka, J., Steuden, S. (2020). Postrzeganie czasu i poczucie dobrostanu w adaptacji do starości. *Psychologia Rozwojowa*, 25, 3, 65–76.

- Tedeschi, R.G., Park, C.L., Calhoun, L.G. (1998). *Posttraumatic Growth. Positive changes in the Aftermath of Crisis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Tornstam, L. (1996). Caring for elderly – introducing the theory of gerotranscendence as a supplementary frame of reference for the care of elderly. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 10, 144–150.
- Uchnast, Z. (2006). Temporal competencies – concepts and the method of measurement. W: tenże (red.). *Psychology of time. Theoretical and empirical approaches* (s. 143–162). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: a valid reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271–1288.

Appendix personalis

Pragnąłbym złożyć osobiste świadectwo – swoistego spotkania i podążania „*vie sottille*”, które można nazwać poetycko „*warkoczami życia*”. Życie jest tak wielowarstwowe i przenikające się, spinające się nawzajem, że nie jesteśmy nawet w małej części zauważyć, odtworzyć ani wypatrzeć jego śladów, odkryć sensu drogowskazów czy skodyfikować rwących nurtów, które nas formują.

Pani prof. Dorota ma talent (który rozwinęła w pełni) funkcjonowania na tych przeróżnych poziomach, poczynszy od udziału w cudzie macierzyństwa, przez rodzinność i towarzyskość, ofiarowane przyjaźnie, aż po religijny, duchowy wymiar spraw. Podziwiałem swobodę wiązania, poruszania się i płynnego przechodzenia z czysto biologicznych aspektów życia na duchowe.

Wspólną płaszczyzną spotkania stał się Karmel i jego najbardziej bogato dokumentowana duchowość w twórczości trzech doktorów Kościoła (św. Teresa od Jezusa, św. Jan od Krzyża, św. Teresa od Dzieciątka Jezus) i Matka Boża Szkaplerzna. Duchowość to wiązanie życia Bożego i ludzkiego w obowiązkach, w poszukiwaniach, w tyłu przedziwnych zakamarkach życia i dusz. Jak by to nazwał św. Jan od Krzyża, odkrywanie, przeglądanie się i sycenie w „odblaskach miłości i chwały”. Zaowocowało to organizowaniem kwartalnych spotkań pod ogólnym szyldem „Szkoły kontemplacji” przy ul. Bocznej Lubomelskiej przez kilka lat. Niepowtarzalny czar i dar tych spotkań nie tylko wzmacniał wiarę, ale także więzi, cementując środowisko chcących żyć duchowością Karmelu.

W osobistych rozmowach z Panią profesor szukaliśmy powiązań inicjatyw Bożo-ludzkich, zobrazowań, metafor, akordów harmonizujących. Nadawała się do tego zwłaszcza św. Elżbieta od Trójcy Przenajświętszej, karmelitanka bosa z Dijon, ze swą koncepcją duszy jako liry Ducha Świętego, która trącana wydarzeniami życia wydaje czysty dźwięk miłości. Chętnie sięgaliśmy po teksty i tematy mistyczne, a to ze względu na moje „zawodowe” zainteresowania, ponieważ teologia duchowości i doktryny mistyczne były częścią mojego warsztatu antropologicznego.

Żywiliśmy wspólne przekonanie, że obecne życie jest również etapem prenatalnym, wstępem do życia wiecznego, a Kościół, jak troskliwa Matka, nosi nas i rodzi do Pełni. Bardzo jestem wdzięczny pani Dorocie za te i podobne intuicje, które przenikały naszą wyobraźnię religijną.

Człowiek od początku szuka miłujących ramion Ojca, w które może powierzyć swe życie i odnaleźć ciepło domu. Jestem wdzięczny Bogu za ten dar: z greckiego *Dorothea*: „*doron*” – dar i „*Theós*” – Bóg, co znaczy „dar od Boga”.

Dwie metafory życia osadzonego w Bogu

Życie należy do tych kategorii, które niezmiennie fascynują filozofów i teologów, ale źródłowo są nieuchwytnie. Fascynuje również dynamika życia, jego wybujałość, potencjał, przejawy, gdy obserwujemy chociażby małe dzieci czy piętrzący się żywioł nieokielzanej zieleni.

Ogarniając całą strukturę życia, uświadamiamy sobie jego wymiar duchowy i naturalny, biologiczny, różne jego porządki i prawa.

Odkrywając świat osób, dostrzegamy jednocześnie więzi, które łączą je z innymi, ich rodzaje i charakter, swoiste „sposoby” (*modi*), jakimi są one powiązane, czy to w wymiarze rzeczywistości Boskiej, czy to naturalnej – małżeństwa, rodziny – czy też w szerszym kręgu przyjaciół i znajomych. Odkrywamy, że jesteśmy „powiązani” źródłowo z Bogiem, a także pomiędzy sobą, niewidocznymi, lecz rzeczywistymi więziami, które gromadzą krąg rodzin, całe rody, wspólnoty narodowe czy ludzkość. To spojrzenie pragniemy pogłębić, by dostrzec z jednej strony Trójjedynego Boga jako Rodzinę oraz zobaczyć historię zbawienia w kluczu rodzinnym: jako pielgrzymowanie rodzin do Rodziny Boga, ucząc się zamieszkiwania w naszych rodzinach, by móc zamieszkać tam, gdzie Ojciec przygotował mieszkań wiele.

Trójjedyny – Życie w wymianie Miłości i Daru

Dzięki Trójcy Przenajświętszej Życie może osiągnąć swe niezwykle bogactwo w Miłowaniu, a Miłość – swą dojrzałość w Życiu.

Św. Rupert z Deutz (†1129), benedyktyn, biblista i mistyk, ujmuje pewną prawdę bardzo radykalnie, podkreślając, że „o tyle żyjemy, o ile znamy błogosławioną Trójcę”¹,

* Dr hab. Marian Zawada – karmelita bosy, teolog duchowości, wykładowca w Karmelitańskim Instytucie Duchowości w Krakowie.

¹ Za: https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TD/jeden_w3osobach.html [dostęp: 12.12.2020].

łącząc w całość życie wewnętrzne Trójcy Świętej, nasze własne i relacje między Bogiem i stworzeniem.

Papież Benedykt XVI napisał w adhortacji *Verbum Domini*: „U początku bycia chrześcijaninem nie ma decyzji etycznej czy jakiejś wielkiej idei, ale natomiast spotkanie z wydarzeniem, z Osobą, która nadaje życiu nową perspektywę, a tym samym decydujące ukierunkowanie” (VD, 11).

Najpierw przybliżmy tajemnicę tzw. życia wewnątrztrynitarnego. W książce *Miłość i odpowiedzialność* (2001, s. 18) Karol Wojtyła definiuje osobę jako

taki byt przedmiotowy, który jako określony podmiot kontaktuje się z całym światem zewnętrznym i najgruntowniej w nim tkwi właśnie przez swoje wnętrze i życie wewnętrzne. Kontaktuje się w ten sposób ze światem widzialnym, a przede wszystkim z Bogiem.

W międzyludzkich odniesieniach doświadczenie „ja” wynika ze spotkania z „ty”. Dzięki spotkaniu „objawia się” zarówno „ty”, jak i własne „ja”, dzięki reakcji, czyli odniesieniu do obecności różnej od świata rzeczy i przedmiotów. Dziecko np. odkrywa swoje „ja” dzięki relacjom z rodzicami i innymi osobami ze swego otoczenia. Jeśliby dziecko było pozbawione otoczenia osobowego, nie mogłoby ani określić swej osobowości, ani jej rozwinąć. Mówimy, że osoba to rzeczywistość relacyjna, ponieważ kieruje swoją aktywność ku innym dzięki świadomości i miłości. Osoba ma charakter odniesienia. Relacyjność zakłada odrębność (nieprzekazywalność), czyli indywidualność. Osoba realizuje się w otwarciu, w wychodzeniu i w uczestniczeniu w życiu innych.

W odniesieniu do Boga nie możemy mówić o osobie w sensie ludzkim, ale można wskazać istotne cechy. Osoba ludzka jest stworzona, Bóg zaś – niestworzony. Osoba ludzka pochodzi od rodziców, Osoby pochodzą od siebie w innych zależnościach: Syn od Ojca, Duch Święty od Ojca i Syna. Osoba ludzka ma ograniczoną możliwość komunikowania się i darowania siebie, Bóg zaś ofiarowuje się w sposób pełny i doskonały. Osoba ludzka nie może wszystkiego poznać i przeniknąć, Bóg zaś poznaje w sposób pełny, przenikając doskonale inne Osoby Boskie.

W teologii, mówiąc o osobie, mamy na myśli niepodzielną (indywidualną) substancję rozumnej natury (Boecjusz); indywidualną, niepowtarzalną, nieprzekazywalną odrębność (Ryszard z klasztoru św. Wiktora). Św. Tomasz z Akwinu dochodzi do wniosku, że termin „osoba” w orzekaniu o Bogu może oznaczać relację, dokładniej – relację pochodzenia (Syna od Ojca, Ducha Świętego od Ojca i Syna). Ponieważ osoba ludzka różni się w sposób nieskończony od Osoby Boskiej, utworzono słowo *hypóstasis*, które oznacza niepodzielny i nieprzekazywalny podmiot relacji (odniesienia) do innego

podmiotu (lub podmiotów) tego samego rodzaju. Św. Augustyn tłumaczy w swoim dziele *O Trójcy Świętej*: „Ani Ojciec nie jest Synem, ani Duch Święty Ojcem czy Synem, lecz są Trójcą osób wzajemnie się do siebie odnoszących i są jednością równej istoty” (św. Augustyn, tłum. 1996, s. 204).

Dla Trójcy Świętej wypracowano formułę: *una essentia – tres personae* (jedna natura – trzy osoby). Natura to całość cech wspólnych wszystkim Osobom Boskim, osoba zaś to odrębność podmiotu w jej nieprzekazywalnych cechach. Osoba Boska to hipostaza, rozumiana jako rzeczywistość istniejąca dla siebie samej i działająca przez siebie samą (Orygenes) lub duchowa rzeczywistość samoistniejąca w sposób nieprzekazywalny (św. Tomasz).

Św. Faustyna modli się w trynitarnym porywie, dotykając tajemnicy Jej życia:

O Trójco Święta, w której zawarte jest życie wewnętrzne Boga, Ojca, Syna i Ducha Świętego, wiekuista radości, niepojęta głębia miłości spływająca na wszystkie stworzenia i uszczęśliwiająca je, cześć i chwała imieniu Twemu, na wieki wieków. Amen (Dz. 525).

Św. Tomasz z Akwinu uczy:

Kościół wyraża swą wiarę trynitarną, wyznając jednego Boga w trzech Osobach: Ojca i Syna i Ducha Świętego. Trzy Osoby Boskie są jednym Bogiem, ponieważ każda z nich co do natury jest pełnym Bogiem. Osoby Boskie rzeczywiście różnią się między sobą ze względu na relacje, w jakich pozostają one względem siebie: Ojciec jest Tym, który rodzi Syna, Syn jest Tym, który jest zrodzony przez Ojca, Duch Święty jest Tym, który pochodzi od Ojca i Syna (za: *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*, s. 48).

Interesują nas obecnie relacje pomiędzy Osobami Boskimi. W sensie filozoficznym relacja oznacza stosunek (odniesienie) pomiędzy dwoma rzeczami (bytami, przypadłościami, cechami) i polega na przyporządkowaniu czegoś czemuś, a więc na przyporządkowaniu jednego bytu innemu (św. Tomasz z Akwinu).

W relacji mamy trzy elementy:

- podmiot (łac. *subiectum*), w którym relacja się zaczyna;
- przedmiot odniesienia, to, ku czemu relacja zmierza, czyli jej kres (łac. *terminus*);
- tzw. podstawa odniesienia (łac. *fundamentum*).

Dzięki koncepcji relacji można analizować podmioty (osoby) i świat ich odniesień do rzeczy i osób, do rzeczywistości. Relacje to temat również z dziedziny logiki, w której stworzono tzw. teorię relacji, rozumiejąc ją jako wszelki związek zachodzący między

dwoma lub więcej przedmiotami. W tajemnicy Trójcy Przenajświętszej możemy mówić o wymianie życia na podstawie rozróżnień relacyjnych.

W teologii trynitarniej takie relacje nazywane są relacjami wzajemnie przeciwnymi. Ważną ich cechą jest istnienie między nimi różnicy rzeczowej, a nie tylko pojęciowej. Różnica ta wynika z zasady tożsamości (np. syn nie może być ojcem swego ojca). Jeśli istnieje prawdziwe zrodzenie, tam z konieczności musi istnieć również prawdziwe ojcostwo i prawdziwe synostwo. W ten sposób zrodzenie staje się podstawą dwu przeciwnych relacji (stosunków), mianowicie ojcostwa i synostwa.

Wierzmy zatem, że nasz Bóg nie jest Bogiem „potrójnym”, ale Trójcą Przenajświętszą. Ojciec jest Ojcem nie w odniesieniu do siebie samego, lecz w odniesieniu do Syna. Syn zaś jest Synem nie w odniesieniu do siebie samego, lecz w odniesieniu do Ojca. Podobnie i Duch Święty: będąc Duchem Ojca i Syna, wyraża relację nie do siebie, lecz do Ojca i Syna.

Bóg jedyny jest Trójcą. Imię „Ojciec” wyraża stosunek do Syna, imię „Syn” – stosunek do Ojca, imię „Duch Święty” – stosunek do obu pozostałych.

Pomiędzy Osobami Boskimi „istoczy się” życie. Ponieważ Bóg Ojciec pojawia się pierwszy w porządku Życia, rozpocznijmy refleksję od Niego.

Bóg Ojciec rozumiany jest jako Ten, który daje początek, trwały fundament wszystkiego, co istnieje, podstawa wszelkich relacji, prapoczątek wszechrzeczy. Do Niego również wszystko zmierza – znajdując w Nim dopełnienie i zwieńczenie. Jest zatem pełnią wszystkiego. On jest początkiem relacji wewnątrztrynitarnych, początkiem Miłości. Szwajcarski teolog Hans Urs von Balthasar (za: Bokwa, 2005, s. 8) o tajemnicy Ojca wyraża przekonanie, że:

[...] w bezgranicznym wydaniu siebie Synowi Ojciec doświadcza cudu miłości, w którym niejako „odkrywa” swoją tożsamość. Ojcostwo Ojca polega na zrodzeniu Syna i Ducha poprzez wydanie samego siebie z miłości. Ojciec jest czystym wydaniem siebie. Bezinteresowność Bożej miłości nie może szukać żadnego innego wytłumaczenia poza sobą samą.

W dziele *Homo creatus est* bazylejski teolog (za: Bokwa, 2005, s. 8–9) wiąże miłość z wolnością i stwierdza:

Ma On wolność nie tylko móc wszystko, co chce, lecz najpierw wolność bycia sobą. Bowiem nie istnieje nic, co zmuszałoby Go do istnienia. Nie ma też w Nim żadnej „natury”, ponad którą wznosiłaby się dopiero Jego wolność jako coś drugorzędnego”.

Bóg Ojciec

Bóg Ojciec pojawia się w historii zbawienia jako Stwórca – Ojciec wszystkiego.

Współczesna teologia zwraca uwagę na jeszcze jeden atrybut Ojca, który pochodzi z wnętrzości Boga. To nie tylko miłosierna i serdeczna miłość Stwórcy (hebr. *rachamim*), to nie tylko miłosierdzie, ale także – czułość. Bóg rzeczywiście ukazuje swoje ojcowskie oblicze chrześcijaninowi oświeconemu łaską Ducha Świętego. Może on zwracać się do Niego z ufnością, której daje świadectwo św. Teresa z Lisieux (1997) w przejmujących słowach jednego z tekstów autobiograficznych:

Ptaszek chciałby się wzbić ku temu jaśniejącemu Słońcu, które czaruje jego oczy, chciałby naśladować swych braci Orłów, których widzi wznoszących się aż do Boskiego Ogniska Trójcy Świętej... Niestety! wszystko, co może zrobić, to podnieść swe małe skrzydła, ale wzlecieć, to już nie leży w jego niewielkiej mocy! [...] Z zuchwałą ufnością chce pozostać na miejscu, by wpatrywać się w swe Boskie Słońce. I nie przeraża go nic, ani wiatr, ani deszcz.

Odwaga myślenia rodzi się ze świadomości obecności Ojca, schronienia w Jego ramionach. Ojciec nie tylko jest początkiem życia, ale również – jak uwrażliwia współczesna teologia – jest czuły. To kluczowa charakterystyka naszego Boga. Czułość jest najpierw narzeczeńska, małżeńska, następnie rodzicielska, objawiana tym, „którzy ani z krwi, ani z żądz ciała, ani z woli męża, ale z Boga się narodzili” (J 1,13)². Ta czułość nie jest żadną słabością, lecz okazywaniem miłości, jest siłą i nasyceniem.

Papież Franciszek w 2018 roku zorganizował sympozjum o czułości Boga. Wtedy padły słowa, że czułość to „konkret egzystencjalny”, osadzony głęboko w życiu. Następnie papież wyjaśniał:

Chciałbym wskazać na dwa istotne punkty: piękno poczucia bycia kochanym przez Boga oraz piękno poczucia kochania w imię Boga. Czułość może wskazywać właśnie dzisiaj nasz sposób przyswajania sobie Miłosierdzia Bożego. Czułość odsłania, oprócz ojcowskiego, również macierzyńskie oblicze Boga, który rozmiłowany jest w człowieku i który kocha nas miłością nieskończenie większą niż ta, którą matka otacza swoje dziecko. Czułość jest słowem kojącym, jest lekarstwem na strach w relacji do Boga, ponieważ w miłości nie ma lęku, dlatego, bo zaufanie zwycięża strach. Czuć się kochanym znaczy nauczyć się pokładać ufność w Bogu, mówić, tak jak On pragnie: „Jezu, ufam Tobie”.

² Wszystkie cytaty z Pisma świętego za Biblią Tysiąclecia, wyd. 5.

Kiedy człowiek czuje się naprawdę kochany, czuje się również wezwany do kochania. Swoją drogą, jeśli Bóg jest nieskończoną czułością, także człowiek stworzony na Jego obraz jest zdolny do czułości. Czułość nie powinna być redukowana do sentymentalizmu, jest pierwszym krokiem, aby przezwyciężyć skupianie się na sobie, aby wyjść z egoizmu, który oszpeca ludzką wolność. Czułość Boga prowadzi nas do zrozumienia, że miłość jest sensem życia³.

Syn Boży

O ile Ojciec jest Pełnią wszystkiego, o tyle Syn jest swego rodzaju Początkiem i Końcem: „Jam Alfa i Omega, Pierwszy i Ostatni, Początek i Koniec” (Ap 22,13), niejako wypełnieniem Pełni, drogą do niej.

Ta postawa odwiecznego „wywłaszczenia” się w Synu daje możliwość poznania samego Ojca, Jego prawdziwego oblicza. O ile Ojciec odwiecznie jest fundamentem, treścią, o tyle Syn jest objawieniem i formą tego objawienia.

Syna Bożego możemy rozumieć wewnątrztrynitarnie w ramach pięknej koncepcji Hansa Ursa von Balthasara, który ukazuje Ojca jako Dającego, a Syna – jako Przyjmującego (za: Bokwa, 2005, s. 9).

Pomiędzy Ojcem a Synem istnieje dialektyczne napięcie. Balthasar wyraża je za pomocą rozróżnienia na „dającego” i „dar”. Intencja Ojca, otwierająca Go poza niego samego, nie jest wyjściem w bliżej nieokreśloną pustkę, lecz nakierowaniem ku osobie Syna. Zrodzony, a właściwie ustawicznie rodzony Syn jest współlistotny Ojcu. Skoro Ojciec jest wydaniem siebie bez reszty, to tożsamość Syna wyraża się w przyjęciu daru całkowitej natury Bożej ze strony Ojca i w zwróceniu Mu tego daru. Syn jest więc odpowiedzią ciągle dawaną Ojcu. Odpowiedź ta przyjmuje formę dziękczynienia (*eucharistia*): Istotowo Syn jest „wiekuistym dziękczynieniem (*eucharistia*) w stosunku do ojcowskiego początku” [...].

Syn stał się Słowem dopiero w akcie udzielenia Ojcu odpowiedzi na otrzymany dar. Dlatego Balthasar może określić Syna mianem „czystego oddania” Ojcu tak, że Syn staje się „postacią trynitarnego oddania się Ojcu”. Syn jest zwróceniem się bez reszty ku Ojcu, egzystencją w przyjmowaniu, byciem jako przyjmowaniem, Bogiem w przyjmowaniu.

³ Za: <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2018-09/kongres-teologia-czulosci-papieza-franciszka.html> [dostęp: 12.12.2020].

Syn, przyjmując Ojca, pojawia się jako posłany przez Ojca i w Jego woli znajduje swój pokarm i sens życia. Trójjedyna rzeczywistość jest oparta na wspólnocie działania, a konkretnie na dziele Wcielenia Syna (Zwiastowanie), na namaszczeniu Jezusa przez Ducha i posłaniu go przez Ojca podczas chrztu (Mk 1,9–11). Jego całe ludzkie życie było posłuszną odpowiedzią na wolę Ojca w mocy Ducha. Relacja ta osiągnęła szczyt, gdy oddał Ducha Ojcu na krzyżu i gdy Ojciec Go przygarnął, wywyższył w tymże Duchu.

Należy zdać sobie sprawę, że Chrystus żył i oddał swoje życie najpierw dla chwały Trójcy Świętej, a następnie dla zbawienia ludzkości. Ten porządek teologiczny pomaga uchwycić pierwszorzędność dzieła Ojca i szczęśliwego „powrotu”, by ustąpić miejsca Duchowi Świętemu. Chrystus tłumaczy: „Pożyteczne jest dla was moje odejście. Bo jeżeli nie odejdę, Poczyciel nie przyjdzie do was. A jeżeli odejdę, pošlę Go do was” (J 16,7). Całe swe życie ukazywał Ojca działającego: „Syn nie mógłby niczego czynić sam od siebie, gdyby nie widział Ojca czyniącego. Albowiem to samo, co On czyni, podobnie i Syn czyni” (J 5,19).

Chrystus powiązany z pozostałymi Osobami Boskimi zaprasza nas do współuczestniczenia, do miłości konkretnej i odważnej, do współpracy „na Jego obrotach”. Stając wobec Ojca, przychodzi do nas jako Brat i zaprasza do tego braterstwa, w swojej Krwi (zaproszenie do sakramentów) i w modlitwie (jako Syn modli się razem z nami). Zaprasza do swej relacji z Ojcem (naśladowanie). Nie tylko dzieli się sobą jako brat, lecz także chce, by brać miłość z Jego serca i udzielać jej ludziom.

Duch Święty

Św. Augustyn w swoim dziele *O Trójcy* (V, 11–15) pisze o Duchu Świętym:

Jest bowiem Darem wzajemnym i Ojca, i Syna... Jest jakąś niewysłowioną wspólnotą Ojca i Syna. Nazywa się Darem Ich Obu... Ojciec i Syn są zasadą Ducha Świętego, jednym źródłem, a nie dwoma źródłami. Lecz tak jak Ojciec i Syn są jednym Bogiem, i jak w stosunku do stworzenia są jednym Stwórcą, tak w odniesieniu do Ducha Świętego są jednym początkiem (Św. Augustyn, przekł. M. Stokowska, 1996).

Teolog z Bazylei, Hans Urs von Balthasar, tak wyjaśnia naturę Osoby Ducha Świętego, że jest On Owocem i Darem miłości Ojca do Syna. Jest On więc „Kimś” więcej niż tylko wzajemnym nachyleniem się Ojca i Syna. H.U. von Balthasar pojmuje Ducha Świętego jako trynitarną dwupostaciowość. Z jednej strony jest On najwyższą jednością Ojca

i Syna, z drugiej zaś jest od nich oddzielony (za: Bokwa, 1998). Czytamy w dziełach H.U. von Balthasara (za: Bokwa, 2005, s. 14–16):

Osoba Ducha Świętego jest więzią miłości w Bogu. Istota każdej Boskiej osoby konstituuje się w dawaniu, w oddaniu siebie, nie zaś w „posiadaniu” [...] Wzajemna wymiana istoty pomiędzy Ojcem i Synem prowadzi do dynamicznego zjednoczenia w Duchu Świętym. U korzeni tego połączenia spoczywa kenotyczne oddanie siebie. Istotą miłości Ojca i Syna jest ich wzajemne „zderzanie z sobą” w Duchu. Uwieczniona konkretyzacja Bożej istoty następuje w Duchu miłości. Sprawia On trwałą „wymianę” wzajemnego bycia w sobie Ojca i Syna [...].

Dynamika Bożej miłości wyraża się w tym, że istota Boża posiada w odniesieniu do każdej osoby właściwość coraz-więcej. Wzajemna wymiana pomiędzy Ojcem i Synem sprawia, że przeradza się ona w dynamiczny dar, jakim jest osoba Ducha Świętego. Przychylnia się ona do nieznanego ograniczeń wzajemnego przenikania się osób w Bogu. Proces ten następuje wiecznie i jednocześnie pomiędzy trzema osobami Bożymi. Duch Święty jest źródłem energii wzajemnego obdarowywania się Ojca i Syna, jest „uosobieniem ich [Ojca i Syna] wzajemnego oddania się” [...].

Duch stanowi konkretną rzeczywistość odniesienia miłości Ojca i Syna, stając się „podmiotowym wcieleniem wzajemnej miłości Ojca i Syna jako takiej”, czymś więcej niż tylko „wzajemnym nachyleniem” Ojca i Syna, owocem Ich miłości. Duch sprawia, że pierwszy, dający początek całej rzeczywistości czyn miłości Ojca, oddającego całą swoją istotę Synowi, nie zostaje w niczym umniejszony, lecz pozostaje pierwszym, koniecznym aktem Boskiego wyjścia „na zewnątrz” samego siebie. Miłość Ojca i Syna zamyka się w osobie Ducha Świętego w całość „niestanowiącą zagrożenia dla ich osobowych właściwości”. Staje się to możliwe tym bardziej, że Duch nie pragnie być „kims” dla siebie, lecz jedynie czystym oznajmieniem miłości pomiędzy Ojcem i Synem [...].

Trzecia osoba Boska istnieje wiecznie jako samoistna płodność Bożej miłości, jako jedność niewytłumaczalnej miłości Ojca i Syna. Istota Bożej miłości „narzuca” troistość w Bogu – tchnienie Ducha stanowi „proces” po Bożemu „konieczny”. Konieczność miłości oznacza jednak jej absolutną wolność: pochodzący z tchnienia Ojca i Syna Duch Święty jest wyrazem jedynej w swoim rodzaju wolności Boga.

Rodzaje Boskich relacji

Osoby Boskie tworzą odwiecznie Boską Wspólnotę, działają wewnętrznie, pomiędzy sobą, działają w rzeczywistości niewidzialnej (niebo) oraz w naszej historii, w Kościele.

Mówimy o trzech Osobach Boskich i o ich charakterystycznych działaniach w całej historii zbawienia.

Działania Boskich Osób, takie jak stwarzanie i zbawianie, są wspólne, co nie oznacza ich absolutnej identyczności. Katechizm precyzuje:

Osoby Boskie, nierozdzielne w tym, kim są, są także nierozdzielne w tym, co czynią. W jednym działaniu Bożym każda Osoba Boska ukazuje jednak to, co jest Jej własne w Trójcy, przede wszystkim w Boskich posłaniach wcielenia Syna i daru Ducha Świętego (KKK 267).

Dzięki wierze potrafimy w jakimś stopniu wniknąć w tajemnicę Bożej rzeczywistości, poznać zbawczą działalność osób Trójcy Świętej i zrozumieć wielkość Jej miłości, której owocem jest świat i my sami, tak hojnie obdarowani Jej licznymi łaskami.

Św. Anzelm z Canterbury wniósł w teologię rozróżnienie między relacyjnym i absolutnym bytowaniem Boga. Twierdzi, że w Bogu wszystko stanowi jedno, z wyjątkiem przeciwnych relacji (Ojciec nie jest Synem i na odwrót).

Mamy kilka relacji:

- pochodzenie (zrodzenie, tchnienie),
- przenikanie,
- posyłanie.

Pochodzenie

Pochodzenie (gr. *ekpóreusis*, łac. *processio*), od czasownika „pochodzić”: mieć istnienie od kogoś (nie: „otrzymywać istnienie”, bo to sugerowałoby posiadanie czegoś, czego nie miało się wcześniej). Jest to czynność (łac. *motus*), w której wyniku coś lub ktoś ma swój początek od czegoś lub kogoś innego (por. STh I,27,1).

Osoby Boskie nie dzielą między sobą jednej Boskości, ale każda z nich jest całym Bogiem. Będąc jedynym Bogiem, różnią się One jedynie relacjami pochodzenia: Syn Boży pochodzi od Ojca – Ojciec rodzi Syna. Duch Święty pochodzi od Ojca i Syna – Ojciec i Syn tchną Ducha Świętego.

Pochodzenie wyraża działanie, którego nieodłącznymi elementami są: początek (zasada, *principium*) i kres pochodzenia (*terminus*) oraz jego sposób (zrodzenie, stworzenie, wykonywanie). Kiedy mówimy, że ktoś pochodzi z Katowic, z dobrej rodziny, to wyrażamy przekonanie, że dana osoba tam ma swój początek, ona sama zaś jest „kresem” owego pochodzenia.

Terminu „pochodzenie” używa Jezus w J 8,42, podkreślając swój autorytet i Boską godność: „Ja bowiem od Boga wyszedłem i przychodzę”. Podobnie w zapowiedzi posłania Ducha Świętego: „Duch Prawdy, który od Ojca pochodzi (*ekporeúetai*), On będzie świadczył o Mnie” (J 15,26).

W Bogu istnieją dwa pochodzenia: zrodzenie i tchnienie, czyli pochodzenie Syna (przez zrodzenie) i pochodzenie Ducha Świętego (przez tchnienie).

Dwa różne pochodzenia w Bogu pozwalają wyróżnić relacje zachodzące między pochodzącymi i dającymi pochodzenie. Zrodzenie Syna Bożego jest podstawą rzeczywistego odniesienia ojcostwa (*generare*), czyli odniesienia Ojca do Syna i odpowiadającego mu kontrodniesienia synostwa (*generari*), czyli relacji Syna do Ojca.

Następnie pochodzenie Ducha Świętego przez tchnienie to podstawa relacji tchnienia czynnego (*spirare*), czyli odniesienia Ojca wraz z Synem do Ducha Świętego, oraz przeciwodniesienia tchnienia czynnego, czyli odniesienia Ducha Świętego do Ojca wraz z Synem, zwanego tchnieniem biernym (*spirari*).

Pochodzenie może być zewnętrzne (coś zostaje uzewnętrznione, np. realizacja jakiegoś projektu, dzieła sztuki lub czynności, w takim sensie, że ktoś coś zrobił, od niego pochodzi inicjatywa i realizacja – rzecz znajduje się na zewnątrz źródła pochodzenia) lub wewnętrzne (immanentne, do wewnątrz, wsobne), gdy kres pochodzenia (*terminus*) pozostaje w swej zasadzie (*principium*), a to, co pochodzi, pozostaje wewnątrz substancji (np. myśl w umyśle, pragnienie w sercu).

Pochodzenie może być substancjalne (rzecz pochodząca jest sama w sobie substancją) albo przypadłościowe (rzecz pochodząca jest przypadłością, np. pochodzenie rozumu i woli jest przypadłościowe wobec substancjalnego bytu, jakim jest dusza).

Reasumując, można powiedzieć, że do „opisu” tajemnicy Boga Trójjedynego stosuje się jedynie pojęcie pochodzenia wewnętrznego (immanentnego) i substancjalnego, co oznacza, że Syn pochodzi od Ojca i pozostaje w Ojcu, a Duch Święty pochodzi od Ojca i Syna, pozostając w Nich obu.

Należy pamiętać, że prawda o pochodzeniu w Bogu próbuje przybliżyć prawdę o Osobach Bożych, a nie o ich naturze. Do dogmatów wiary, sformułowanych przez Sobór Laterański IV (1215), należy twierdzenie mówiące, że przedmiotem wewnątrz-boskich pochodzeń są Osoby Boże, a nie natura Boża.

W odniesieniu do Osób Bożych termin ten jest używany wyłącznie w sensie analogicznym, ponieważ „czynność” brania początku w Bogu jest zawsze pozaczasowa i pozaprzestrzenna. Pojęcie pochodzenia precyzuje, że Bóg Ojciec nie jest przyczyną istnienia Syna ani Ducha Świętego, ponieważ zarówno Syn Boży, jak i Duch Święty są tym samym, jedynym Bogiem, bytem bezwzględnie koniecznym, który nie ma żadnej przyczyny.

Pochodzenie wskazuje na rację odrębności Osób. Syn Boży pochodzi od Ojca, ale nie jest skutkiem działania Ojca, gdyż jako Syn istnieje odwiecznie. Podobnie Duch Święty pochodzi od Ojca i od Syna, ale nie jest skutkiem Ich działania, bo również istnieje odwiecznie.

Jak wspomniano, w Bogu istnieją dwa różne pochodzenia: zrodzenie Syna i tchnienie Ducha Świętego.

W *Credo* wyznajemy o Chrystusie: zrodzony, a nie stworzony (dosł. nieuczyniony), współistotny Ojcu. Syn jest najdoskonalszym obrazem Ojca, gdyż ma tę samą naturę co Ojciec. Ojca i Syna różni wyłącznie relacja – Ojciec rodzi, Syn jest zrodzony. Bóg Ojciec i Syn Boży miłują się wzajemnie miłością najdoskonalszą. Jej wyrazem jest Duch Święty. Duch Święty pochodzi więc od Ojca i Syna jako tchnienie ich wzajemnej miłości – więź zespalająca ich w jednej Boskiej wspólnotcie. Duch Święty, jako wyraz nieskończonej miłości Ojca i Syna, ma tę samą naturę Bożą i różni się od Nich wyłącznie tym, że „od Ojca i Syna pochodzi”.

Teolog szwajcarski Hans Urs von Balthasar przybliży tajemnicę zrodzenia (Bokwa, 1998, s. 12):

Podstawową postawą Syna jest posłuszeństwo. Wyraża się ono na sposób gotowości przyzwolenia na zrodzenie przez Ojca. Balthasar konfrontuje aktywną postawę Ojca z pasywną postawą Syna, który jedynie przyzwala na Jego działanie. Pasywność Syna jest równie odwieczna jak akt zrodzenia przez Ojca. Od wieczności Syn zgadza się na bycie zrodzonym. Rodzenie jako czynność aktywna znajduje swój punkt odniesienia w pasywnym przyjęciu przez Syna. Jednak linie podziału na aktywność i pasywność nie przebiegają schematycznie. Przyzwolenie Syna na zrodzenie nie jest wyłącznie pasywną zgodą na coś, co będzie się działo niejako obok niego, bez Jego udziału. Jest On wprawdzie tym, który zostaje uczyniony przez Ojca, lecz bezpośrednio przenika zamiary czyniącego Ojca i sprawia, że stają się one Jego własnymi zamiarami. W taki sposób Syn uczestniczy w swoim zrodzeniu.

Przenikanie się (perychoreza)

Ojciec, Syn i Duch Święty są nierozzerwalną wspólnotą miłości. Osoby Boskie nie zamykają się w sobie i nie są od siebie odseparowane, ale przenikają się we wzajemnym obdarowywaniu i przyjmowaniu miłości.

Wzajemne przenikanie się Osób Boskich nie wynika z tego, że Bóg miłuje, ale z tego, że z natury jest Miłością, tzn. jest On takim w samym sobie, niepojętym darowaniem siebie i wzajemną wymianą.

Perychoreza jest rzeczywistnieniem się relacji wzajemnego obdarowywania się, które zachodzą między Osobami w Trójcy. Trójjedyny w swym absolutnym majestacie, wspaniałości nieograniczonej miłości, udziela siebie sobie nawzajem.

Perychoreza może być rozumiana jako odwieczne „wywłaszczanie”, udzielanie się Ojca w Synu. Ojciec w swoim Bóstwie oddaje się w sposób całkowity, oddaje wszystko, ofiarowuje się, zatracając siebie w Synu. Przenika, całkowicie się powierzając w swoim Bóstwie.

Przenikanie jest gotowością podzielenia się swoim jestestwem, absolutnie pełnym i wartościowym, niejako chęcią pozostania w przyjmującym owo udzielanie się.

Perychoreza jest jasnością istnienia, które nie ma nic do ukrycia, odsłania się w pełni, udostępnia siebie. Jest ono aktywne i spontaniczne.

Przenikanie jest całkowite, doskonałe, jest całkowitą zgodą na udostępnienie siebie. W niej potwierdzona jest Boska współistotność, równość i jedność, a im „większe” mamy przenikanie się, tym mocniejsze są to kategorie teologiczne.

Perychoreza jest przyzwoleniem na udostępnienie, wypełnieniem siebie, wyrażonym nie tylko jako bierny akt, który dzieje się bez udziału Syna, lecz także jako współdziałanie, w którym Syn przenika i przyjmuje zamiary Ojca oraz czyni je swoimi zamiarami.

Ojciec przenika Syna swą najświętszą wolą, wolą miłowania i wolą zbawiania, a ta staje się Jego życiem i pokarmem: „Moim pokarmem jest wypełnić wolę Tego, który Mnie posłał, i wykonać Jego dzieło” (J 4,34). Przenikanie, jak pokarm, wchłaniane jest przez struktury wnętrza i staje się „częścią” spożywanego.

Perychoreza nie jest jednostronna, nie przebiega jedynie od Ojca do Syna, ale jest wzajemna. Przenika Ojca zarówno Syn, jak i Duch Święty. W tym przenikaniu nie istnieje żadne przejście czy przekazanie „istoty”, lecz zostaje potwierdzona nieskończona różnica między Osobami Boskimi i ich rzeczywista odrębność.

Perychoreza to wzajemność otwarcia się na siebie Osób Boskich, które umożliwia bezgraniczne bycie dla siebie, przenikanie, które wypełnia sobą. Ponieważ Bóstwo przenika i wypełnia sobą, zakłada to również obdarzanie się wzajemnie chwałą, pięknem i mocą.

Posyłanie

Następną relacją jest posyłanie. Teologia uświadamia, że Ojciec posyła Syna, a po wniebowstąpieniu Chrystusa, razem z Ojcem, posyłają Oni Ducha Świętego.

Stwórcy kilka razy robiło się żal, najpierw widząc samotnego Adama, później bezmiar grzechu przed potopem, wreszcie w „pełni czasu” zdecydował się On już nie tyle ukarać stworzenie, ile ofiarować tajemnicę zbawienia w Synu. Posyła On również Ducha Świętego, aby ludzi oświecał, prowadził, aby o nich się troszczył.

Posłanie to pełnienie określonej misji, jednoznaczne podporządkowanie swojej woli Ojcu. Misja Chrystusa, którą podjął – odzyskania jedności pomiędzy Bogiem i człowiekiem, aż po całkowitą jedność życia w rzeczywistości nieba – nałożona zostaje na każdego chrześcijanina i na całą zbiorowość wierzących.

Powrót rodzin do Rodziny Boga dokonuje się poprzez posłanie Syna i Ducha do świata. Oba te posłania można ująć w jedno posłannictwo, które dokonało się w dwóch wymiarach – widzialnym i niewidzialnym. Posłannictwem niewidzialnym jest posłanie Ducha Świętego do wnętrza ludzkiego serca w celu zrodzenia w nim i poznania miłości Boga. Wcześniej widzialne posłannictwo dokonało się we Wcieleniu Syna Bożego. Oba te posłania prowadzą z powrotem do Ojca. Powrót do Ojca staje się zasadą życia.

Człowiek ikoną Trójcy Świętej – imago Trinitatis

Natura cielesno-duchowa człowieka jest niezniszczalnym „kodem”, który oparty na duchu, stanowi trwałe „wyposażenie”, a tworzą go: temperament, charakter, dyspozycje, zdolności, zwyczaje, zachowania. Natura stanowi to, co wspólne, niezależnie od indywidualnego wyglądu zewnętrznego, poglądów, wykształcenia, wiary, religii czy systemów społecznych, wewnątrz których funkcjonuje. Można mówić o „esencji człowieczeństwa”, czyli tym, co czyni go „sobą samym”. Z definicji jest też czymś, co się nie powtarza.

Rozpoczynając temat imago/ikony, należy dobitnie stwierdzić, że nie ma osób ludzkich, nie ma właściwych im wzajemnych relacji, bez obecności Osób Bożych. Ludzkie „ja” może zaistnieć jedynie dzięki Boskiemu „Ty”, a ludzkie „my” może być realnie związane dzięki mocy wewnątrztrynitarnej Miłości. Bóg uczynił człowieka zdolnym do dialogu, nakierowuje go na Boską tajemnicę; pozwala lepiej się poznać. Ks. Edward Sienkiewicz (2017, s. 234) zwraca uwagę na trynitarne fundamenty bycia obrazem:

Prawda o Trójcy Świętej, znajdująca się w samym centrum chrześcijańskiej wiary, zawiera w sobie odpowiedź na pytanie: kim jest Bóg i kim jest człowiek? Prawda ta domaga się

więc postawienia w centrum chrześcijańskiej refleksji wiary prawdy o człowieku. O tym, co jest w nim konstytutywne, fundamentalne i co decyduje nie tylko o właściwym jego rozumieniu, ale również o jego odniesieniu do Boga i przez to o jego życiu na ziemi, w doczesności, w której człowiek się do końca nie tłumaczy i która przez to samo nie może być ostatecznym celem człowieka. Powinna jednak być, ze względu na ten ostateczny cel – zaplanowany i wyznaczony przez Boga człowiekowi już w momencie stworzenia – środowiskiem potwierdzenia i realizacji jedności, bez której ostateczny cel może być zagrożony. Innymi słowy, jeśli Bóg objawia się w Synu, pozostającym w Duchu Świętym jednością z Ojcem, jako wspólnota – komunია osób, to znaczy, że człowiek, z którym zjednoczył się Syn, w pełni realizuje się i osiąga swój cel właśnie przez to, co jest w nim podobieństwem i obrazem Boga.

Poza Bogiem, każda osoba i relacja jest wystawiona na aktywne, demoniczne zło, które chce zniszczyć człowieka jako obraz.

Komentując biblijne terminy „obraz” (*selem*) i „podobieństwo” (*demut*), niektórzy Ojcowie Kościoła mówili, że termin *selem* podkreślał podobieństwo człowieka-stworzenia do Boga-Stwórcy oraz jego związek z Nim, podczas gdy termin *demut* podkreślał nieredukowalną różnicę pomiędzy człowiekiem a Bogiem, radykalną odrębność i inność stworzenia w stosunku do Stwórcy. W tradycji Kościoła wschodniego znajdujemy komentarze, że po grzechu obraz pozostał, lecz zanikło podobieństwo.

Człowiek powinien „chronić” siebie w Bogu świadomie, poprzez osobistą więź z Trójjedynym i życie sakramentalne, chronić również w Nim swą ludzką zdolność miłowania. Wiemy, że każda relacja pomiędzy mężczyzną i kobietą wystawiona jest na mocną próbę nieczystości i zachłanności.

W teologii prawosławnej, chociażby w pracach bpa Kallistosa Ware’a (1992), bardzo popularne jest zdanie, że człowiek jest ikoną Trójcy Świętej. Zadaniem ikony jest odsyłać do oryginału, do źródłowości obrazu. Obraz jest nośnikiem wizerunku, odzwierciedlenia, wyraża rzeczywistość nadprzyrodzoną.

Tym, co w człowieczeństwie najbardziej przypomina Boga, jest godność, bycie osobą, świętość.

W adhortacji apostołskiej *Familiaris consortio* czytamy:

Bóg jest miłością i w samym sobie przeżywa tajemnicę osobowej komunii miłości. Stwarzając człowieka na swój obraz i nieustannie podtrzymując go w istnieniu, Bóg wpisuje w człowieczeństwo mężczyzny i kobiety powołanie, a więc zdolność i odpowiedzialność za miłość i wspólnotę. Miłość jest zatem podstawowym i wrodzonym powołaniem każdej istoty ludzkiej.

Człowiek jako duch ucieleśniony, czyli dusza, która się wyraża poprzez ciało, i ciało formowane przez nieśmiertelnego ducha, powołany jest do miłości w tej właśnie swojej zjednoczonej całości. Miłość obejmuje również ciało ludzkie, a ciało uczestniczy w miłości duchowej (FC, 11).

Opis stworzenia w Piśmie świętym przekonuje nas, że człowiek został stworzony jako mężczyzna i kobieta do wspólnoty osób, co nadaje relacyjny wymiar osobie ludzkiej; można tu upatrywać odniesienie do komunii w Trójcy Świętej.

Co więcej, Bóg dostrzega samotność Adama jako ograniczenie, dlatego powołuje do życia kobietę, „kość z kości” (Rdz 2,23b), do głębokiej i ścisłej relacji (*schesis*) pomiędzy nimi, w wymiarze cielesnym i duchowym. W języku hebrajskim mamy grę słów: *is* (mężczyzna), *issa* (kobieta), co znakomicie oddaje wewnętrzną bliskość.

Już w Starym Testamencie mamy jednoznaczne wyartykułowane przeznaczenie do ścisłej jedności: „mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem” (Rdz 2,24). Na tę tajemnicę powołuje się Chrystus (Mt 19,4–6) i św. Paweł (Ef 5,31).

To przeznaczenie do ścisłej jedności może być odnoszone do Trójcy Świętej, jako obraz jedności Boskich Osób (ikona Boskiej *communio*), a także do natury człowieka poprzez wspólnotę, w sensie osobistym i społecznym.

W swych pismach Edyta Stein podkreśla personalistyczną koncepcję osoby jako bytu relacyjnego. Jednym z fundamentalnych aspektów życia człowieka jest kształtowanie więzi, ich sensu i wartości. Życie z innymi, w społeczności, nie jest tylko koniecznością na zasadzie determinacji warunków życia. Człowiek potrzebuje więzi, aby w pełni się rozwijać, i to zarówno w początkowej fazie bycia niemowlęciem, jak i dojrzewając w relacjach z Bogiem. Dojrzewa on coraz mocniej, odkrywając swoje „zobrazowanie” najświętszych więzi.

Perspektywę tę podkreśla papież Franciszek:

Fakt, że jesteśmy stworzeni na obraz i podobieństwo Boga-komunii, skłania nas do zrozumienia samych siebie jako istot-w-relacji i przeżywania relacji międzyludzkich w solidarności i wzajemnej miłości. Te relacje tworzone są przede wszystkim w kręgu naszych wspólnot kościelnych, aby coraz wyraźniejszy był obraz Kościoła jako ikony Trójcy Świętej. Ale stawia się na nie w każdej innej relacji społecznej, od rodziny po przyjaźnię w środowisku pracy: są to konkretne okazje, które są nam dawane w celu

budowania relacji po ludzku coraz bogatszych, zdolnych do wzajemnego szacunku i bezinteresownej miłości⁴.

Temu, kto wierzy, cały wszechświat mówi o Bogu w Trójcy Jedynym. Od międzygwiazdnych przestrzeni aż po mikroskopijne cząsteczki wszystko, co istnieje, odsyła do tego Bytu, który się objawia w wielości i różnorodności elementów, niczym w wielkiej symfonii. Wszystkie byty są uporządkowane według harmonijnej siły, którą przez analogię można nazwać „miłością”. Lecz jedynie w osobie ludzkiej, wolnej i rozumnej, ten dynamizm staje się duchowy, staje się miłością odpowiedzialną, jako odpowiedź dawana Bogu i bliźniemu w szczerym darze z siebie. W tej miłości człowiek odkrywa swą prawdę i swe szczęście. Spośród różnych analogii, poprzez które wierzący mogą poznać coś z niewysłowionej tajemnicy Boga w Trójcy Jedynego, chciałbym tu wspomnieć analogię do rodziny. Ma ona być wspólnotą miłości i życia, w której różnice winny przyczyniać się do stworzenia „obrazu komunii”⁵.

Relacyjność wynika z konstytucji osoby ludzkiej. Struktura bytu ludzkiego w sferze ducha wymaga otwartości. Jednostka ludzka dopiero w relacji do innego może stać się w pełni osobą, gdyż życie osobowe wiąże się ściśle z wychodzeniem poza horyzont i ograniczenia własnego „ja”. Właśnie wspólnota rodzinna jest miejscem, gdzie jednostka odnajduje swoją tożsamość, wartość, indywidualność i powołanie życiowe. Osoba czuje się spełniona najbardziej w darze dla innego. Jest to szczyt zarówno wolności, jak i miłości, która charakteryzuje byt ludzki i odróżnia go od istot jedynie biologicznych.

Miłość naturą Boga

Według kard. Hansa Ursa von Balthasara dogmat trynitarny „oznacza centralnie, że byt absolutny jest w swej istocie miłością, miłością stwórczą (Ojciec), miłością wyrażającą wdzięczność (Syn), wymianą miłości (Duch). Trynitarno-osobowy proces jest miłością”. Boża miłość stanowi „prafundament” całej ekonomii zbawienia (Bokwa, 2005). „Ukoronowaniem” Bożej miłości jest Duch Święty, o którym należy mówić jako o narastającej miłości. Balthasar mówi o „płodności miłości”.

Powodowany miłością Ojciec nie chce być sam dla siebie, tak wyraża się Jego najgłębsza istota. Wyrazem tej tendencji jest zrodzenie Syna. Jedynym motywem zrodzenia Syna może być absolutna miłość, której nic poza nią samą nie może uzasadnić. Ojcu

⁴ Za: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/modlitwy/ap_22052016.html [dostęp: 12.12.2020].

⁵ <https://papiez.wiara.pl/doc/558785.Tajemnica-Boga-w-Trojcy-Jedynego> [dostęp: 12.12.2020].

przypada funkcja bycia w Bogu, jak to określa bazylejski teolog – „niewytlumaczalną otchłanią miłości” (za: Bokwa, 2005, s. 7).

Wyrazem miłości, zdaniem Balthasara, jest obdarowywanie (*das Schenken*). Ojciec posiada siebie jedynie w doskonałym obdarowywaniu (jako ciągle trwającym procesie), a jeszcze głębiej dochodzi ta prawda do głosu we wzajemnym przyjmowaniu daru i wdzięczności za dar. Cechą charakterystyczną miłości jest też jej darmowość: w odwiecznym zrodzeniu Syna Ojciec „wywłaszcza” siebie „z niezbadanego i niemożliwego do prześledzenia motywu darmowości miłości”. Ponadto Ojciec nie czyni żadnych zastrzeżeń, a Jego akt wydania siebie Synowi jest całościowy: w ustawicznie trwającej rezygnacji z siebie łono Ojca pozostaje puste. nie uznaje on żadnych granic radykalizmu, posuwając się do przekazania Synowi płodności swojego łona, co zaowocuje możliwością wspólnego zrodzenia Ducha Świętego. Dla podkreślenia krańcowości tej sytuacji w Bogu bazylejski teolog ryzykuje określenie: Ojciec zanurza się w „(Boską) bez-bogość” (miłości).

Miłość polega nie tylko na inicjatywie daru ze strony Ojca, ale też i na aktywnej wzajemności Syna: przyjmuje on dar obdarowania. Nie jest on jedynie pasywnym Przyjmującym, lecz jako Przyjmujący istotę Ojca, którą jest Jego miłość, jest też zarazem „Współmiłującym, Oddającym miłość, Odpowiadającym całości ojcowskiej miłości, Gotowym na wszystko w miłości”.

W odniesieniu do człowieka należy tak rozumieć Boga, że jest On początkiem Miłości, czyli żywić przekonanie, że On jest szczęściem, Tym, Kogo należy pragnąć najbardziej, następnie, że jest gotów dzielić się swym życiem z tymi, którzy Go miłują, wreszcie z nieskończoną, Boską miłością oczekuje na swe stworzenie, by je przemienić w siebie, gdyż takie jest prawo miłości.

Dziś w teologii się podkreśla, że Trójca to tajemnica niezgłębionej miłości Boga, który nie jest wieczną samotnością, ale wspólnotą Ojca, Syna i Ducha Świętego i przez to źródłem wszelkiej wspólnoty – *communio*.

Należy dobitnie podkreślić, że wspólnota (*communio*), do której nawiązania Bóg zaprasza człowieka, jest podstawowym celem samego Objawienia. Bóg, objawiając się, nie tyle chce pouczyć ludzi o sobie, ile wejść z nimi w relację miłości, stworzyć wspólnotę. Każdy człowiek jako osoba oraz cała ludzkość jako wspólnota osób są powołane do wspólnoty z Bogiem. To pierwsze wpisane jest w naturę człowieka na mocy stworzenia, to drugie – potwierdzone i jeszcze bardziej wyeksponowane w synostwie Bożym, w przyjęciu do Boskiej Rodziny – na mocy odkupienia.

Jezus objawił nam, że Bóg jest Ojcem. Jest On nie tylko autorem stworzenia, lecz także – jako odwieczny Ojciec – znajduje się w odwiecznej relacji do swojego jedyne Syna.

Z kolei Jezus jest Synem wyłącznie na mocy swojej szczególnej relacji z Tym, którego nazywa swoim Ojcem i wzywa jako „Abba”, ukochanego Ojca. Cały sens ziemskiego dzieła Jezusa polegał na objawianiu Ojca miłości, pełnieniu Jego woli z miłości i zbawieniu ludzkości jako Syn Ojca, przyjmujący naturę ludzką. Synowi przypisuje się atrybut zbawienia – powrotu do jedności w Bogu.

Chrystus modli się do Ojca, by Jego uczniowie „stanowili w Nas jedno” (J 17,21) i między sobą „stanowili jedno, tak jak My jedno stanowimy” (J 17,11). Bliski stosunek do Ojca zostaje „udostępniony” w Chrystusie wszystkim wierzącym i zadany jako wzór relacji między nimi. Relacje między Boskimi Osobami w Trójcy powinny zatem mieć swoje przedłużenie w relacjach między ludźmi, w małżeństwie, we wspólnotach typu chrześcijańskiego.

Jak wspomina papież Benedykt XVI:

Bóg pragnie także nas przyłączyć do tej rzeczywistości komunii: „aby stanowili jedno, tak jak My jedno stanowimy”. Kościół jest znakiem i narzędziem tej jedności. Również relacje między ludźmi w dziejach powinny jedynie wyciągać korzyści z odniesienia do tego Boskiego wzorca (CIV, 54).

Wreszcie Duch Święty, któremu przypisuje się atrybut uświęcania, działa w Jezusie, w mocy Jego dzieła ofiary, następnie w tajemnicy Kościoła, wreszcie we wnętrzu człowieka, pobudzając do modlitwy (por. Rz 10,9). To Duch Święty przekonuje o grzechu, asystuje w losach świata (por. Rz 1,4; 1 Tm 3,15). W tym sensie Duch Święty jest węzłem miłości jednoczącym Ojca i Syna oraz Tym, który otwiera człowieka do wejścia we wspólnotę życia Trójcy i prowadzi świat do spełnienia się w miłości, w zjednoczeniu ludzkości i całego stworzenia w Trójcy Przenajświętszej.

W Biblii hebrajskie „znać” znaczy tyle co kochać, miłować. Jeżeli Syn mówi, że zna Ojca, np. w wyznaniu: „podobnie jak Mnie zna Ojciec, a Ja znam Ojca” (J 10,15), znaczy to również, że jest miłowany i miłuje. Jeżeli w tym kontekście zinterpretujemy prawdę wypowiedzianą przy innej okazji: „Ja i Ojciec jedno jesteśmy” (J 10,30), możemy dostrzec obecność trzech Osób: Ja, Ojciec i Jedno – Duch Święty, który gwarantuje miłość, scalając. Jest to wewnętrzna miłość, która rządzi wnętrzem Boga.

Ta miłość kierowana jest również do człowieka. Miłość do nas jest najmocniej ukazana w postawie pasterza, który posłany do owiec przez Ojca, życie im ofiaruje, nie cofając się przed niczym: „Czyni, których dokonuję w imię mojego Ojca, świadczą

o Mnie. [...] Moje owce słuchają mego głosu, a Ja znam je. Idą one za Mną i Ja daję im życie wieczne. Nie zginą one na wieki i nikt nie wyrwie ich z mojej ręki. Ojciec mój, który Mi je dał, jest większy od wszystkich. I nikt nie może ich wyrwać z ręki mego Ojca” (J 10,25–29).

Miłość do człowieka nie pozwala „wydrzeć” wrogom owiec, ani z rąk Syna, ani z rąk Ojca.

Również mistycy z całą mocą zaświadcza­ją o niezwykłej miłości Trójcy do człowieka. Św. Faustyna (2015) pisze:

Trójca Święta udziela mi swego życia w obfitości przez dar Ducha Świętego. Trzy Boskie Osoby we mnie mieszkają. Bóg, jeżeli kocha, to całym sobą, całą mocą swej istoty. Jeżeli mnie tak Bóg ukochał, cóż ja na to – ja, oblubienica Jego? (Dz. 392)

W tajemnicy Trójcy mistycy zaproszeni do Jej wnętrza mówią o przepaściach, otchłaniach miłości, o niewyczerpanych źródłach. Odkrywają w niej głównie piękno, które przekracza wszelkie miary językowego przekazu. W trynitarnym uniesieniu św. Faustyna Kowalska (2015) potwierdza pierwszorzędność miłości:

O Trójco Święta, Boże wiekuisty, tonie duch mój w piękności Twojej, niczym są wieki przed Tobą, Tyś zawsze ten sam. O, jak wielki jest majestat Twój. Jezu, co jest powodem, że taisz swój majestat, że opuściłeś tron nieba, a przebywasz z nami? – Odpowiedział mi Pan: *Córko Moja, miłość Mię sprowadziła i miłość Mię zatrzymuje. Córko Moja, o gdybyś wiedziała, jak wielką zasługę i nagrodę ma jeden akt czystej miłości ku Mnie, umarłabyś z radości. Mówię to dlatego, abyś się ustawicznie łączyła ze Mną przez miłość, bo to jest cel życia duszy twojej* (Dz. 576).

Sacrarium Trinitatis – rodzinność Boga

Temat Trójcy Świętej jako modelu dla rodzin pojawia się wielokrotnie w refleksji teologicznej (Ouellet, 2011). Znakomitym tropem w naszym temacie jest prawda, że Bóg stanowi komunie Boskich Osób.

Ponieważ Bóg jest komunią Osób, a Trójca Święta stanowi absolutną jedność, to Trzy Osoby Boskie są w ciągłej czystej relacji i przejrzystych więziach. Chodzi tu o relacje między Osobami Trójcy w jedynej Bożej substancji (CIV, 54).

Podstawową wspólnotą życia i miłości jest Bóg Trójjedyny, Ten, który jest Życiem, i Ten, który jest Miłością. Jest On Życiem i Miłością zarówno w doświadczeniu „na

zewnątrz”, w tym, jak my go rozpoznajemy, jak i w swoim życiu wewnętrznym, gdzie jest „Wspólnotą Osób” (Smuniewski, 2014).

„Komunia – mówią dokumenty Kościoła – jest darem Trójcy Przenajświętszej, dzięki której najgłębsze życie wewnętrzne jest cudownie udostępnione ludzkości” (EiO, 10).

Następnie Kościół głosi:

[...] ta komunია stanowi wspinały plan Boga Ojca; że Jezus Chrystus, który stał się człowiekiem, jest centrum tej komunii i że Duch Święty działa ustawicznie, by stwarzać komunię i odbudowywać ją, gdy się niszczy. Jest konieczne głosić, że Kościół jest znakiem i narzędziem komunii zamierzonej przez Boga, zapoczątkowanej w czasie i przeznaczonej do doskonałości w pełni Królestwa (EiA, 33).

Już św. Augustyn (1996, s. 65) przekonywał, że „nigdzie indziej błąd nie jest bardziej niebezpieczny, poszukiwania bardziej pracochłonne, zaś odkrycie bardziej owocne [...] [niż w odniesieniu do] jedności Trójcy (unitas Trinitatis): Ojca, Syna i Ducha Świętego”. Idąc tym tropem, przybliżmy tajemnicę Boskiej Rodziny.

Istnieje kilka doktrynalnych wypowiedzi na temat rodzinności Trójcy Przenajświętszej, Jej bycia wzorem dla ludzi, zwłaszcza dla rodzin. Sobór Watykański II w Konstytucji duszpasterskiej *Gaudium et spes* poczynił pierwszy zwiastun dla naszego tematu – rodzinności Boga – stwierdzając, że można mówić o „pewnym podobieństwie między jednością Osób Boskich, a jednością synów Bożych zespolonych w prawdzie i miłości” (GS 24).

W *Liście do rodzin „Gratissimam sane”* (1994) Jan Paweł II potwierdza zasadę trynitarną rodziny i komentuje wyżej przytoczone słowa:

To znamienne sformułowanie pozwala nam naprzód potwierdzić to, co stanowi o wewnętrznej tożsamości każdej ludzkiej osoby, każdego z osobna mężczyzny i każdej kobiety. Tożsamość ta – to *zdolność do życia w prawdzie i miłości*; więcej nawet – to potrzeba prawdy i miłości jako wymiaru życia osobowego. Tego rodzaju potrzeba prawdy i miłości otwiera człowieka równocześnie na Boga oraz na wszystko, co istnieje – otwiera go w sposób szczególny na drugiego człowieka, otwiera go ku życiu „w komunii”. Otwiera mężczyznę i kobietę w stronę małżeństwa i rodziny. W przytoczonych słowach Soboru „komunia” ludzkich osób, a zwłaszcza „komunia” małżeńska, została niejako wyprowadzona z tajemnicy trynitarnego „My” i została też do tej tajemnicy trwale odniesiona. Rodzina bierze początek w miłości mężczyzny i kobiety, bierze także początek w Bożej tajemnicy. Odpowiada ona najbardziej intymnej istocie obojga: mężczyzny i kobiety. Odpowiada ich autentycznej osobowej godności (nr 8).

W katechezie na „Anioł Pański” dnia 7 czerwca 1998 roku Jan Paweł II powiedział:

W Trójcy można dostrzec pierwowzór ludzkiej rodziny, złożonej z mężczyzny i kobiety, którzy zostali powołani, aby być dla siebie nawzajem darem we wspólnocie miłości otwartej na życie. W Trójcy Przenajświętszej znajdujemy także wzorzec rodziny Kościoła, w której wszyscy chrześcijanie mają budować autentyczne więzi wspólnoty i solidarności. To miłość jest konkretnym znakiem wiary w Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego⁶.

Można to uznać za podstawowy tekst doktrynalny, który dotyczy samej rodzinności Boga, zarówno w wymiarze teologicznym (Bóg jest rodziną), jak i eklesjalnym (Kościół jako rodzina) oraz antropologicznym, naturalnym (pierwowzór rodziny ludzkiej). Kluczowe w trynitarnej perspektywie wydaje się ukierunkowanie, że „Boskie” jest przedwiecznym prawzorem dla tego, co „ludzkie”, zwłaszcza dla mężczyzny i kobiety, stworzonych na obraz i podobieństwo Boga.

Benedykt XVI w encyklice *Caritas in veritate* pisze:

Bóg pragnie także nas przyłączyć do tej rzeczywistości komunii: „aby stanowili jedno, tak jak My jedno stanowimy” (J 17,22). Kościół jest znakiem i narzędziem tej jedności. Również relacje między ludźmi w dziejach powinny jedynie wyciągnąć korzyści z odniesienia do tego Boskiego wzorca. Zwłaszcza w świetle objawionej tajemnicy Trójcy Świętej rozumie się, że prawdziwe otwarcie nie oznacza odśrodkowego rozproszenia, lecz głębokie wzajemne przenikanie. Wynika to także z powszechnych ludzkich doświadczeń miłości i prawdy (CIV, 54).

Tenże papież w homilii podczas Mszy świętej na zakończenie VII Światowego Spotkania Rodzin (3 VI 2012) podkreślił, że

[...] we chrzcie otrzymaliśmy Ducha Świętego, który jednoczy nas z Chrystusem jako braci oraz wiąże nas z Ojcem jako dzieci, toteż możemy wołać „*Abba!* Ojcze!” (por. Rz 8,15.17). Otrzymaliśmy wówczas załączek nowego, Bożego życia, które ma wzrastać aż do ostatecznego spełnienia w chwale nieba. Staliśmy się członkami Kościoła, rodziny Boga – *sacrarium Trinitatis* – jak mówi św. Ambroży, „ludem – jak uczy Sobór Watykański II – zjednoczonym jednością Ojca i Syna, i Ducha Świętego” (Konst. *Lumen gentium*, 4). Obchodzona dziś uroczystość liturgiczna Trójcy Przenajświętszej zaprasza

⁶ https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/modlitwy/ap_07061998.html [dostęp: 12.12.2020].

nas do kontemplowania tej tajemnicy, ale pobudza nas także do wysiłku, byśmy wzorowali nasze życie w komunii z Bogiem i między nami na komunii trynitarniej. Jesteśmy wezwani do zgodnego przyjęcia i przekazywania prawd wiary; do życia we wzajemnej miłości i w miłości do wszystkich, do dzielenia radości i cierpień, do uczenia się, jak prosić o przebaczenie i przebaczać, do wykorzystywania różnych charyzmatów pod przewodnictwem pasterzy. Jednym słowem, jest nam powierzone zadanie budowania wspólnot kościelnych, które mają być coraz bardziej rodzinami, zdolnymi odzwierciedlać piękno Trójcy Świętej, i ewangelizować nie tylko słowem, ale, powiedziałbym, przez „promieniowanie”, siłą przeżywanej miłości⁷.

Papież Franciszek również podejmuje ten temat:

Osoby naszego Boga w swej najbardziej wewnętrznej tajemnicy nie pozostają w samotności, lecz tworzą rodzinę, ponieważ w tajemnicy tej zawiera się ojcostwo, synostwo i sama istota rodziny, jaką jest miłość. Miłością w tej Bożej rodzinie jest Duch Święty (AL, 11).

Pismo i Tradycja otwierają nam dostęp do poznania Trójcy Świętej, która objawia się rysami rodzinnymi. Rodzina jest obrazem Boga, który [...] jest komunią osób (AL, 71).

Na ten sam temat papież Franciszek zabiera głos na „Anioł Pański” w dniu 22 maja 2016 roku:

[...] tajemnica Trójcy mówi również o nas, o *naszej relacji z Ojcem, Synem i Duchem Świętym*. Bowiem przez chrzest Duch Święty włączył nas w serce i życie samego Boga, który jest komunią miłości. Bóg jest „rodziną”, składającą się z trzech Osób, które miłują się tak bardzo, że tworzą jedno. Ta „Boska rodzina” nie jest zamknięta w sobie, ale jest otwarta, objawia się w stworzeniu i historii i wkroczyła w świat ludzi, żeby wezwać wszystkich do włączenia się w nią. Trynitarny horyzont komunii obejmuje nas wszystkich i pobudza do życia w miłości i w braterskim dzieleniu się, w przekonaniu, że tam, gdzie jest miłość, jest Bóg⁸.

⁷ <https://opoka.org.pl/biblioteka/Z/ZK/gn201021-ikona.html> [dostęp: 12.12.2020].

⁸ <https://www.radiomaryja.pl/kosciol/aniol-panski-z-ojcem-swietym-franciszkciem-145/> [dostęp: 12.12.2020].

Trójjedyny – nasz Boski Dom

Chrystus pozostawił zapewnienie o niebiańskim zamieszkaniu, że Bóg jest Domem:

W domu Ojca mego jest mieszkań wiele. Gdyby tak nie było, to bym wam powiedział. Idę przecież przygotować wam miejsce. A gdy odejdę i przygotuję wam miejsce, przyjdę powtórnie i zabiorę was do siebie, abyście i wy byli tam, gdzie Ja jestem. Znacie drogę, dokąd Ja idę (J 14,2–4).

Z jednej strony duchowa bezdomność jest częścią naszego doczesnego udręczenia, z drugiej – Trójca Święta jest naszym rodzinnym spełnieniem, domem, wspólnotą miłości na zawsze.

Dlatego kluczowa staje się umiejętność zamieszkania, najpierw w domu rodzinnym, na małej ziemi, w swojej ojczyźnie, kulturze, tradycji. Trzeba, w miłości, utożsamiać się z korzeniami, z których człowiek wyrasta, a następnie nosić w sobie pamięć tego pochodzenia. To pochodzenie jest i duchowe, i materialne: jest pochodzeniem od Boga w sukcesji stworzenia i pochodzeniem z określonego miejsca świata – tam, gdzie człowiek się rodzi i ma rodzinę.

Należy nosić w sobie pamięć nie tylko początku, ale także celu, do którego się zmierza. W ten sposób pamięć o sobie (*memoria sui*) zamienia się w pamięć o Bogu (*memoria Dei*), jak proponuje św. Augustyn.

Pamięć to rodzaj *osadzenia* pomiędzy tym, co *stare*, a tym, co *nowe*, pomiędzy tym, co człowiek przeżył, a tym, czego się spodziewa. To z jednej strony *już* przeżyte, ale zachowane, chce uczestniczyć w tym, co *jeszcze* się nie dokonało. Pamięć tego, co było, nie jest tylko czymś osobistym; wspólna pamięć człowieka nosi imię: historia. Pamięć to sposób *zamieszkiwania* w sobie, w dziejach, w historii zbawienia. To również sposób *posiadania* siebie, ciągłość istnienia, w której człowiek stara się zatrzymać to, co sobie *przyswoił*. Bez pamięci można tylko oddalić się od siebie, od prawdy o sobie, gdyż człowiek jest istnieniem, które *wyrasta* z historii. Jak to trafnie nazwał Stanisław Grygiel (1995): jest ona formą *nie-tracenia* siebie. *Objawia* człowieka sobie samemu i dzięki temu nie może on *zapomnieć*, skąd przychodzi i dokąd zmierza. W obszarze pamięci odczytuje kształt swego bycia.

Pamięta się osoby, twarze, wydarzenia, emocje i natchnienia, wzbogacenia i straty, piękno i ohydę, zwycięstwa i klęski, odejścia i powroty.

Pamięć nie jest jedynie magazynem form przeżytych czy tylko jakimś archiwum życia. Pamięć to sposób rozumienia siebie, bycia u siebie i poczucie obecności. To nade

wszystko sposób miłowania. Wtedy w pełni możemy zrozumieć przykazania, zwłaszcza czwarte, że cześć dla ojca i matki wnosi błogosławieństwo, zasobność i długie życie.

Pamięć to umiejętność zatrzymywania i noszenia w sobie, jak Maryja – zachowywania (Łk 2,19), przechowywania swych doświadczeń, tego, co się przeżyło. To również sama ich treść, do której często wracamy i uważamy za kluczowe dla rozumienia i miłowania. Pamięć to umiejętność bycia przytomnym, odwoływania się, przypominania sobie, wspomniania, przywoływania. To także odzyskiwanie siebie, prawdy, tego, co istotne. A może najbardziej znakomite określenie – uobecnianie w świadomości tego, kim jestem, treści przeżytych i przyswojonych sobie.

Pamięć to również doświadczenie *gromadzenia* do skarbca wieków rzeczy starych i nowych treści. Ewangelia mówi o mądrym panu domu, który „ze swego skarbcza wydobywa rzeczy nowe i stare” (Mt 13,52).

Pamięć to także aktywna umiejętność *używania* treści w aktach intelektualnych i praktycznym postępowaniu. Posługiwanie się pamięcią zakłada pewien rodzaj kultury „sięgania po”, inteligencję odczytywania tego, co minione, wraz z właściwym mu sensem, który wnosi.

Pamięć oznacza ponadto przestrzeń *odwoływania się*, odniesienia do tego, co moje i nasze, gwarantującą rozumienie siebie i sposób bycia (np. tożsamość, tradycja narodowa czy rodzinna).

Dzięki pamięci potrafimy również owocować. Wydanie owocu jest kluczowe. Każde ziarno życia wydaje plon. Może się to dokonać tylko wtedy, gdy czerpie się soki – te naturalne, ojczyźniane, i te nadprzyrodzone. Piękna metafora winnej latorośli naszego Pana uzmysławia, że niezakorzeni, ci, którzy „nie trwają” w Chrystusie, pozostają bezowocni (por. J 15,1–3).

Nasz papież, św. Jan Paweł II, objawia geniusz zamieszkania, o którym mówimy, ponieważ może być przykładem, jak głębokie zakorzenie w kulturze pozwala wydać owoc na niwie całego świata.

Historia narodu polskiego dowodzi, że można przetrwać bez osłony państwa, gdy duch narodu jest żywy w kolejnych pokoleniach.

Zamieszkać pod jednym dachem oznacza wspólnotę osób i rzeczy, wspólnych wydarzeń i przedsięwzięć, słowem – wspólnotę przeszłości i przyszłości. Zależy to od miary odpowiedzialności za dom, wspólnoty celów i zorganizowanego działania.

Jacek Salij OP (2012) tak charakteryzuje etos domu:

Dom to miejsce, w którym domownicy są, a w każdym razie powinni być, u siebie. [...] Drugi wymiar domu – dom jest wspólnotą bliskich sobie osób, wzajemnie sobie pomagających i uzupełniających się. Każdy – zarówno potrzebujący pomocy, jak jej

udzielający, zarówno młody jak stary, zdrowy jak chory – jest w domu kimś ważnym i pełni sobie właściwą rolę. [...] Trzeci wymiar domu: jest to miejsce, w którym możemy znajdować i w którym należy się nam bezpieczeństwo.

Wnikając głębiej, możemy mówić o duchowym zamieszkiwaniu. Najpierw trzeba się nauczyć mieszkać u siebie, a nie wybiegać, odpowiadając na wszystkie możliwe bodźce. Św. Teresa od Jezusa rzekłaby – zamknąć się w duchowej twierdzy. Teresa przedstawia z całym rozmachem tajemnicę duszy ludzkiej jako wewnętrzny diamentowy, warowny pałac (*castillo interior*). *Castillo* znaczy dosłownie miejsce oddzielone, chronione, wyjęte, szczególnego przeznaczenia. W tym znaczeniu najlepszym tłumaczeniem byłaby „warownia”. W sensie duchowym istotą tego znaczenia byłoby czuwanie i oczekiwanie – miejsce oczekiwania.

W sensie metaforycznym oznacza świat zakochanych, dojrzewającej miłości i zaślubin z Królem. To przestrzeń schronienia dla miłości, bezpieczna, gwarantująca intymność, sekretność spraw (tzw. *castillo de amor*). Łącząc te dwa elementy: oddzielenie i chronienie miłości, *castillo* staje się sekretną przestrzenią czuwania przy tajemnicach Umilowanego. Ta metafora jest potwierdzeniem, że człowiek jest stworzony jako przestrzeń Boskiego zamieszkania.

Drugim rodzajem zamieszkiwania byłoby osiąść w sobie, w towarzystwie Chrystusa. Tu można przywołać słowa: „Zacheuszu, zjeżdż prędko, albowiem dziś muszę się zatrzymać w twoim domu” (Łk 19,5).

Wreszcie trzecim stopniem intensywności zamieszkiwania byłoby stawanie się domownikiem Boga, zgodnie z poleceniem św. Pawła (Ef 2,19), czyli zamieszkanie w Bogu.

Aby odkryć tajemnicę nadprzyrodzonego domu, sięgnijmy po teksty natchnione. Autor Listu do Hebrajczyków zamieszcza długi fragment o domu:

Bracia święci, uczestnicy powołania niebieskiego, zwróćcie uwagę na Apostoła i Arcykapłana naszego wyznania, Jezusa, bo On jest wierny Temu, który Go uczynił, jak i Mojżesz w całym Jego domu. O tyle nawet większej czci godzien jest od Mojżesza, o ile większą cześć od domu ma Jego budowniczy. Każdy bowiem dom jest przez kogoś zbudowany, a Tym, który zbudował wszystko, jest Bóg. I Mojżesz wprawdzie był wierny w całym domu Jego, ale jako sługa na świadectwo tego, co miało być powiedziane; Chrystus zaś, jako Syn, był nad swoim domem. Jego domem my jesteśmy, jeśli ufność i chwalebna nadzieję aż do końca wytrwale zachowamy (Hbr 3,1–6).

Dowiadujemy się, że to Bóg jest głównym Architektem i Budowniczym wszystkiego, każdego domu i zdomowienia. Jesteśmy uczestnikami „powołania niebieskiego”, czyli wieczystego zamieszkania, gdy budujemy dom z wiarą i żywimy jedną nadzieją. Ponieważ „cześć dla domu” zależy od budowniczego, uświadamia to nam, jak dalece pozwalamy Bogu budować w naszym życiu i w jakiej mierze uczestniczymy w Jego projektach „budowlanych”.

Jesteśmy zdecydowanie domem Chrystusa, gdy dzielnie nosimy w sercu ufność i nadzieję niebieskiego domu.

Również św. Piotr uświadamia nam potęgę i zasady budowania domu duchowego, który stanowi każdy: „Zbliżając się do Tego [tj. Chrystusa], który jest żywym kamieniem, odrzuconym wprawdzie przez ludzi, ale u Boga wybranym i drogocennym, wy również, niby żywe kamienie, jesteście budowani jako duchowa świątynia” (1 P 2,4–5). W oryginale greckim „duchowa świątynia” to *oikos pneumatikos*, czyli dosłownie „dom duchowy”. By uwierzyć w Boski Dom i nosić w sobie nadzieję wieczystego zamieszkania, należy pielęgnować w sobie obraz „żywych kamieni”. Musimy pamiętać, że jesteśmy domem Bożym, że jesteśmy świątynią, gdzie mieszka Bóg – jesteśmy Jego sanktuarium.

Niektórzy święci tak mocno zdomowili się w idei domu, że już tu chcieliby zupełnie zapomnieć o sobie, by być drugim człowieczeństwem Pana. Św. Elżbieta z Dijon (2005) chciała być szczęściem Umiłowanego: „żyję niebem wiary w centrum mojej duszy i staram się być szczęściem mego Mistrza, stając się już tu na ziemi «Uwielbieniem Chwały»” (List 273).

Boskie dzieło nazywane jest przez św. Pawła umiejętnością bycia „domownikiem Boga”:

Nie jesteście już obcymi i przychodniami, ale jesteście współobywatelami świętych i domownikami Boga, zbudowani na fundamencie apostołów i proroków, gdzie kamieniem węgielnym jest sam Chrystus Jezus. W Nim zespalana cała budowla rośnie na świętą w Panu świątynię, w Nim i wy także wznosicie się we wspólnym budowaniu, by stanowić mieszkanie Boga przez Ducha (Ef 2,19–22).

Jedynym scalającym „materiałem” jest Ciało Chrystusa, a w innym sensie – stan łaski uświęcającej. Wyjaśnia to Chrystus: „Każdy, kto popełnia grzech, jest niewolnikiem grzechu. A niewolnik nie przebywa w domu na zawsze, lecz Syn przebywa na zawsze” (J 8,34–35). Ciekawe i zarazem dramatyczne jest powiązanie grzechu i wypędzenia z domu. Kościół jest domem tylko wtedy, gdy żyje się w łasce. Kiedy się jest „niewolnikiem grzechu” – Kościół uwiera i zaczyna się oskarżanie. Zamieszkać w Kościele to uczynić go swoim domem duchowym, gdzie wzrastam i uczę się miłości.

Rodzina otwiera się również w wieczności. Po drugiej stronie życia jest nasza Rodzina, Boskie Osoby, które chcą nie tylko porozmawiać z miłością, ale także spotkać się na stałe, chcą nas uszczęśliwić. Oczekują, że będziemy się nimi cieszyć, że nie będziemy się mogli nimi nacieszyć przez całą wieczność.

Dlatego trzeba nam obudzić radość z naszej przynależności do Trójcy Przenajświętszej, co więcej, winniśmy zadbać, by do tej radości przyłączyć całe stworzenie, by dzień dniowi i noc nocy przekazywały tę radosną wiadomość, jak mamy to w psalmie:

Dzień dniowi głosi opowieść, a noc nocy przekazuje wiadomość.

Nie jest to słowo, nie są to mowy, których by dźwięku nie usłyszano;

ich głos się rozchodzi na całą ziemię i aż po krańce świata ich mowy (Ps 19,3–5).

Ta wspólna radość zaprasza do świętowania tajemnicy Trójcy Przenajświętszej całe stworzenie, wszystkie żywioły pod niebem, a także najbliższych, we wspólnym uwielbieniu.

Niech pochod rodzin w pokoleniowym zmierzaniu do ostatecznego celu stanie się eklezjalnym kluczem wspólnoty szukającej zbawienia. Trójca Przenajświętsza wypowiada do ludzkich rodzin jedno słowo: „Przyjdź”. W ten sposób nie tylko przyzywa obietnicę nowych czasów, nowej historii, lecz także sama ma kształt obietnicy. To Ona wyciska *własną formę*, Boski kształt podobieństwa, czyniąc wszystko Boskim i spełnionym w Bogu. Wtedy Boskie „Przyjdź” wywodzi się z wnętrza łona Bożej Rodziny i adresowane jest również do każdej rodziny: „Duch i Oblubienica mówią: «Przyjdź!» A kto słyszy, niech powie: «Przyjdź!» I kto odczuwa pragnienie, niech przyjdzie, kto chce, niech wody życia darmo zaczerpnie” (Ap 22, 17).

Duch Święty jest gwarantem wieczystego spotkania, spotkania pragnienia Boskiego i ludzkiego, spotkania rodzin. Wtedy nieskończony wymiar ludzkiego pragnienia natrafia na hojność Boga, który z *niezmierzonej obfitości udziela Ducha* (J 3,34). „Niezmierzona obfitość” to Boży sposób darowania, na który jest wrażliwe pragnienie. Nosi ono w sobie niewyczerpaną możliwość nie tylko przyjmowania Boskiego udzielania, lecz także tryskania nim. Wtedy lepiej rozumiemy słowa Chrystusa o tryskającym wnętrzu: „woda, którą Ja mu dam, stanie się w nim źródłem wody wytryskającej ku życiu wiecznemu” (J 4,14). Duch Święty pojawia się jako tryskające źródło Życia. Pragnienie jednocześnie odsłania swą nadprzyrodzoną postać.

Jeżeli zestawimy to z pragnieniem Ducha z Apokalipsy wołającego „przyjdź”, to odsłania się sens całej historii jako wołania Boga do ludzkiego wnętrza, by zerwało ono się ono ku Boskiemu przychodzeniu. Dlatego Trójca przychodzi codziennie. Tajemnicą

przychodzącego Boga jest owo niezwykle odblokowanie ludzkiego wnętrza, by stało się ono przestrzenią niezmiernych wód, nad którymi unosi się Duch.

Trójca to nasz dom, mieszkanie, ognisko rodzinne, które daje nam poczucie bezpieczeństwa, opieki, czułości, dobroci, bezwarunkowej miłości, jest to środowisko wzrostu i odpoczynku. W Trójcy Przenajświętszej można czuć się u siebie, można odpocząć, a nade wszystko osoby tworzące ten dom są sobą nawzajem zainteresowane i skupione na tych relacjach. Trwają blisko siebie, w pokoju, ciszy, bezpieczeństwie. W ten sposób wymiar eschatologiczny przyodziewa w dynamikę nasze dążenie, jako rodzin, wspólnot, sposobiąc nas do zamieszkania.

Bibliografia

- Augustyn św. (1996). *O Trójcy Świętej*. Tłum. M. Stokowska. Kraków: Znak.
- Bokwa, I. (1998). *Trynitarno-chrystologiczna interpretacja eschatologii w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara*. Radom: Wydawnictwo Diecezji Radomskiej AVE.
- Bokwa, I. (2005). Trynitarny wymiar Eucharystii według Hansa Ursa von Balthasara. *Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne*, 4, 1, 10–32.
- Elżbieta od Trójcy Świętej (2005). *Pisma*. Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Grygiel, S. (1995). *Kimże jest człowiek?* Kielce: Jedność.
- Ouellet, M. (2004). *Divina somiglianza. Antropologia trinitaria della famiglia*. Roma: Edizioni Paoline.
- Rochetta, C. (2011). *Teologia della famiglia. Fondamenti e prospettive*. Bologna: EDB Dehoniane.
- Salij, J. (2012). Kościół naszym domem. *Idziemy*, 5 (334), 29 stycznia 2012 r.
- Smuniewski, C. (2014). Wspólnota życia i miłości. Wybrane zagadnienia z teologii małżeństwa i rodziny. *Tarnowskie Studia Teologiczne*, 33,1, 123–136.
- Teresa z Lisieux (1997). *Rękopisy autobiograficzne*. Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Wojtyła, K. (2001). *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Skróty

- AL – Franciszek, encyklika *Amoris letitia*
- CIV – Benedykt XVI, encyklika *Caritas in veritate*
- Dz. – św. Faustyna Kowalska, *Dzienniczek*
- EiA – Jan Paweł II, posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Asia*
- EiO – Jan Paweł II, posynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Oceania*
- FC – Jan Paweł II, encyklika *Familiaris consortio*
- KKK – Katechizm Kościoła Katolickiego
- VD – Benedykt XVI, adhortacja *Verbum Domini*

Nasz artykuł dedykujemy Czcigodnej Jubilatce Pani prof. Dorocie Kornas-Bieli. Bardzo dziękujemy za zaproszenie i cieszymy się, że mogliśmy mieć wkład w tę Księgę Jubileuszową. Życzymy Drogiej Jubilatce wielu lat aktywności naukowej na niezwykle ważnym polu, jakie stanowi psychopedagogika prenatalna, a także wielu łask Bożych.
Szczęść Boże!

Jacek Śliwak
Dominika Zarosińska
Urszula Karolina Kuśmierczyk

JACEK ŚLIWAK*
DOMINIKA ZAROSIŃSKA**
URSZULA KAROLINA KUŚMIERCZYK***

Typy samoświadomości a relacje do Boga u członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca

Wstęp

Termin *samoświadomość* w węższym znaczeniu utożsamiany jest z życiem psychicznym człowieka, zdolnością przeżywania go i umiejętnością osadzenia w nim samego siebie (Szeluga, Pankiewicz, Miętkiewicz, 2005). Jedną z pierwszych, a zarazem najbardziej powszechnych definicji samoświadomości utożsamia ją ze zdolnością postrzegania tego, co dzieje się w umyśle człowieka, czyli w jego wnętrzu (Locke, 1632, za: Szeluga i in., 2005). Dla Wicklunda (1975) samoświadomość jest koncentracją na własnej osobie, a przez to ściśle się wiąże z postrzeganiem siebie jako przedmiotu poznania, ale także z procesem samooceny. Scheier i Carver (1980) definiują ją przez pryzmat schematów *ja*, które zawierają paradygmaty autokoncentracji, pozwalające na szybsze i bardziej precyzyjne kodowanie informacji o sobie. Samoświadomość jest czymś, co umożliwia podmiotowi planowanie działań i koncentrację na celach, a także regulację relacji z otoczeniem. Dojrzała samoświadomość sprzyja osiągnięciu kolejnych stadiów rozwoju osobowości i utrzymaniu konstruktywnej tożsamości poprzez oddziaływanie na zachowania człowieka, jego postawy moralne oraz kontakty interpersonalne (Śliwak, Szoldra, 2005). Jedni autorzy rozumieją samoświadomość jako koncentrację na własnej osobie, inni twierdzą, że jest ona procesem przetwarzania i kodowania informacji o sobie samym, jeszcze inni – że jest syntetyzacją informacji i autorefleksją (Zaborowski, 1998). W ujęciu psychologicznym samoświadomość znajduje korzenie w takich pojęciach jak

* Dr hab. Jacek Śliwak, prof. KUL – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Katedra Psychologii Społecznej i Psychologii Religii.

** Dr Dominika Zarosińska – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii, Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny.

*** Urszula Karolina Kuśmierczyk – psycholog praktyk, absolwentka Instytutu Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

spostrzeżenie, uwaga, pamięć czy myślenie abstrakcyjno-pojęciowe (Śliwak, Zarzycka, 2011). Jej zadaniem jest wprowadzanie równowagi w życie wewnętrzne jednostki i jej zachowania (Zaborowski, 1996).

Samoświadomość stanowi zatem układ dynamicznych procesów, a w niej samej można wyodrębnić różnorakie treści oraz formy. Dzielą się one na wewnętrzne (tzw. introspekcyjne) i zewnętrzne (tzw. percepcyjne heurystyki; Zaborowski, 1998, 2000; zob. też: Śliwak, Szoldra, 2005). Treści wewnętrzne wytwarzane są indywidualnie przez podmiot. Zalicza się do nich myśli, plany, sądy, pragnienia, uczucia czy emocje, ale też dane związane z osobowością, systemem wartości i potrzebami jednostki. Do treści zewnętrznych zalicza się zjawiska publiczne, postrzegane jako ekstraspekcyjne, intersubiektywne, na przykład interakcje międzyludzkie czy role społeczne. Treści wewnętrzne i zewnętrzne nie funkcjonują w umyśle człowieka w sposób dowolny i niezorganizowany – mogą być one przetwarzane i kodowane w różny sposób, a ich współdziałanie regulowane jest przez formy samoświadomości. Uwzględniając dwa wymiary: indywidualno-społeczny oraz konkretno-abstrakcyjny, Zaborowski (1989, 2000) stworzył koncepcję, w której opisał cztery typy samoświadomości: osobowy i zewnętrzny oraz refleksyjny i obronny. Kryterium wyodrębnienia typów samoświadomości stanowiło zróżnicowanie w sposobie kodowania i przetwarzania informacji. „Typ osobowy odzwierciedla emocjonalny i ewaluatywny, a typ zewnętrzny – opisowy i zobiektywizowany sposób przetwarzania informacji. Typ refleksyjny obrazuje przetwarzanie informacji na poziomie operacji ogólnych i abstrakcyjnych, a typ obronny – w oparciu o dane konkretne i obrazowe” (Śliwak, Zarzycka, 2011, s. 4).

Samoświadomość osobowa kształtuje się w wyniku personalnego, emocjonalnego, aktywizującego strukturę „ja” kodowania i przetwarzania informacji o sobie. Jej podstawą jest potrzeba bezpieczeństwa i dodatniej samooceny, a korelatem – wysoka koncentracja na sobie, wyzwalająca egocentryzm i indywidualizm, a w skrajnych przypadkach narcyzm. Osobowy typ samoświadomości współwystępuje z poczuciem własnej odrębności oraz mniej lub bardziej uświadomianej i werbalizowanej izolacji. Utrzymującej się przez dłuższy czas osobowej formie przetwarzania informacji towarzyszą przykre stany emocjonalne, np. smutek, depresja i koncentracja na własnych brakach. W procesach samoświadomości osobowej pojawiają się przeżycia krzywdy i przygnębienia (Zaborowski, 1989, 2000).

Samoświadomość zewnętrzna polega na zobiektywizowanym i uspołecznionym przetwarzaniu informacji o własnej osobie. Jej podstawą jest potrzeba konsystencji poznawczej i przystosowania zewnętrznego, głównie społecznego. Koncentracja na sobie w tym typie jest niska, towarzyszy jej nastawienie ekstrawertywne i zadaniowe oraz

pozytywne uczucia, np. nadzieja, optymizm i koncentracja na pozytywnych cechach (Zaborowski, 1989, 2000).

Samoświadomość refleksyjna funkcjonuje na podłożu pojęć i sądów ogólnych, które (1) odwołują się do informacji przetwarzanych przez typ osobowy i zewnętrzny lub (2) aktualizują się niezależnie od wymienionych typów i bodźców zewnętrznych. Typ refleksyjny stanowi system uogólnionych operacji poznawczych, opierających się na analizie, syntezie, myśleniu przyczynowym i genetycznym. Jego przedmiotem są zwykle nie pojedyncze zachowania ani izolowane cechy, lecz całościowe funkcjonowanie osobowości i złożone obszary zachowań, np. moralnych lub zawodowych. Typ refleksyjny stanowi najwyższą formę rozwoju samoświadomości, umożliwiającą samookreślenie, utrwalenie tożsamości, korygowanie własnego zachowania i rozwój osobowości (Zaborowski, 1989, 2000).

Samoświadomość obronna, zwana również przedświadomością z uwagi na słaby udział czynnika poznawczego, kształtuje się pod wpływem przeżywanego lęku i zagrożenia. Towarzyszy jej zniekształcenie myśli, uczuć i motywów, osłabienie uwagi dowolnej i myślenia abstrakcyjnego, kompulsywna koncentracja na sobie, nieadekwatna samoocena i aspiracje. Utrzymującej się przez dłuższy czas obronnej formie przetwarzania informacji o sobie towarzyszą mechanizmy obronne, np. racjonalizacja, projekcja i represja, oraz zmienność nastrojów, depresyjność i złe samopoczucie (Zaborowski, 1989, 2000).

Na podstawie informacji dostarczanych przez każdy z typów samoświadomości człowiek może tworzyć mniej lub bardziej ogólne i złożone sądy na temat własnej osoby oraz relacji interpersonalnych, a to z kolei rodzi rezonans w sferze emocjonalnej (Zaborowski, 1989, 2000).

Samoświadomość pełni kilka kluczowych dla człowieka funkcji; są to: polaryzacja, integracja oraz funkcja retrospekcyjno-sterująca (Zaborowski, 1998). Polaryzująca rola samoświadomości koncentruje się wokół stanów wewnętrznych człowieka, jego przeżyć i standardów. Przez to, że treści są rejestrowane w sposób indywidualny, możliwa jest też lepsza koncentracja na osobistych pragnieniach, postawach czy relacjach z innymi ludźmi. Przetwarzane treści zostają uzewnętrznione razem z innymi normami i standardami społecznymi. To, w jaki sposób jednostka selekcjonuje ważność danego działania, jest zależne od jej preferencji, hierarchii wartości czy danych społecznych. Ostatnia wspomniana funkcja – retrospekcyjno-sterująca – odnosi się do całego życia człowieka i wiąże z podejmowaniem decyzji. Zawiera w sobie także elementy korektywne i optymalizujące, dzięki którym jednostka może modyfikować swoje nawyki i zachowania, by działać w harmonii z uznawanymi wartościami, *ja* oraz *ja* idealnym (Zaborowski, 1998). O świadomości rozumianej jako ogół mechanizmów nadrzędnego

lub centralnego sterowania zachowaniem i różnorodnymi procesami psychicznymi pisał także Trąbka (2000; zob. też: Szeluga i in., 2005). Autor wyodrębnia poznawcze, komunikacyjne, regulacyjne, integracyjne oraz selekcyjne funkcje świadomości. Funkcje regulacyjne i integracyjne koncentrują się na procesach psychicznych i zachowaniu jednostki. Funkcje poznawcze i komunikacyjne dotyczą informacji docierających do niej z zewnątrz, z otoczenia. Funkcje zaś selekcyjne działają jak filtr, ogniskując uwagę człowieka na kluczowych komunikatach docierających do niego ze środowiska.

Drugą zmienną przywoływaną w niniejszym projekcie badawczym są relacje z Bogiem. Często termin ten bywa utożsamiany z takimi pojęciami jak *religijność* czy *relacja religijna*. Odnoszą się one do całości ludzkich przekonań, doświadczeń i zachowań związanych z jego więzią z Bogiem (Kulesza, 2013). „Religia jest realną, osobową relacją (związkiem) człowieka do osobowego Absolutu (Boga), którego człowiek uznaje za ostateczne źródło swego istnienia oraz Najwyższe Dobro, które nadaje sens jego życiu. Związek ten wyraża się w całym życiu, któremu religia nadaje kierunek, a szczególnie w działaniach religijnych (kult, modlitwa, ofiara), które mają charakter działań osobowych. Religia umieszcza całe życie człowieka w perspektywie osobowej, nie rzeczowej. Człowiek żyje i działa w perspektywie osobowego Boga, do którego przez całe życie zmierza” (Zdybicka, 2006, s. 299). Religijność ma podstawy w naturze człowieka. Jest więc drogą realizacji personalnego powołania jednostki, które może zachodzić w interakcjach osobowych. Ludzkie współdziałanie w relacjach z Bogiem jest niezbędne dla pełnego rozwoju jednostki, natomiast rezygnacja z personalnej więzi z Transcendencją doprowadza do degradacji człowieczeństwa (Jaworski, 1989).

Relacja religijna jest przejawem przywiązania i odniesienia jednostki do Boga osobowego (Jarosz, 2003). W swej strukturze jest więc równoważna relacji międzyludzkiej. Tym, co dla niej charakterystyczne, jest specyfika przedmiotu, do którego się odnosi (Jarosz, 2003). Bóg wzywa człowieka do komunikacji, na którą osoba odpowiada własną dyspozycją i wolnością. Relacja religijna jest więc indywidualną relacją człowieka z *Sacrum*, która realizuje się nie tylko poprzez rozumienie i odpowiednie praktyki związane z kultem, ale także przez wzajemne ustosunkowanie się i oddziaływanie, zarówno w zakresie wewnętrznym, jak i zewnętrznym, przedmiotu i podmiotu (Chaim, 1991). Cechą charakterystyczną relacji religijnej jest też zaangażowanie i twórcza wierność skierowana ku Bogu (Jaworski, 1989). Ta personalna więź pomiędzy człowiekiem a Stwórcą jest żywą relacją, przeżywaną w sposób świadomy, dojrzały, osobowy (Jarosz, 2003; Chaim, 1991; Jaworski, 1989; Śliwak, Zarzycka, Rak, 2011; Zdybicka, 1993).

Analogiczne charakterystyki dotyczące przeżywanych relacji do Boga znajdują się w pracach Hutsebauta (1980), który badał żywe, osobowe relacje do Boga. Definicję relacji religijnej wyprowadził on z założeń Thoulessa, który religię zdefiniował jako

„praktyczne odczucie relacji z tym, w kogo się wierzy; z nadprzyrodzonym Bytem albo bytami. Religia jest zatem sposobem zachowania się oraz systemem przekonań i odczuć” (Hutsebaut, 1980, s. 34). Hutsebaut uważa tym samym, że relacja religijna w swej strukturze jest tożsama z relacją międzyludzką, a jednostka wchodzi w relacje z Bogiem na podobieństwo różnorodnych kontaktów międzyludzkich. Nawiązując więc z Bogiem, człowiek jest przekonany, że Partner tej relacji może nawiązać z nim personalny kontakt. Autor (1980, s. 35) wyodrębnił siedem typów relacji do Boga. Są nimi: zależność, autonomia, buntowniczość, lęk, identyfikacja, współhumanitarność oraz normy etyczne (Hutsebaut, 1980; Śliwak, Bartczuk, 2011; Śliwak, Zarosińska, 2020). Pierwszy rodzaj relacji – zależność – odnosi się do odczuwanej przez człowieka potrzeby Bożej pomocy, która jest kluczowa dla ludzkiej egzystencji. Bóg jest tutaj postrzegany jako dawca życia. Autonomia oznacza odpowiedzialność człowieka, która jest poświadczona przez opozycję wobec jego zależności od Stwórcy i Jego normatywnej funkcji. Buntowniczość wynika z faktu niespełniania przez Boga ludzkich oczekiwań. Lęk z kolei związany jest z obrazem Boga-sędziego czy stróża prawa. Identyfikacja oznacza utożsamienie się podmiotu z Jezusem Chrystusem – idealnym wzorem człowieka. Współhumanitarność to inaczej ukierunkowanie na Boga poprzez zorientowanie na drugiego człowieka. Jednostka rozpoznaje Boga w innych ludziach (zwłaszcza słabszych i potrzebujących). Ostatni typ relacji religijnych – norma etyczna – traktuje Boga jako ostateczny i główny punkt odniesienia do podejmowanych decyzji (a nawet jako normę absolutną).

Metodologia badań

Problem i hipotezy

Dokonany powyżej opis typów samoświadomości wyodrębnionych przez Zaborowskiego (2000) i prowadzonych badań w tym zakresie wyraźnie sugeruje, że różne typy samoświadomości wpływają w różny sposób na sądy na temat własnej osoby oraz podejmowane przez osobę relacje interpersonalne. Nawiązując do powyższych rozważań, sformułowano problem w postaci następującego pytania: Czy, a jeżeli tak, to jak różnorodne typy samoświadomości wiążą się z przeżywanymi relacjami do Boga? Odpowiedzi na to pytanie poszukiwano, badając grupę religijną Przyjaciele Oblubieńca. Jeżeli powiązania takie występują, to interesująca byłaby odpowiedź na pytanie, jak poszczególne typy samoświadomości wiążą się z różnymi, doświadczanymi przez członków tej wspólnoty, relacjami do Boga.

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, przyjęto następujące hipotezy badawcze:

H1: Wśród członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca istnieją powiązania pomiędzy typami samoświadomości a przeżywaną relacją do Boga.

H2: Powiązania między samoświadomością a relacją do Boga są zróżnicowane w podgrupach kobiet i mężczyzn należących do wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca.

H3: Powiązania między samoświadomością a relacją do Boga różnią się w zależności od czasu formacji we wspólnocie Przyjaciele Oblubieńca.

Metoda

W projekcie badawczym wykorzystano Skalę Samoświadomości (SS) Z. Oleksiewicz i Z. Zaborowskiego (1989, 2000) oraz Skalę relacji religijnych – Przeżywanych Relacji do Boga (SRB) D. Hutsebauta (1980), przetłumaczoną na język polski przez W. Prężynę, a adaptowaną przez J. Śliwaka i R.P. Bartczuka (2011). Dodatkowym narzędziem był arkusz biograficzny, w którym zbierano informacje o danych demograficznych badanych osób.

Skala Samoświadomości (SS) Z. Oleksiewicz i Z. Zaborowskiego. Narzędzie zawiera 80 twierdzeń, do których badany się odnosi za pomocą 5-stopniowej skali (od 0 do 4). Poszczególne itemy opisują różne przeżycia, nastawienia i zachowania, z którymi można się spotkać w codziennym życiu. Zadaniem respondenta jest określenie, w jakim stopniu poszczególne twierdzenia w Skali są trafne w odniesieniu do niego. Metoda weryfikuje cztery rodzaje samoświadomości: osobową (indywidualną – 25 itemów), obronną (awersyjną – 23 twierdzenia), zewnętrzną (rzeczową – 15 pozycji testowych) oraz refleksyjną (wewnętrzną – 17 zdań). Rzetelność narzędzia, obliczona na podstawie zgodności wewnętrznej za pomocą współczynnika Kuderera-Richardsona, wynosi 0,78 dla samoświadomości indywidualnej, 0,85 dla samoświadomości obronnej, 0,70 dla samoświadomości zewnętrznej oraz 0,82 dla samoświadomości refleksyjnej. Stabilność bezwzględna dla próbki 50-osobowej po trzech tygodniach wynosi kolejno: 0,88; 0,59; 0,75 oraz 0,88 (Zaborowski, 2000, s. 107–108).

Skala relacji religijnych – Przeżywane Relacje do Boga (SRB). Narzędzie zostało opracowane przez D. Hutsebauta (1980), przetłumaczone na język polski przez W. Prężynę w 1985 roku, po czym adaptowane przez J. Śliwaka i R.P. Bartczuka (2011). Metoda składa

się z siedmiu podskal podstawowych: (1) zależności, (2) autonomii, (3) buntowniczości, (4) lęku, (5) identyfikacji, (6) współhumanitarności oraz (7) normy etycznej¹. Narzędzie zawiera 56 twierdzeń, a osoba badana odnosi się do nich za pomocą 7-stopniowej skali typu Likerta (Hutsebaut, 1980; Śliwak, Bartczuk, 2011; Śliwak, Zarosińska, 2020). Rzetelność Skali PRB dla skal treściowych oscyluje w przedziale 0,74–0,93 dla współczynnika α Cronbacha oraz 0,83–0,96 dla współczynnika λ_6 Guttmana. Również skale formalne cechuje zadowalająca rzetelność: 0,74–0,80 dla współczynnika α Cronbacha oraz 0,78–0,94 dla współczynnika λ_6 Guttmana.

Badane osoby

W projekcie udział wzięli członkowie wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca pochodzący z różnych stron Polski. Badania odbywały się podczas spotkań wspólnoty, za zgodą osób odpowiedzialnych, lub w ramach indywidualnego uzupełniania baterii testów, w domu respondenta, po czym następowało zwrócenie arkusza badaczowi na następnym spotkaniu grupy religijnej. Uczestnicy zostali poinformowani o dobrowolności udziału w przedsięwzięciu oraz anonimowości odpowiedzi. Przebadano 96 osób, 71% badanych stanowiły kobiety (68 osób), mężczyźni zaś (28 osób) – 29,2%. Najmłodszy respondent miał 19 lat, najstarszy 75. Ankietowani różnili się także czasem formacji. Najwięcej osób (po 34,4%) należy do wspólnoty od 1,5 do 3,5 roku oraz 4–8 lat. Niewiele mniejszy odsetek (31,3%) deklaruje swą przynależność do grupy religijnej w okresie od 1 miesiąca do 1,4 roku.

Analiza uzyskanych wyników

Celem udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze niniejszego projektu sprawdzono w pierwszej kolejności powiązania pomiędzy typami samoświadomości a przeżywaną relacją do Boga wśród członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca. Tabela 1 zawiera dane dotyczące całej grupy respondentów oraz podgrup wyodrębnionych ze względu na płeć badanych.

¹ Poszczególne typy relacji do Boga zostały scharakteryzowane w części teoretycznej niniejszego opracowania.

Tabela 1. Korelacje rho-Spearmana typów samoświadomości i relacji przeżywanymi względem Boga w całej grupie i podgrupach wyodrębnionych ze względu na płeć

Zmienna	Cała grupa			Kobiety			Mężczyźni					
	SInd.	S0br.	SZew.	SRefl.	SInd.	S0br.	SZew.	SRefl.	SInd.	S0br.	SZew.	SRefl.
Zal.	0,030	-0,050	0,110	0,237*	-0,002	-0,167	0,103	0,222	-0,006	0,017	0,002	0,130
Aut.	0,244*	0,254*	0,180	0,050	0,229	0,215	0,224	-0,020	0,402*	0,426*	0,261	0,304
Bunt.	0,326**	0,392**	0,295**	0,100	0,327**	0,386**	0,317**	0,095	0,410*	0,509**	0,347	0,184
Wina	0,383**	0,460**	0,383**	0,080	0,364**	0,435**	0,378**	0,001	0,427*	0,569**	0,370	0,293
Iden.	0,001	-0,080	0,150	0,342**	0,041	-0,196	0,152	0,383**	-0,135	0,182	0,082	0,182
W-H	0,100	-0,040	0,180	0,219*	0,147	-0,049	0,264*	0,272*	-0,074	-0,127	-0,163	-0,059
NE	0,080	-0,150	0,080	0,348**	0,118	-0,180	0,091	0,415**	0,077	-0,042	0,081	0,220

Zal. – zależność, Aut. – autonomia, Bunt. – buntowniczość, Iden. – identyfikacja, W-H – współhumanitarność, NE – normy etyczne, SInd. – samoświadomość indywidualna, S0br. – samoświadomość obronna, SZew. – samoświadomość zewnętrzna, SRefl. – samoświadomość refleksyjna, ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Weryfikując dane uzyskane w całej grupie badanych, zaobserwowano trzy (na cztery możliwe) korelacje między typami samoświadomości (indywidualną, obronną i zewnętrzną) a dwiema relacjami wobec Boga: buntowniczością i lękiem. Dwie zależności odnotowano między autonomią a samoświadomością indywidualną i obronną. Pojedyncze związki zauważono pomiędzy samoświadomością refleksyjną a: zależnością, identyfikacją, współhumanitarnością i normami etycznymi. Wszystkie wspomniane powiązania okazały się dodatnie.

Analiza danych w podgrupie kobiet (tab. 1) ponownie uwidoczniała korelacje między trzema typami samoświadomości (indywidualną, obronną i zewnętrzną) a dwiema relacjami przeżywanymi wobec Boga: buntowniczością i lękiem. Samoświadomość refleksyjna współwystępuje z identyfikacją, współhumanitarnością, a także z normami etycznymi. Ostatnie powiązanie w grupie kobiet stwierdzono pomiędzy samoświadomością zewnętrzną a współhumanitarnością. Podsumowując zależności zarejestrowane w podgrupie kobiet, należy podkreślić, że były one dodatnie, natomiast nie wykryto ani jednego powiązania istotnego statystycznie między różnymi typami samoświadomości a zależnością i autonomią doświadczaną w relacji z Bogiem.

Testowanie zmiennych w podgrupie mężczyzn (tab. 1) uwypukliło najmniej istotnych związków (jedynie 6 na 28 możliwych). Każdy z nich był dodatni. Dotyczyły one dwóch typów samoświadomości: indywidualnej i obronnej, oraz trzech relacji przeżywanymi w kontakcie z Bogiem: autonomii, buntowniczości i lęku. Oznacza to, że cztery postawy religijne (zależność, identyfikacja, współhumanitarność oraz normy etyczne) nie osiągnęły istotnych statystycznie powiązań z różnymi rodzajami samoświadomości.

Ostatnim krokiem analiz było sprawdzenie powiązań między typami samoświadomości a przeżywanymi relacjami do Boga w grupach zróżnicowanych ze względu na długość formacji we wspólnocie Przyjaciele Oblubieńca (tab. 2). Respondentów podzielono na trzy podobnie liczne grupy: osoby najkrócej formujące się (od 1 miesiąca do 1,4 roku – 30 osób), uczestniczące w spotkaniach od 1,5 do 3 lat (33 osoby) oraz członków najdłużej działających we wspólnocie (od 4 do 8 lat – 33 osoby).

Tabela 2. Korelacje rho-Spearmana typów samoświadomości i relacji przeżywanymi względem Boga w podgrupach wyodrębnionych ze względu na długość okresu formacji we wspólnocie Przyjacięle Oblubieńca

Zmienna	1 msc - 1,4-roczyzny			1,5-3,5-letni			4-8-letni					
	SInd.	S0br.	Szew.	SRefl.	SInd.	S0br.	Szew.	SRefl.	SInd.	S0br.	Szew.	SRefl.
Zal.	0,234	0,007	0,160	0,411*	-0,145	-0,171	0,066	0,080	-0,003	0,046	0,046	0,243
Aut.	0,367*	0,504**	0,247	0,005	0,103	0,034	0,082	0,014	0,239	0,215	0,301	0,091
Bunt.	0,198	0,378*	0,220	-0,081	0,599**	0,431*	0,566**	0,406*	0,162	0,299	0,111	-0,020
Lęk	0,420*	0,604**	0,454**	-0,102	0,516**	0,491**	0,495**	0,394*	0,250	0,286	0,249	-0,037
Iden.	0,089	-0,204	0,116	0,482**	-0,211	0,041	-0,076	0,069	0,156	-0,002	0,338	0,408*
W-H	0,286	0,047	0,329	0,433*	-0,074	0,012	0,085	0,031	0,121	-0,107	0,123	0,179
NE	0,304	-0,162	0,073	0,517**	-0,348	-0,134	-0,164	0,032	0,230	-0,127	0,246	0,475**

Zal. – zależność, Aut. – autonomia, Bunt. – buntowniczość, Iden. – identyfikacja, W-H – współhumanitarność, NE. – normy etyczne, SInd. – samoświadomość indywidualna, S0br. – samoświadomość obronna, Szew. – samoświadomość zewnętrzna, SRefl. – samoświadomość refleksyjna, ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Najwięcej korelacji istotnych statystycznie (10 na 28 możliwych) zauważono w podgrupie o najkrótszym stażu formacyjnym we wspólnocie Przyjaciele Oblubieńca (od 1 miesiąca do 1,4 roku). Cztery zależności zarejestrowano pomiędzy samoświadomością refleksyjną a relacją do Boga opartą na zależności, identyfikacji i współhumanitarności oraz normami etycznymi. Zaobserwowano także związki między lękiem a trzema typami samoświadomości: indywidualną, obronną i zewnętrzną. Dwa powiązania odnotowano między autonomią a samoświadomością indywidualną i obronną. Ostatnie odkrycie dotyczyło współwystępowania samoświadomości obronnej z buntowniczością. Należy zaznaczyć, że wszystkie wspomniane korelacje były dodatnie.

Wśród osób formujących się we wspólnocie Przyjaciele Oblubieńca przez okres od 1,5 do 3,5 roku dwa rodzaje relacji do Boga (buntowniczość i lęk) dodatnio korelowały ze wszystkimi czterema typami samoświadomości (indywidualną, obronną, zewnętrzną i refleksyjną). W podgrupie tej uwydatniło się także jedno ujemne powiązanie między samoświadomością indywidualną a relacją do Boga opartą na normach etycznych.

Najmniej zależności (tylko 2) było widocznych w podgrupie formującej się najdłużej (od 4 do 8 lat). Korelacje te były dodatnie i występowały między samoświadomością refleksyjną a relacją do Boga opierającą się na identyfikacji oraz normach etycznych.

Podsumowanie i dyskusja wyników

Celem niniejszego opracowania było poznanie powiązań zachodzących między czterema rodzajami samoświadomości (indywidualną, zewnętrzną, obronną i refleksyjną) a różnymi typami relacji religijnych przeżywanych w odniesieniu do Boga u członków wspólnoty religijnej Przyjaciele Oblubieńca.

Uzyskane rezultaty uwydatniły liczne powiązania (12 na 28 możliwych) między testowanymi zmiennymi. Najwięcej związków zauważono pomiędzy samoświadomością refleksyjną a relacjami do Boga. Na siedem badanych zależności, cztery powiązania okazały się istotne statystycznie. Były to: zależność, identyfikacja, współhumanitarność oraz normy etyczne. Można zatem powiedzieć, że osoby przejawiające najwyższą formę samoświadomości, efektywnie samoregulujące się i samorealizujące, twórczo adaptujące się do otoczenia, mogą charakteryzować się także silniejszą potrzebą pomocy Boga i postrzeganiem Go jako głównego i ostatecznego punktu odniesienia do podejmowanych decyzji. Osoby opierające się na dojrzałych moralnie i społecznie wartościach i normach, kierujące się sprawiedliwością wewnętrzną, częściej poszukują i rozpoznają Chrystusa w innych ludziach (zwłaszcza słabszych i potrzebujących), a także silnie utożsamiają się z Jezusem (postrzeganym przez nich jako idealny wzór człowieka).

W prezentowanych tu badaniach odnotowano też po trzy powiązania istotne statystycznie między samoświadomością indywidualną i obronną a relacją z Bogiem opartą na autonomii, buntowniczości oraz lęku. Pozwala to przypuszczać, że członkowie wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca, którzy emocjonalnie i personalnie przetwarzają wiadomości o sobie oraz samodzielnie planują realizację osobistych celów i zadań, mogą charakteryzować się także silniejszym poczuciem odpowiedzialności, niezależności i autonomii w relacji z Opatrznością. Osoby te mogą też doświadczać zawodu, stawiać opór czy buntować się wobec faktu niespełniania przez Boga oczekiwań i prośb, jakie do Niego wnoszą. Wreszcie mogą oni też odczuwać lęk w relacji z Bogiem, związany z Jego obrazem jako sędziego czy stróża prawa. Analogiczne charakterystyki (niezależność i autonomia w relacji ze Stwórcą, lęk przed Nim czy doświadczenie zawodu) mogą współwystępować z samoświadomością obronną (awersyjną), opartą na lękowym, zagrażającym kodowaniu i przetwarzaniu informacji. Osoby takie charakteryzuje też silna defiguracja myśli, uczuć i motywów, wyraźnie widoczna w różnego rodzaju niepowodzeniach i porażkach. Podmiot może wtedy często doświadczać pesymistycznych myśli, niezadowolenia z siebie i braku wiary we własne siły. Może być również nieufny i podejrzliwy wobec innych.

Ta nieufność i obawa, lęk przed oceną ze strony innych ludzi może zostać przeniesiony na relację z Bogiem. Jest to spójne z twierdzeniami Jarosza (2003) – jego zdaniem, człowiek jest zdolny do przenoszenia postaw, zachowań, doświadczeń z relacji międzyludzkich na inne wymiary życia, np. religijność (zob. też: Hutsebaut, 1980). Autor (Jarosz, 2006) uwypuklił silniejszą generalizację wzorca nacechowanego raczej treściami negatywnymi niż pozytywnymi – okazało się, że nieprawidłowe, nieudane, raniące relacje interpersonalne mogą powodować przenoszenie wielu negatywnych elementów doświadczeń z życia codziennego i kontaktów interpersonalnych na więź z Bogiem. Mechanizm przeniesienia obecny wśród członków wspólnoty religijnej może się wiązać z formą działalności grupy – w swoich założeniach bowiem rozwój członków wspólnoty opiera się na ocenie podjętych posług i odpowiedzialności podczas ich wykonywania. Następnie dokonywana jest analiza tego, co mogłoby w przyszłości, przy następnej posłudze, zostać przeprowadzone lepiej. W takich okolicznościach lęk przed oceną dokonywaną przez „przełożonych” może przekładać się na lęk przed oceną ze strony Boga. Podobnie niepewność przeżywana w kontakcie z Bogiem może wynikać z ludzkich oczekiwań i potrzeb doświadczenia Stwórcy słuchającego i odpowiadającego na wołanie człowieka. Niewykluczone, iż podłożem takich postaw jest doświadczenie Boga obecnego i odpowiadającego na modlitwę (tzw. wymiar doświadczeniowy, o którym pisze Moberg, 1967).

Ostatnie dwie zależności zarejestrowano pomiędzy samoświadomością zewnętrzną a buntownicznością oraz lękiem przeżywanym w kontakcie z Bogiem. Może to świadczyć o współwystępowaniu obiektywnego i uspołecznionego przetwarzania informacji z zawodem, oporem i buntem, jakich jednostka może doświadczać wobec faktu niewysłuchiwania przez Boga próśb i modlitw, które człowiek do Niego zanosí. Można też wysnuć wniosek, że samoświadomość oparta na normach i standardach społecznych, umożliwiającą obiektywne, bezstronne, przedmiotowe ocenianie sytuacji, przeżyć czy relacji z innymi, wiąże się z lękiem, gdyż podmiot postrzega Stwórcę w kategoriach stróża prawa czy surowego sędziego. Powyższe interpretacje psychologiczne uzyskanych wyników niniejszych badań potwierdzają hipotezę H.1, twierdzącą, że wśród członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca istnieją powiązania pomiędzy typami samoświadomości a przeżywaną relacją do Boga.

Analiza danych po wyodrębnieniu podgrup ze względu na płeć (aby przetestować hipotezę H.2) uwypukliła zróżnicowane powiązania między analizowanymi zmiennymi, co tym samym potwierdziło hipotezę mówiącą o występowaniu niejednorodnych związków między typami samoświadomości i relacji do Boga w grupie kobiet i mężczyzn należących do wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że nie wszystkie zależności obecne w grupie kobiet – między samoświadomością zewnętrzną oraz refleksyjną a różnymi relacjami doświadczanymi wobec Boga – znalazły odzwierciedlenie w grupie mężczyzn. Wśród respondentów zaobserwowano istotne powiązania samoświadomości indywidualnej i obronnej z relacją do Stwórcy opartą na autonomii, buntowniczności czy lęku. W grupie kobiet natomiast związki typów samoświadomości i autonomii nie były widoczne. Interpretując psychologicznie uzyskane wyniki, można wskazać, że ludzie, którzy indywidualnie, emocjonalnie przetwarzają informacje o sobie, aktywizując przy tym własną samoocenę lub kodując wiadomości lękowo i na podstawie różnorodnych zagrożeń, mogą odczuwać zawód i buntować się wobec sytuacji, w której Bóg nie wysłuchuje ich modlitw, lub doświadczać poczucia lęku, związanego z postrzeganiem Boga jako stróża prawa lub sędziego. Wnioski takie można wysnuć zarówno wobec kobiet, jak i mężczyzn należących do wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca. Należy dodatkowo zauważyć, że mężczyźni ci mogą także cechować się wyższym poczuciem odpowiedzialności, niezależności czy autonomii w relacji ze Stwórcą (czego nie można powiedzieć o kobietach). Z kolei w grupie respondentek unikalne zależności spostrzeżono między samoświadomością zewnętrzną a relacją do Boga opartą na buntowniczności, lęku czy współhumanitarności, a także pomiędzy samoświadomością refleksyjną a normami etycznymi, identyfikacją i współhumanitarnością w kontakcie z Transcendencją. Powiązań takich nie ustalono w grupie mężczyzn. Powyższe rezultaty dowodzą, że obiektywne i uspołecznione przetwarzanie

treści, oparte na normach i standardach międzyludzkich, może się wiązać z ukierunkowaniem na Boga poprzez zorientowanie na drugiego człowieka, ale też z buntem wobec Boga, który nie wysłuchuje zanoszonych do Niego próśb i błagań, czy lękiem, który jest wynikiem postrzegania Go jako stróża prawa czy sędziego. Z kolei efektywna samoregulacja, samorealizacja, twórcza adaptacja do środowiska, dojrzałość moralna i społeczna czy sprawiedliwość wewnętrzna mogą współwystępować z postrzeganiem Boga w innych ludziach, utożsamianiem się z Jezusem, który jest wzorem idealnego człowieka, czy z traktowaniem Stwórcy jako głównego i ostatecznego punktu odniesienia podejmowanych decyzji, a nawet normy absolutnej.

Rezultaty uzyskane w badaniach własnych w pewien sposób są spójne z doniesieniami Śliwaka i Szoldry (2005), Śliwaka i Bartczuka (2011) oraz Walesy (2014), w których podkreślono, że kobiety wyrażają większą skłonność do życia wspólnotowego, mają lepszy dostęp do zasobów społeczno-religijno-charytatywno-altruistycznych i autotelicznych, co z kolei pozwala im na większe i bardziej świadome poświęcenie i bycie z drugim człowiekiem. Cechy te można odnieść do relacji religijnej, jaką jest współhumanitarność. Owa kobieca zdolność wypływa z ich naturalnej wrażliwości na jakość kontaktów interpersonalnych. W relacji z Bogiem łatwiej (niż mężczyznom) przychodzi im zatem upatrywanie w Stwórcy cech przyjaciela czy miłującego ojca. Przez różnego rodzaju pomoc niesioną bliźnim, w których upatrują one potrzebującego Chrystusa, lepiej naśladują Go w swoim życiu i silniej się z Nim identyfikują, traktując Go jednocześnie jako główny i ostateczny punkt odniesienia podejmowanych działań. Z kolei tym, co wyróżnia zależności obserwowane u mężczyzn, a nie występuje w grupie kobiet, są dodatnie korelacje samoświadomości indywidualnej i obronnej z relacją religijną opartą na autonomii. Mężczyźni, zarówno w stosunkach interpersonalnych, jak i w relacji z Bogiem, są bardziej skupieni na działaniu niż na emocjach czy jakości więzi. Przez swą potrzebę aktywności są raczej skłonni do nieadekwatnej oceny własnych możliwości i kierowania się nierealnymi aspiracjami. To z kolei może się wiązać z osłabieniem postaw prospołecznych (Sternberg, 2001). Mężczyźni, bardziej wrażliwi na rywalizację, powodzenie i odnoszenie sukcesów, widzą w Opatrzności cechy odpowiadające głównie władzy, panowaniu czy staniu na straży prawa (Walesa, 2014). Przez potrzebę niezależności, która współwystępuje z uniezależnieniem się od odgórnie narzuconej funkcji Boga (autonomia), mogą odczuwać lęk czy poczucie winy (Walesa, 2014), a także się buntować i stawiać opór. Podsumowując przytoczone wyżej interpretacje psychologiczne dotyczące zróżnicowania powiązań między typami samoświadomości i relacji do Boga wśród kobiet i mężczyzn, należących do wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca, można uznać, że hipoteza H.2. została potwierdzona.

Ostatnia hipoteza (H.3.) postawiona w niniejszym projekcie badawczym mówiła o zróżnicowaniu powiązań między testowanymi zmiennymi w grupach wyodrębnionych ze względu na czas formacji członków wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca, a co za tym idzie – charakteryzujących się różną dojrzałością religijną (dojrzałość religijna utożsamiana jest z dojrzałością osobowościową; Kuczkowski, 1993). Przewidywano zatem, że u osób formujących się we wspólnocie religijnej przez krótki czas obraz Boga i Jego pojmowanie będzie inne niż u osób po kilku latach formacji², gdyż jest to zależne od etapu rozwoju duchowego człowieka (Urbański, 1993). Jak wspomniano wyżej, w charakterystyce badanych osób, członkowie wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca zostali podzieleni na trzy podgrupy: osoby z najkrótszym stażem formacyjnym (1 miesiąc – 1,4 roku), osoby ze średnim stażem we wspólnocie (1,5–3,5 roku) i osoby uczestniczące w niej najdłużej (4–8 lat).

Wśród respondentów o najkrótszym stażu we wspólnocie uwydatniło się najwięcej istotnych statystycznie powiązań (10 na 28 możliwych). Cztery z nich wystąpiły między samoświadomością refleksyjną a relacjami religijnymi opartymi na zależności, identyfikacji, współhumanitarności oraz normach etycznych. Powyższe wyniki dowodzą, że najwyższa forma samoświadomości, umożliwiająca efektywną samoregulację i samorealizację, oparta na normach i wartościach związanych z dojrzałością moralną i społeczną oraz ze sprawiedliwością wewnętrzną, może współwystępować z odczuwaniem przez podmiot potrzeby pomocy ze strony Stwórcy, dostrzeganiem Go w innych ludziach czy traktowaniem jako ostatecznego kryterium w podejmowaniu różnorodnych decyzji, a także pragnieniem życia chrystocentrycznego. Drugi z wyodrębnionych typów samoświadomości – obronny – również okazał się powiązany, tym razem z trzema relacjami doświadczanymi wobec Boga. Należały do nich: autonomia, buntowniczość oraz lęk. Pozwala to przypuszczać, że kodowanie i przetwarzanie treści wewnętrznych i zewnętrznych mających podłoże w lęku oraz zagrożeniu może współwystępować z odpowiedzialnością i niezależnością podmiotu, jego oporem i sprzeciwem wobec Boga w związku z niespełnianiem przez Niego ludzkich próśb i oczekiwań czy lękiem, wynikającym z postrzegania Go w kategoriach surowego sędziego czy stróża prawa. Takie przeżywanie relacji z Bogiem, zawierające elementy lęku i niedojrzałego poczucia winy, oraz odbieranie Go jako sędziego jest kompatybilne z badaniami Śliwaka i Szofdry (2005), w których odnotowano powiązania relacji religijnych do Boga z obronnym typem samoświadomości licealistów. Ważne zależności były widoczne również między samoświadomością indywidualną a autonomią oraz lękiem. Świadczą one o możliwych

² W religii chrześcijańskiej występują tzw. okresy życia duchowego, w których neofita (czyli człowiek świeżo nawrócony) inaczej będzie przeżywał swoją relację z Bogiem niż człowiek będący w relacji ze Stwórcą od kilku lat.

zależnościach między emocjonalnym, personalnym przetwarzaniem informacji o sobie a niezależnością i autonomią człowieka w relacji z Bogiem. Stwierdzone powiązanie świadczy również o relacji lękowej, gdyż Bóg pojmowany jest jako sędzia, stojący na straży prawa. Ostatnie istotne statystycznie współwystępowanie odnotowano między samoświadomością zewnętrzną a lękiem, co oznacza, że osoby postrzegające Boga w taki sposób (jako sędziego) mogą obiektywnie i społecznie przetwarzać informacje, co z kolei może sprzyjać sprawnej realizacji podejmowanych przez nie zadań, efektywnej współpracy oraz lepszemu przystosowaniu społecznemu. Z przytoczonych powyżej danych wynika, że wierni należący do wspólnoty religijnej stosunkowo krótko (1 miesiąc – 1,4 roku) charakteryzują się głównie samoświadomością refleksyjną, która integruje ich potrzeby oraz sposób funkcjonowania w społeczeństwie i we wspólnocie religijnej z panującymi w niej regułami. Bóg postrzegany jest przez nich jako Opiekun, który jest niezbędny dla ich istnienia i funkcjonowania (zależność). Chcą w swym życiu naśladować Chrystusa (identyfikacja), w codziennych decyzjach to właśnie Boga postrzegają jako ostateczny i główny punkt odniesienia (norma etyczna). Dzięki podejmowaniu różnych form wolontariatu i modlitwy za innych dostrzegają swego Stwórcę w słabszych i potrzebujących (współhumanitarność). Mimo to istotne powiązanie samoświadomości obronnej z lękiem doświadczanym w relacji z Bogiem może wskazywać, że przeżywana więź zawiera w sobie elementy lęku i niedojrzałego poczucia winy, a Partner relacji bywa odbierany jako surowy sędzia (Śliwak, Szoldra, 2005).

Analizując zależności uzyskane w grupie wiernych ze wspólnoty Przyjaciele Oblubieńca formujących się przez okres od 1,5 do 3,5 roku, zauważono, że relacje do Boga oparte na buntowniczości i lęku współwystępowały ze wszystkimi czterema typami samoświadomości – indywidualną, obronną, zewnętrzną oraz refleksyjną. Można więc powiedzieć, że osoby stawiające opór, niezadowolone i buntujące się wobec faktu niespełniania przez Boga ich oczekiwań czy nastawione do Niego lękowo (przez postrzeganie Go jako sędziego) mogą emocjonalnie i personalnie, a jednocześnie lękowo, przetwarzać treści wewnętrzne i zewnętrzne. Możliwe, że wierni, poprzez swoje plany i podejmowane działania (które mają dla nich osobiste znaczenie), silnie angażują się w nie emocjonalnie – aktywując tym samym samoświadomość indywidualną. Ponadto, ze względu na przynależność do wspólnoty religijnej, mogą oni wyrażać dużą potrzebę zaangażowania i formacji wspólnotowej jako osobistego dzieła, co z kolei może aktywizować ich samoocenę, prowadząc do introwersji i egocentryzmu. Prawdopodobnie dlatego osoby te mogą łatwiej i silniej identyfikować się z różnorodnymi działaniami podejmowanymi przez wspólnotę i traktować je jako własne zmagania. To z kolei może być związane z podejmowaniem prób obiektywizacji i uspołeczniania napotykaných treści. Możliwe jest bowiem, że człowiek stara się uwolnić od subiektywizmu i oceniać

swe przeżycia, doświadczenia i relacje z innymi (także z Bogiem) bezstronnie i przedmiotowo. To z kolei sprzyja realizacji zadań, wspiera efektywną współpracę w grupie oraz umożliwia lepsze przystosowanie społeczne jednostki. Poza tym internalizacja norm i wartości grupy, uogólnione, abstrakcyjne przetwarzanie treści oraz łączenie ich z informacjami wewnętrznymi i zewnętrznymi umożliwia efektywną samoregulację i samorealizację jednostki, prowadząc ją do dojrzałości moralnej i społecznej. Z jednej strony może to służyć osobistemu rozwojowi, w którym jedną z cech dojrzałej religijności jest spójność przekonań, z drugiej zaś istnieje niebezpieczeństwo zagubienia wspólnotowego wymiaru religijności, stanowiącego jeden z elementów składowych dojrzałej relacji z Bogiem (Głód, 1970). W podgrupie o średnim stażu formacyjnym uwidoczniło się także jedno istotne statystycznie, ale o charakterze ujemnym, powiązanie między samoświadomością indywidualną a relacją z Bogiem opartą na normach etycznych. Ta zależność nasuwa myśl, że osoby formujące się we wspólnocie Przyjaciół Oblubieńca mogą być bardziej ukierunkowane na szukanie rozwiązań według własnej woli, a Bóg nie zawsze jest dla nich ostatecznym punktem odniesienia w podejmowaniu decyzji. W tym miejscu może powstać pytanie: czy samoświadomość indywidualna i relacja do Boga, która nie ma odniesienia do norm etycznych, wiążą się ze swego rodzaju niedojrzałością religijną? Czy może religijność ma dla osoby wartość utylitarną, służącą jedynie zaspokojeniu własnych potrzeb – i nie jest jeszcze zintegrowana z osobowością człowieka (por. Jaworski, 1989)? Odpowiedzi na te pytania wymagają dodatkowych badań – są tym samym pierwszą sugestią dla kolejnych badaczy zainteresowanych niniejszą problematyką.

Ostatnią wyodrębnioną podgrupę badanych stanowiły osoby o najdłuższym stażu we wspólnocie Przyjaciół Oblubieńca (4–8 lat), wśród których odnotowano wyłącznie dwie kluczowe zależności: pomiędzy samoświadomością refleksyjną a relacją z Bogiem opartą na identyfikacji i normach etycznych. Pozwala to przypuszczać, że członkowie badanej grupy formacyjnej charakteryzujący się najbardziej dojrzałą formą wglądu w siebie (co łączy się też z nieustanną aktualizacją danych na swój temat w uczciwym i trafnym postrzeganiu samego siebie i swoich przekonań) starają się w swym życiu naśladować Chrystusa i podejmować codzienne decyzje w relacji z Bogiem, postrzeganym jako norma absolutna. Bóg staje się nie tylko głównym odniesieniem podejmowanych decyzji, ale także centrum, od którego wszystko zależy. Zaangażowanie i aktywność w życiu wspólnoty ma zatem na celu poznanie Boga i Jego woli, by żyć chrystocentrycznie – nawiązując realną i dialogową relację z Bogiem oraz naśladować Chrystusa. Stanowi to jedną z głównych składowych dojrzałości religijnej (Śliwak, Szoldra, 2005).

Przytoczone powyżej interpretacje psychologiczne uwypuklają powiązania między typami samoświadomości a relacjami do Boga, zróżnicowane w grupach wyodrębnionych

ze względu na czas trwania formacji. Tym samym potwierdzona została hipoteza H.3. niniejszej pracy: *Powiązania między samoświadomością a relacją do Boga różnią się w zależności od długości formacji we wspólnocie Przyjaciół Oblubieńca.*

Podając wnioski aplikacyjne z niniejszych badań, można by sugerować podjęcie działań mających na celu rozwój i wspieranie samoświadomości refleksyjnej, gdyż jest ona najwyższą formą samoświadomości, umożliwiającą efektywną samoregulację i samorealizację oraz twórczą adaptację do otoczenia. Jest to szczególnie istotne zwłaszcza w grupie mężczyzn oraz osób należących do wspólnoty przez stosunkowo krótki czas (do 4 lat). Dzięki internalizacji norm i wartości prezentowanych przez grupę religijną, członkowie wspólnoty będą mogli odpowiednio dopasowywać do nich swe potrzeby, cele, postawy i działania. Poprzez rozwój samoświadomości wewnętrznej możliwe będzie kształtowanie u wiernych dojrzałości moralnej i społecznej oraz uczciwej, prawidłowej oceny samego siebie (Zaborowski, 1989), a co za tym idzie – także swoich relacji, w tym relacji z Bogiem. To właśnie bowiem ten typ samoświadomości wspomaga osiąganie kolejnych stadiów rozwoju osobowości, w której jedną ze struktur stanowi konstrukt osobisty, jakim jest religijność (Kelly, 1955). Realizując swoją religijność, człowiek szuka, jako osoba, drugiej osoby. Szuka kogoś, a nie czegoś – Istoty, która mogłaby odpowiedzieć na kierowane do niej pytania i prośby, która mogłaby pomóc w codziennych trudnościach, która byłaby towarzyszem życia (Śliwak, Zarosińska, 2020). Niezwykle istotne jest zatem, by człowiek, szukając transcendentnego „Ty”, wchodził z Nim w relacje osobowe, nawiązując interpersonalną komunikację opartą z jednej strony na zależności i normach etycznych, identyfikacji oraz współhumanitarności, z drugiej zaś na autonomii czy braku lęku.

Kończąc dotychczasowe rozważania, można wskazać na wiele możliwości, jakie stoją przed przyszłymi badaczami. Przypomnieć należy postawione wcześniej pytania o zależności między samoświadomością indywidualną a relacją do Boga, w której brak jest odniesienia do norm etycznych. Pytanie otwarte brzmi: czy relacja taka wynika z niedojrzałej religijności? Czy może religijność ma dla ludzi wartość użyteczną? Aby na nie odpowiedzieć, warto na pewno powiększyć grupę respondentów. Sugeruje się także wyodrębnienie innych podgrup, zróżnicowanych pod kątem czasu formacji (nie tylko do 8 lat) czy pełnionych we wspólnocie posług (administratorów, wiceadministratorów, animatorów, pasterzy lub osób niepełniących żadnej funkcji). Może to bowiem stanowić przedmiot ciekawych analiz i dyskusji na temat samoświadomości a relacji wśród osób decyzyjnych (bądź nie), szczególnie zaangażowanych w rozwój i nadawanie kierunku rozwoju innych ludzi w Kościele.

Bibliografia

- Chaim, W. (1991). *Psychologiczna analiza religijności niespójnej*. Lublin: RW KUL.
- Głód, F. (1970). Rola religii w życiu człowieka w świetle wybranej literatury psychologicznej. *Colloquium Salutis*, 3, 261–275.
- Hutsebaut, D. (1980). Belief as lived relations. *Psychologia Belgica*, 20(2), 33–47.
- Jarosz, M. (2003). *Interpersonalne uwarunkowania religijności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jarosz, M. (2006). Relacja do Boga w psychologii religii. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii* (s. 253–270). Kraków: WAM.
- Jaworski, R. (1989). *Psychologiczne uwarunkowania religijności personalnej*. Lublin: RW KUL.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kuczkowski, S. (1993). *Psychologia religii*. Kraków: WAM.
- Kulesza, Z. (2013). Religijność w perspektywie psychologicznej. *Studia Elbląskie*, 14, 185–197.
- Moberg, D.O. (1967). Science and the spiritual nature of man. *Journal of the American Scientific Affiliation*, 19(1), 12–17.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. (1980). Private and public self-attention, resistance to change, and dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 390–405.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSIP.
- Szeluga, J., Pankiewicz, P., Miętkiewicz, R. (2005). Mnemosynejdesis według T. Bilikiewicza a pojęcie świadomości w niektórych kierunkach psychoterapii. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowskiej*, 60, 16(5), 380–388.
- Śliwak, J., Bartczuk, R.P. (2011). Skala relacji religijnych – Przeżywane Relacje do Boga D. Hutsebauta. W: M. Jarosz (red.), *Psychologiczny pomiar religijności* (s. 171–200). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Śliwak, J., Szoldra, M. (2005). Self-awareness and a type of religiousness. W: E. Klima (red.), *Religion in the Time of Changes* (s. 105–120). Łódź: University of Łódź; Department of Space Economy and Spatial Planning.
- Śliwak, J., Zarosińska, D. (2020). *Typy relacji a religijność osób żyjących w związku małżeńskim* (w druku).
- Śliwak, J., Zarzycka, B. (2011). Typy samoświadomości a poczucie osamotnienia. *Przegląd Psychologiczny*, 54(3), 241–254.
- Śliwak, J., Zarzycka, B., Rak, R. (2011). Kryzys w wartościowaniu a religijność. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(1), 75–86.
- Trąbka, J. (2000). *Dusza mózgu*. Kraków: WAM.
- Urbański, S. (1993). Etapy rozwoju życia duchowego. W: W. Słomka (red.), *Teologia duchowości katolickiej* (s. 262–306). Lublin: RW KUL.
- Walesa, C. (2014). Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn. *Horyzonty Psychologii*, 4, 45–66.
- Wicklund, R. (1975). Objective Self-Awareness, *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, 233–275.
- Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: PWN.
- Zaborowski, Z. (1996). *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: Profil.

- Zaborowski, Z. (1998). *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Zaborowski, Z. (2000). *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zdybicka, Z.J. (1993). Dlaczego religia? *Człowiek w Kulturze*, 1, 30–37.
- Zdybicka, Z.J. (2006). *Człowiek i religia*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Drogiej Pani Profesor, Dorocie Kornas-Bieli, życząc permanentnej akceptacji ryzykownej złożoności człowieka i nadziei, która bierze się z przyjaźni, z miłości i z piękna –

Aneta Fudali i Alina Rynio

ANETA FUDALI
ALINA RYNIO*

Dialog jako przestrzeń spotkania w perspektywie pedagogii Ruchu Focolari

Ruch Focolari, określany również jako „Dzieło Maryi”, jest międzynarodowym ruchem katolickim, powstałym w 1943 roku w Trydencie. Zapoczątkowany został w czasie II wojny światowej przez Chiarę Lubich, która z kilkoma przyjaciółkami rozpoczęła doświadczenie życia Ewangelią. Przyjętym ideałem w życiu członków ruchu jest: „Bóg, który jest Miłością”, cel działań Ruchu stanowi zaś „jedność wszystkich ludzi”. Ruch Focolari funkcjonuje w 200 narodach i liczy 140 tysięcy członków, a uczestniczy w nim ponad 4 miliony osób różnych kultur, wieku, języków, religii i światopoglądów.

W pedagogii Ruchu Focolari, opartej na dialogu, wychowanie stanowi proces wpisany w międzyludzką relację. Fundamentem pracy wychowawczej jest wejście w świat znaczeń drugiego człowieka, podążanie od „Ja” do „Ty”. By móc rozwinąć tę umiejętność, potrzeba nauki prowadzenia dialogu. W perspektywie pedagogii Ruchu Focolari przestrzeń spotkania jawi się jako możliwość odkrywania drugiego, jego otaczającej rzeczywistości, towarzyszenia mu, wspierania, ukazywania znaczeń bądź wprowadzania zmian w swojej optyce definiowania świata. Spotkanie obejmuje sposób wzajemnego współistnienia, natomiast dialog stanowi formę komunikacji międzyludzkiej.

Artykuł ma na celu przybliżenie istoty dialogu jako przestrzeni spotkania w perspektywie pedagogii ruchu Focolari. W strukturze problemowej zwrócimy uwagę na odczytanie natury spotkania, jak również istoty dialogu w wychowaniu. Następnie podejmiemy analizę samego procesu dialogu oraz wskażemy rodzaje dialogu. Perspektywę pedagogii Ruchu Focolari poprzedzi refleksja dotycząca jego genezy i duchowości. Pozwoli to uchwycić specyfikę rozumienia dialogu jako przestrzeni spotkania widzianej przez pryzmat jego uwarunkowań i implikacji dla wychowania.

* Dr hab. Alina Rynio – Katedra Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Natura spotkania

Poszukując definicji spotkania, zauważyć można zróżnicowanie semantyczne tego terminu, przechodzące od faktu dokonanego do dziejącego się; od zdarzenia jednorazowego do sekwencji zdarzeń; od zdarzenia regulowanego do przypadkowego. J. Kiełbasa, analizując pojęcie „spotkania”, pisze, że

w wyrażeniu ‘wyjść na spotkanie’ ujawnia się inny jeszcze rys interesującego nas fenomenu: oto ‘spotykać się’ to tyle, co ‘wyjść naprzeciw’ albo ‘wyjść ku temu, co jest naprzeciw’. To ‘wychodzenie naprzeciw’ jako konstytutywny element spotkania ujawniają inne języki nowożytne: np. po francusku *rencontre*, a po włosku *incontro*. [...] ‘spotykać się’ to wychodzić ku temu, co jest naprzeciw, być w dynamicznej relacji z tym, co naprzeciw – bliskie i inne zarazem (Kiełbasa, 2005, s. 11–12).

Autentyczne spotkanie stanowi pożądaną wartość dla ludzkich relacji. Jest ono szczególnym darem, gdyż człowiek ze swej natury jest dialogiczny (Tarnowski, 2019, s. 518). Spotkanie to bezpośrednie doświadczenie „twarzą w twarz”, którego celem jest bliskość wyrażona w byciu dla „drugiego”. Bliskość ta tworzy pomost między „ja” a „ty”, z poszanowaniem odrębności istnienia, z panoramą dobra, które może zaistnieć. Jak obrazuje T. Gadacz, „spotkanie jest mostem, który łączy brzegi, ale jednocześnie je rozdziela. Most nie jest ziemią, która zasypuje brzegi i wyrównuje wszystko” (Gadacz, 1999, s. 141). Każde spotkanie z drugim człowiekiem może zawierać dwa komponenty: szansę rozwoju (wzbogacenie, otwarcie umysłu, oświecenie, oczyszczenie), jak i jego zagrożenie (bezwład, niemoc, zubożenie, zamknięcie). Może zatem stanowić kamień milowy w życiu człowieka lub też osobisty kataklizm. Jednak autentyczne spotkanie jest wydarzeniem, które w szczególny sposób pozwala przewycięzać samotność.

T. Gadacz w zbiorze esejów filozoficznych zwraca uwagę na osobową formułę spotkania, podkreślając:

istnieją jednak warunki spotkania, które zależą od nas samych. Spotkanie jest doświadczeniem absolutnie bezpośrednim. [...] Jeśli spotkanie jest bezpośrednie, to znaczy, że wiele naszych codziennych form obcowania z innymi nie stanowi spotkania. Spotkanie bowiem nie dokonuje się w żadnej formie, tym bardziej w formach społecznych konwencji czy pełnionych funkcji. [...] Spotkanie dokonuje się bezpośrednio ‘twarzą w twarz’. [...] Spotkanie zaczyna się od przejścia od formuły ‘on’ do formuły ‘ty’. [...] ‘Ty’ nie jest bowiem przedmiotem, o którym mówimy, lecz kimś, do kogo mówimy.

Tylko w bezpośredniości mówienia ‘do’ inny może być obecny. Obecny takim, jaki jest (Gadacz, 2007, s. 110–118).

Podążając dalej, wskazuje na znaczenie spotkania stymulujące do rozwoju dobra w człowieku:

spotkanie zmienia życie człowieka w sposób radykalny. Nie pozwala nam żyć tak jak dotychczas. Budzi w nas bowiem pragnienie dobra. [...] Spotkania są jednak czymś wyjątkowym i krótkotrwałym. [...] Żadne spotkanie nie jest jednak ostateczne, nie tylko dlatego, że nie potrafimy całkowicie zdjąć masek, zdobyć się na bezpośredniość i doświadczyć innego jako innego. [...] Nigdy bowiem nie jesteśmy dość dobrzy. Dlatego rozstając się z innym, mówimy ‘do widzenia’, wyrażając nadzieję na następne spotkanie, aż po spotkanie ostateczne, które – jak pisał Lévinas – jest u Boga: do widzenia – *A Dieu!* (Gadacz, 2007, s. 121–123).

Spotkanie to nie tylko wyjście naprzeciw drugiej osobie, lecz również zauważenie drugiego w jego niepowtarzalności, odmienności i specyfice. J. Tarnowski wskazuje, że „najpierw zauważamy kształt kogoś innego, potem doświadczamy jego psychiki, aby wreszcie zetknięcie doszło do integracji swego szczytowego punktu w rzeczywistości duchowej i stało się spotkaniem” (Tarnowski, 1982, s. 181) po to, by ostatecznie trafić „w rdzeń egzystencji” (Tarnowski, 1982, s. 181). W procesie wychowania spotkanie ujmowane jest jako przeżywanie, współuczestnictwo, partnerstwo, wspólne wędrowanie, towarzyszenie, pomocniczość, wolność oraz odpowiedzialność (Michałowski, 1999).

Źródłem doświadczeń aksjologicznych jest spotkanie dialogowe. Ten szczególnie rodzaj relacji zakłada pewną gotowość do otwarcia się na drugiego człowieka „przez otwarcie się na relację ‘ja-ty’ (podmiot – podmiot) człowiek odpowiada odsłonięciem swojego ‘ja’ na dopełnienie ‘ty’. Dzięki temu relacja ‘ja-ty’ staje się aktualizacją ‘ja’, zaś dystans wobec drugiego człowieka (‘ty’) przemienia się w uznanie go za osobę” (Michałowski, 2017, s. 198). Podczas spotkania dialogowego osoba doświadczyć może „przebudzenia”, spotykając się z angażującą obecnością drugiego. Fenomen intersubiektywności odbioru rzeczywistości sprawia, że podczas spotkania z innym słowa mogą przyjąć nowy sens. Spotkania dialogowe określone zostały przez S.Cz. Michałowskiego jako sztuka zadawania pytań oraz próba udzielania odpowiedzi. Badacz ten wskazuje na kryteria dialogu, które mogą przyczynić się do wzajemnego zrozumienia oraz zbliżenia. Wymienia on w tym kontekście 4 aspekty. Pierwszy, fundamentalny, to otwarcie się na drugiego człowieka. W tym wymiarze ważna jest akceptacja oraz uobecnianie się podczas rozmowy, jak również autentyczne wniesienie „całego siebie”,

przewyciężające pozory. Drugi aspekt wiąże się ze słuchaniem rozmówcy. Odnosi się on również do wyzbycia się chęci narzucania własnych poglądów. Trzeci aspekt określa zaufanie wobec niego, ostatni zaś wskazuje na samopoznanie poprzez dialog (Michałowski, 2017, s. 204–205). S.Cz. Michałowski w *Pedagogii osoby* wyodrębnia kategorię spotkań dialogowych w aspekcie dialogu rzeczowego jako przekazu informacji oraz zdobywania wiedzy; dialogu personalnego w płaszczyźnie zadumy nad człowiekiem oraz bycia osobowego; a także dialogu egzystencjalnego rozważanego w spektrum dramatu ludzkiego i obrazu człowieka (Michałowski, 2017, s. 197–265). Na każdej z wymienionych płaszczyzn dialog stanowi most porozumienia łączący ludzi.

Istota dialogu w wychowaniu

Dialog jest kluczową kategorią pedagogiczną wypełniającą przestrzeń zarówno teorii, jak i praktyki. Problematyka dialogu na gruncie pedagogiki wyłoniła się już na początku XX wieku dzięki filozofii egzystencjalizmu, a zwłaszcza perspektywie Ja-Ty, ukazanej przez Martina Bubera. W polskiej pedagogice dużą wartość stanowią analizy naukowe właśnie z pogranicza filozofii, m.in.: J. Tarnowskiego (1992, 2000), J. Rutkowiak (1992), B. Milerskiego (2008), M. Nowaka (2010), R. Kwaśnicy (2014), A. Bronka i A. Salamuchy (2010) odzwierciedlające fenomenologiczną i hermeneutyczną płaszczyznę dialogu. Równocześnie poszukiwano odpowiedniego miejsca dialogu w praktyce edukacyjnej, na co zwrócił uwagę H. Mizerek (2018), zwłaszcza w kontekście relacji między teorią a praktyką pedagogiczną.

Podjętą próbę określenia istoty dialogu, warto sięgnąć do koncepcji powstałej na terenie pedagogiki personalno-egzystencjalnej autorstwa J. Tarnowskiego (1992, 2000). Dialog rozumieć można w wymiarze metody, procesu oraz postawy. Poprzez metodę dialogu odkrywane jest znaczenie dialogu jako sposobu komunikacji, gdzie podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia oraz współdziałania. Badacz pisze, że dialog jest „sposobem komunikacji interpersonalnej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” (Tarnowski, 1992, s. 118). Dialogu nie można zatem uprościć jedynie do systemu sprzężeń zwrotnych polegających na wzajemnej wymianie komunikatów. J. Tarnowski dodaje, iż dialog wyłania się nawet w sytuacji, gdy częściowo jeden z jego celów zostanie zrealizowany: wzajemnie rozumienie otaczającej rzeczywistości bądź zbliżenie się do siebie i ku sobie czy współdziałanie partnerów (Tarnowski, 1992, s. 118). Stąd można mówić o procesie. Proces dialogu „zachodzi, wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został uwzględniony”

(Tarnowski, 2019, s. 518). Natomiast postawa dialogu zakłada gotowość otwierania się na rozumienie drugiego człowieka.

Pojawia się tutaj pytanie: Co może pomagać osobom będącym w sytuacji dialogu? J. Tarnawski wskazuje na „stałą gotowość” jako postawę sprzyjającą osiągnięciu „porozumienia”, „zbliżenia” i „współdziałania”. W praktyce pedagogicznej funkcjonuje zasada: „wysłuchać wychowanków, aby ich zrozumieć, zbliżyć się do nich i współdziałać z nimi” (Tarnowski, 1992, s. 120).

W odniesieniu do wychowania dialog stwarza możliwość spotkania percepcji osób, które biorą w nim udział. Wychowawca i wychowanek poprzez wymianę słów, przy aktywnym słuchaniu, okazywaniu sobie szacunku, akceptacji i empatii, wzajemnie się intelektualnie stymulują i duchowo ubogacają. Ważne są tutaj zasady komunikacji werbalnej oraz pozawerbalnej, które pomagają stworzyć przestrzeń sprzyjającą wzajemnemu zrozumieniu.

W praktyce funkcjonuje kilka ważnych reguł: słuchanie siebie, nieprzerywanie sobie, unikanie nadinterpretacji, zachowanie kontaktu wzrokowego, podążanie za rozmówcą, parafrazowanie, zadawanie pytań otwartych, podsumowywanie. Autentyczne dialogowe spotkanie z drugim człowiekiem rodzi wartość, jaką jest odkrywanie, identyfikowanie, nazywanie i tworzenie świata znaczeń własnych i drugiego.

Dynamika i wymiary dialogu

Dialog jest dynamicznym procesem odkrywania znaczeń, gdzie strony dialogu w odniesieniu JA–TY mają możliwość poznania siebie w tworzącej się relacji. M. Nowak pisał, że dialog odczytywany jest jako proces:

wyście ja od samego siebie, przez mowę słowami lub gestami i przez nią podążanie ku drugiemu „ty”, w którym darujemy się jemu, a z drugiej strony przyjmujemy jego słowo, a przez nie otwieramy się na najgłębszą jego intymność. Dynamikę dialogu można także rozważać i realizować w kierunku odwrotnym, tzn. wychodząc od „ty” i zmierzając ku „ja” (Nowak, 2010, s. 87).

Analizując dialog, można brać pod uwagę kilka jego aspektów, m.in. aspekt osobisty odnoszący się do osób przyjmujących i rozumiejących treści w dialogu, wzajemności – obejmujący komunikację wzajemną pomiędzy dwiema stronami, postępu i przemiany – mówiący o obopólnym wzmacnianiu partnerów dialogu, gdy osoby będące w dialogu i poprzez dialog dążą do wartości wyższych oraz formalny – opisujący minimum

formy, by zachować potrzebną estetykę (Nowak, 2010, s. 95). By dialog był autentyczny zarówno dla rozmówcy, jak i odbiorcy, kluczowe jest kilka cech: świadomość siebie (własnych zasobów i ograniczeń, tj. mocnych i słabych stron), świadomość własnej tożsamości (bycia sobą, kim jestem, jaki jestem), zdolność „bycia dla kogoś” i „bycia z kimś”, umiejętności aktywnego słuchania, asertywność. Wymienione cechy stanowią o umiejętnościach, które można doskonalić w toku rozwoju osobowego.

W dialogu wyłaniają się również wymiary: dialog intrapersonalny (wewnątrz osoby, o charakterze indywidualnym), dialog interpersonalny (pomiędzy osobami) oraz dialog społeczny (pomiędzy grupami). Zauważyć można, iż każda z tych perspektyw jest niezbędna do tworzenia wartościowych relacji międzyludzkich. W dialogu intrapersonalnym ważne są indywidualne odpowiedzi na pytania dotyczące emocji, myśli i przyjętej postawy w sferze m.in. potrzeb, oczekiwań, celów, tego co ważne dla osoby w danej sytuacji. Jest to szczególnie istotne, ponieważ działania te tworzą poczucie wewnętrznego spokoju, bycia w zgodzie ze sobą. Dialog interpersonalny daje możliwość odkrywania swojego „ja” poprzez zetknięcie z „Ty”, służy lepszemu zrozumieniu siebie, drugiego oraz otaczającej rzeczywistości. Dialog społeczny tworzy możliwość wyjścia poza świat dotychczasowych znaczeń oraz eksplorowania środowiska społecznego. W każdej z tych form dialogu człowiek ma okazję do poszerzania swojej strefy wiedzy, ciągłego rozwoju, doświadczania świata w jego różnorodności, doskonalenia się i kształtowania nowych horyzontów znaczeniowych.

Geneza i duchowość Ruchu Focolari

Ruch, którego założycielką jest Chiara Lubich z Trydentu (ur. 22 I 1920, zm. 14 III 2008) zrodził się podczas działań wojennych. W czasie II wojny światowej Trydent przeżył ciężkie i wielokrotne bombardowania. Wśród zniszczeń wiele osób opuszczało miasto.

Klara jednak z podobnie myślącymi towarzyszkami pozostała w mieście, aby nieść pomoc poszkodowanym. Dziewczęta musiały przerwać studia. Niektóre z jej towarzyszek utraciły najbliższych. Zaczęły się zastanawiać głębiej nad sensem życia, którego dni i godziny zdawały się być policzone. Codziennie czytały Ewangelię i usiłowały głębiej wnikać w jej treść. Pod wpływem tych przeżyć i rozważań postanowiły żyć we wspólnocie, dzieląc się swymi dobrami i wzajemnie się wspierać w każdej potrzebie. Zaczęły dosłownie stosować wskazania Ewangelii w życiu, a szczególnie dotyczące wzajemnej miłości. Ludzie z zewnątrz patrząc na nowy styl życia tej wspólnoty zaczęli nazywać ją „płonącym ogniskiem”. W ciągu kilku miesięcy około 500 osób zainteresowało się

głębiej nowym ruchem, który pomógł otrząsnąć się z następstw wojny i przyczynił się do wyrównania gorszących nierówności społecznych (Weron, 2002, s. 276–277).

Duchowość Ruchu Focolari najogólniej można scharakteryzować jako współczesny sposób realizowania Ewangelii. Podstawowe zasady duchowości Ruchu Focolari, określanej jako duchowość jedności, ukazują wzór życia duchowego, który prowadzi do nowego stylu życia (Favale, 1991). Są one ujęte w 12 punktach (Lubich, 2004). Za L. Albigente, D. Kornas-Bielą i M. Kozubek (2007, s. 1008) przywołamy tylko niektóre z nich oraz te fakty z historii ruchu, które pomogą zrozumieć, na ile ruch i jego historię można postrzegać jako „niezwykłe wydarzenie wychowawcze”. Sama Ch. Lubich zauważa: „W Ruchu i jego historii zawierają się wszystkie elementy wychowania i rzeczą oczywistą jest, że istnieje w nim także teoria wychowania, ściśle określona pedagogia” (Lubich, 2004, s. 346). Jej zdaniem pedagogia ta stanowi podstawę działania wychowawczego Ruchu.

Cytowane autorki istotny element omawianej pedagogii upatrują w wydarzeniu z życia Chiary Lubich jeszcze sprzed 7 grudnia 1943, daty uważanej za początek Ruchu. Piszą:

W celu szukania prawdy i poznania Boga, zamierzała ona studiować filozofię i to na uniwersytecie katolickim. W trudnym doświadczeniu konieczności zrezygnowania z tego planu usłyszała w głębi duszy, jak sama stwierdza, delikatny głos: „Ja będę twoim Nauczycielem!” [...] Ta intuicja zaczęła się urzeczywistniać wraz z gromadzeniem się wokół niej grupy młodych dziewcząt zainteresowanych jej stylem życia. Mimo nienawiści i zniszczeń wojennych, dzięki szczególnej łasce Ducha Świętego, Ch. Lubich wraz z nimi odkrywa w nowy sposób Boga jako Miłość, jako miłującego Ojca, który kocha każdego człowieka (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1008).

Odpowiadając na tę Miłość, dziewczęta wraz z Chiarą Lubich wybierają Boga jako jedyny Ideał swego życia, jako swoje Wszystko (Lubich, 1989). W ten sposób zostaje zapoczątkowany proces edukacyjny, który przez całą historię Ruchu charakteryzuje się obecnością jednego Wychowawcy: Boga Miłości.

Omawiając genezę i duchowość ruchu, autorki zauważają, iż pragnienie, aby odpowiedzieć na miłość Boga kieruje ową „grupę z Trydentu” ku Ewangelii, będącej „jedynym światłem” (Lubich, 1948, s. 279), z którego czerpią (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1008). Słowa Ewangelii ukazują się im jako „słowa życia”. Odkrywają, że można nimi żyć natychmiast i wobec każdego bez wyjątku. Na przykład prawda zawarta w zdaniu Ewangelii: „Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili” (Mt 25, 40) uczy je, jak kochać Jezusa obecnego

w każdej osobie. Wybierając na określony czas jedno zdanie z Ewangelii, czynią je swoim programem życia. Ta obecna do dzisiaj praktyka *Słowa Życia*, którą proponuje się w Ruchu zarówno dorosłym, jak i dzieciom. Jest to jedno zdanie z Pisma Świętego, wybrane zwykle z liturgii danego miesiąca i opatrzone komentarzem, proponuje się je na cały miesiąc. Obecnie *Słowo Życia* jest wydawane w 96 językach. Praktyka ta od zawsze była uważana za komunie z Jezusem, który jest Słowem.

Jeszcze w 1948 Ch. Lubich pisała: „Jak w Hostii Świętej jest cały Jezus, ale również w jednym jej kawałku jest cały Jezus, [...] tak w Ewangelii zawarta jest cała prawda, lecz także w jednym tylko Słowie Życia Wiecznego jest cała Prawda; choć pozornie tak się nie wydaje. Kto czyni prawdę, dochodzi do tego Światła!” (Lubich, 1948, s. 11). To karmienie się Słowem powoduje przemianę sposobu myślenia, jakby jego reewangelizację (Lubich, 2001, s. 348). Opisujące tę kwestię cytowane autorki zauważają też: „Życie Słowem zespała całość życia tak, iż nie jest już ono podzielone na modlitwę, pracę, apostołat, lecz życie Słowem, czyli Chrystusem, nadaje wartość wszystkiemu” (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1009).

Inne istotne wydarzenie z początków Ruchu Focolari, które w pewnym sensie stanowi podstawę całej jego pedagogiki, jest ściśle związane z wydarzeniami wojny. Ch. Lubich i zgromadzona wokół niej grupa dziewcząt uświadomiły sobie, że w każdej chwili mogą zginąć i stanąć przed Bogiem. Chciały przygotować się na ten moment, odpowiadając na najgłębsze pragnienie Jego serca. Przykazanie miłości bliźniego, które Jezus nazwał „swoim” i „nowym”, a które brzmi: „To jest moje przykazanie, abyście się wzajemnie miłowali, tak jak Ja was umiłowałem. Nikt nie ma większej miłości od tej, gdy ktoś życie swoje oddaje za przyjaciół swoich” (J 15, 12–13), stało się programem ich życia. Zwracając uwagę na owo „jak”, które ukazywało, że miarą miłości jest oddanie życia za innych, zawarły między sobą pakt, który wyraziły słowami: „Ja jestem gotowa umrzeć za ciebie, ja za ciebie, ja za ciebie, wszystkie za każdą” (Lubich, 1989, s. 14). Fakt ten sprawił, że w ich życiu dokonał się „skok jakościowy”: w ich duszach pojawiły się radość, pokój, światło wcześniej nieznane. Odczuwalna obecność Boga pomiędzy nimi pozwalała im doświadczyć mocy i prawdziwości Jego obietnicy wyrażonej w słowach: „[...] gdzie są dwaj albo trzej zebrani w imię moje, tam jestem pośród nich” (Mt 18,20). Ch. Lubich podkreśla, że – podobnie jak uczniowie w drodze do Emaus – odczuły one Jego obecność, która dała im mądrość Pisma Świętego. Jako *magna charta* ich życia ukazały im się Słowa Jego Modlitwy arcykapłańskiej: „[...] aby wszyscy stanowili jedno” (J 17, 21). Zrozumiały, że celem, dla którego się narodziły, jest przyczynić się do realizacji tego testamentu Jezusa.

Doświadczenia wynikające z wcielania w życie słów Ewangelii, a zwłaszcza konstytutywne dla ruchu w jego początkach doświadczenie paktu miłości wzajemnej, Ch. Lubich odczytuje jako paradygmatyczne dla każdego doświadczenia przeżywanego w ruchu.

Cel, jaki zawsze stawiano wychowaniu, tzn. kształtowanie człowieka, jego autonomii, osiągnąć jest w ruchu poprzez kształtowanie człowieka – relacji. Ch. Lubich wyjaśnia, że jest to „człowiek – ikona Trójcy Świętej” (Lubich, 2001, s. 351), zdolny

do nieustannego przekraczania siebie i wchodzenia w rzeczywistość Jezusa obecnego pośród nas. Dzięki tej duchowej i wychowawczej praktyce miłości wzajemnej [...] – podkreśla – przyczyniamy się do realizacji owego najwyższego celu, wyrażonego w modlitwie-testamencie Jezusa: „[...] aby wszyscy stanowili jedno”; do realizacji tej Utopii-Rzeczywistości, której pragniemy poświęcić nasze życie, jako Jego narzędzia (Lubich, 2001, s. 351).

Wszystkie działania zmierzające do realizowania testamentu Jezusa opierają się w Ruchu Focolari na miłości do Jezusa ukrzyżowanego i opuszczonego. Bóg pozwolił zrozumieć Ch. Lubich i jej towarzyszkom, że wołanie Jezusa na krzyżu: „Boże mój, Boże mój, czemuś mnie opuścił” (Mk 15, 34) wskazuje na Jego największe cierpienie, którym jest doświadczenie duchowego opuszczenia. Odkrywając wartość tego cierpienia, Ch. Lubich i osoby wokół niej zgromadzone, starały się szukać Jego Oblicza wszędzie: w cierpieniach osobistych, w osobach samotnych, opuszczonych, cierpiących, we wszystkich podziałach na światło” [...] Miłość do Jezusa opuszczonego jest podstawą również wszelkich działań edukacyjnych Ruchu. To Jego Oblicze rozpoznaje się w niepełnosprawnych, biednych, samotnych, niekochanych, nie rozumianych, odrzuconych, w tych, którzy potrzebują pomocy” (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1011).

On [...] ukazuje nam [...] jak bezgraniczna jest nasza odpowiedzialność tam, gdzie chodzi o pomoc i wychowanie [...]. To On, który powierzył się Ojcu w tej straszliwej próbie opuszczenia – „W ręce Twoje Ojczy powierzam Ducha mego” (Łk 23,46) – uczy nas nie uciekać od cierpienia, od trudności, ale z miłości stawiać im czoła i przewycięzać je (Lubich, 2001, s. 349).

Ch. Lubich, charakteryzując nowość życia Ewangelią, wskazuje na kilka idei-haseł: Bóg jest miłością; pełnienie woli Bożej na co dzień; Jezus jest pośrodku nas; miłość ku Chrystusowi „opuszczonemu” przez Ojca; „słuchanie Słowa”, przez które dokonuje się reewangelizacja Kościoła; Eucharystia; Maryja uważana jest za Matkę ruchu, który nosi nazwę „dzieło Maryi”.

Zdaniem Założycielki Ruchu Focolari, oryginalność duchowości polega na zsyntetyzowaniu i sprowadzeniu wszystkich form duchowości katolickiej do jedności. Jest to więc chrześcijaństwo przeżywane według testamentu Jezusa. Jest to duchowość wspólnotowa, przystosowana do naszych czasów, której charakterystyczną cechą jest oparte na sztuce „kochania każdego jak siebie samego” dążenie do jedności.

Dialog w pedagogii ruchu Focolari

Nie dziwi zatem, iż w ruchu Focolari ważny jest dialog zarówno: międzyreligijny, międzykulturowy, polityczny, społeczny, jak i gospodarczy. Ukazuje to ponadnarodowość, ponadczasowość oraz uniwersalność myśli założycielki ruchu Chiary Lubich. Osoby żyjące duchowością ruchu Focolari zwracają szczególną uwagę, że u fundamentów spotkania osób jest przyjęcie postawy bezwarunkowej miłości, na miarę takiej, jaką Jezus ukochał człowieka (Lubich, 2005). Za tą postawą stoją zasady sztuki miłowania, opisane i zilustrowane na blokach „kostki miłości” jako narzędzia formacji dzieci i młodzieży w ruchu Focolari:

1. KOCHAĆ WSZYSTKICH. Słowa te odnoszą się do wyzbycia się wszelkich obraźliwych założeń, ocen, uprzedzeń czy stosowanych podziałów. Jest to poniekąd oczyszczenie się z wszystkich myśli, które sprawiają, że odrzucamy drugą osobę, np. ze względu na nasze wcześniejsze doświadczenia. Porównać można to do nauki miłości, gdzie spostrzegamy i traktujemy każdą mniej lub bardziej poznaną osobę jako *tabula rasa* – „czystą kartę”, tak jakbyśmy każdego człowieka ciągle od nowa odkrywali, kochali i każdego dnia dawali mu szansę (Lubich, 2005).
2. KOCHAĆ JAKO PIERWSZY. Zasada ta wprowadza sprawczość, empatię, uzdalnia do podejmowania inicjatyw. Odnosi się do czynów wychodzenia z miłością ku drugiemu, szukania okazji, by ofiarować swoją miłość bliźniemu, np. poprzez rozmowę, wspólnie spędzony czas, modlitwę czy konkretną pomoc.
3. KOCHAĆ NIEPRZYJACIÓŁ. Tutaj również pojawiają się wymagania, jakie stawiane są zarówno w sferze podejmowanych działań, sposobów myślenia o drugim człowieku i postawie wobec niego. Kształtowana jest w tym aspekcie gotowość do wybaczenia. Zasada ta bywa ujmowana również w sposób: „Kochać każdego jak siebie samego”. Ch. Lubich podkreślała: „Bliźni jest drugim tobą i jako takiego masz kochać” (1989, s. 54).
4. KOCHAĆ SIĘ WZAJEMNIE. Reguła ta ukazuje znaczenie troski o wzrastanie w miłości wzajemnej. Porównać ją można do troski o roślinę, o którą należy dbać, m.in. poprzez odpowiednie nawodnienie gleby, nasłonecznienie czy czasami

nawożenie. O miłość wzajemną również trzeba się troszczyć, tak by płomień miłości stale był podtrzymywany w sercach kochających się ludzi. Przyjęta postawa bezwarunkowej miłości rodzi miłość w sercu drugiego człowieka, ale też otrzymane uczynki miłości drugiego kreują odpowiedzi miłości. W regule tej można odczytać postawę świadomej miłości, a zarazem przyjętej odpowiedzialności za tę miłość.

5. KOCHAĆ/WIDZIEĆ JEZUSA W DRUGIM. Zdanie to otwiera na nowy sposób tworzenia relacji z drugim: z jednej strony ofiarowanie swojej miłości, której doświadczanie w danej i każdej innej relacji wskazuje na wyjątkowość, niepowtarzalność osoby poznawanej, a z drugiej strony na poszukiwanie w drugim człowieku dobra, czynów miłości, odkrywanie piękna i prawdy.
6. JEDNOCZYĆ SIĘ Z DRUGIM. Ostatni drogowskaz przypomina o empatii, potrzebie tworzenia wspólnoty. Jednoczyć się to „łączyć się w jedno z kimś” do wspólnego działania, doświadczania, przeżywania, czyli: współodczuwać, współprzeżywać, współdoświadczać. W chwilach radosnych i smutnych, na różnych etapach życia, w różnych okolicznościach czy sytuacjach życiowych być przy drugim człowieku, ofiarować mu siebie, swój czas, swoją pomoc, by budować na tym, co łączy, a nie co wprowadza podziały (Lubich, 1989).

By móc wydobyć istotę dialogu w ruchu Focolari, potrzeba spojrzeć wielopoziomowo na charyzmatyczną wizję Chiary Lubich, kształtującą oryginalny sens. Uważna lektura jej doświadczeń na różnych płaszczyznach życia: duchowej, społecznej, gospodarczej, kulturowej czy religijnej krystalizuje model dialogu wychowawczego.

W centrum modelu dialogu wychowawczego jest umiejscowiona triada „pośrodku” Jezus – „Mistrz Miłości”, wychowawca i wychowanek. Jest to poziom transcendentálny, gdzie boskie sacrum łączy się i ożywia ludzkie profanum. Tutaj Jezus obecny „pośród swego ludu” tworzy relacyjny, a zarazem systemowy wymiar triady odnoszącej się zarówno do Boga, jak i drugiego człowieka. Kolejnym poziomem są osoby: wychowawcy oraz wychowanek jako podmioty „otwarte” i „zwrócone” ku sobie i Bogu. Zatem ich osobowe „Ja jestem” wyłania się dzięki temu, że ma odniesienie ku „Ty jesteś”. Stąd „Ja” odkrywa poprzez relacyjność do „Ty” własną podmiotowość.

Dialog jest procesem wzajemnego wzrastania – „my jesteśmy” odrębni w swej indywidualności, ale podobni w miłości wzajemnej, gdzie Jezus jest „pośrodku” – „my doświadczamy”. Duchowość ruchu Focolari określana jest jako duchowość jedności w myśl słów Jezusa odczytywanych jako Jego Testament „aby wszyscy stanowili jedno” (J 17, 21), co stanowi zewnętrzny wymiar. Jedność z natury przyjmuje wspólnotowy charakter. Natomiast wspólnota tworzy przestrzeń rozwoju i doświadczeń poszczególnych jej członków. We wspólnocie energią jest braterstwo. Braterstwo wiąże się z działaniami

na rzecz dobra wspólnego. Siłą rozwoju wewnętrznego człowieka jest miłość wzajemna. Dlatego też pedagogia ruchu Focolari definiowana jest jako pedagogia jedności, gdyż dąży do jedności ludzi na wielu poziomach.

Uwarunkowania dialogu w ruchu Focolari

Roberto Saltini, od ponad 50 lat focolarin, apeluje, że trzeba uczyć się sztuki dialogu. Kulturę dialogu warto wprowadzać, zaczynając od środowiska rodzinnego, poprzez miejsce pracy, nauki, zamieszkania, zataczając coraz szersze kręgi od lokalnych wspólnot, regionalnych, narodowych, aż do międzynarodowych. Saltini zaproponował 7 kroków do dialogu kształtujących postawę otwartą na wartość, jaką jest osoba (Saltini, 2019a, 2019b).

Pierwszy krok: „osoba ważniejsza niż sprawa”. Podejście to wiąże się z okazaniem szacunku drugiemu człowiekowi bez względu na sprawę, która może pojawić się w trakcie poznania go. Jest to optyka patrzenia z miłością, gdzie soczewką jest Chrystus spotkany w danym człowieku.

Drugi krok: „pokonać obojętność, zainteresować się drugim, wychodzić z własnej skorupy”. Autor przypomina, że podstawowym wyrazem miłości do bliźniego powinno być pokonanie bariery zamknięcia się w sobie i obojętności na drugiego człowieka. Aby dialog mógł się rozpocząć, osoba powinna odczuć, iż sami jesteśmy otwarci i zainteresowani. Wówczas powstają warunki, aby móc przejść do dalszego etapu dialogu.

Trzeci krok: „bardziej słuchać niż mówić”. Sformułowanie to odnosi się do przysłowia hebrajskiego, że „Pan Bóg dał człowiekowi dwoje uszu i tylko jedno usta, żeby dużo słyszał i mało mówił”, po to, abyśmy używali ich we właściwej proporcji. Jeśli stwarzamy w rozmowie przestrzeń na słuchanie drugiego, dajemy szansę na poznanie go lub poznanie na nowo, bo według Focolari każdy człowiek codziennie jest nowy. Potrzeba otwartego umysłu, by nie tylko słyszeć słowa, ale dostrzegać gesty, spojrzenia, a nawet milczenie. Milczenie może być bardziej wymowne i znaczące niż wypowiedziane słowa. Aby móc dobrze słuchać, niezbędna jest „wewnętrzna cisza, podobna do tej, którą staraliśmy się tworzyć, kiedy się modlimy. Trzeba usunąć z umysłu myśli, z serca pragnienia. Tylko wtedy tworzy się *w nas duchowa przestrzeń, która pozwala nam przyjąć drugiego z tym wszystkim, co on chce nam komunikować*” (Saltini, 2019b).

Czwarty krok: „podkreślenie podobieństwa”. W spotykanych ludziach istnieją podobieństwa, które mogą nas przybliżyć do siebie. Ważne jest, by szukać punktów wspólnych, łączących wartości, zasad, poglądów, doświadczeń itp. Podobieństwa wspierają

dialog, ukazując obszary, w której zazębiają się światy dwojga ludzi – tworząc harmonię, wprowadzając pokój w serca oraz pozytywną atmosferę.

Piąty krok: „szanowanie odmienności”. Podczas dialogu mamy szansę na poznanie bliźniego, odkrywamy również jego odmiennosc (np. doświadczeń, zasad, wartości, światopoglądu) w różnych aspektach życia, co może nas oddalać od siebie. Warto jednak traktować odmiennosc jako filar, który wzbogaca dialog, a nie stanowi przeszkodę.

Szesty krok: „czuwanie nad własną tożsamością”. Tożsamość stanowi wizję własnej osoby z perspektywy niepowtarzalności oraz odrębności w sferze stosunku do samego siebie oraz do innych ludzi, a zarazem do kultury i tradycji. W procesie budowania dialogu trzeba również klarownie przedstawić własne zdanie na obrany temat. Ks. Saltini pisał:

Po wysłuchaniu drugiego i podkreśleniu tego, co nas łączy, dojdziemy do momentu, w którym możemy, a nawet powinniśmy wyrazić swoje zdanie dotyczące również tego, co odmienne. Dobrze i korzystnie będzie, gdy uczynimy to z prostotą i pokorą, opowiadając może również jakiś epizod z naszego życia, który to potwierdza. Wtedy nasza mowa nie wygląda na pouczenie na dany temat, lecz staje się komunią życiowych doświadczeń, co jest dużo bardziej budujące (Saltini, 2019b).

Siądmy krok: „przestrzeżenie granicy dialogu”. Celem dialogu jest poszukiwanie dobra i prawdy. Stąd też gruntem, na którym dialog może wzrastać powinno być to, co dotyczy dobra i prawdy. W przestrzeni dialogu krystalizuje się wyraźna granica, którą stanowi zło i kłamstwo. Dialog nie zawsze jest możliwy, np. w sytuacji, kiedy ktoś wymaga zgody na zło i kłamstwo lub gdy jedna strona nie jest gotowa do podjęcia dialogu.

Pedagogiczne implikacje

Pedagogia jedności Ruchu Focolari daje przykład dialogu prowadzonego dialektyką miłości do drugiego jako specyficznej sztuki miłowania. Człowiek bez względu na wiek, pochodzenie i inne różnice potrzebuje miłości, tak jak roślina wody do wzrastania. Stosowane przez członków Ruchu Focolari zasady prowadzenia dialogu na różnych płaszczyznach, m.in. społecznej, politycznej, a nawet naukowej, prowadzą do jedności wśród ludzi pomimo występujących podziałów. Uwidacznia się to poprzez działania członków Ruchu Focolari na całym świecie.

Postawa przyjmująca w założeniu gotowość ofiarowania miłości drugiemu człowiekowi, traktowania go jak brata z otwartością i ufnością stanowi niebywałe wyzwanie XXI wieku. Swoistego rodzaju optyka bezwarunkowej miłości w pracy wychowawczej jest drogowskazem do działań wychowawczych. Wśród popularnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą stosowanych w Ruchu Focolari jest „kostka miłości” zawierająca zasady sztuki miłowania. Najczęstszym sposobem wykorzystania tego narzędzia jest rzut kostką oraz udzielenie odpowiedzi: w jaki sposób można realizować tę zasadę w życiu? Droga do takiego sposobu rozumienia dialogu jest wymagająca. Wyruszając w tę drogę, należy wyposażać się w wiele umiejętności: „przejsć od zamknięcia do otwartości, od mówienia do słuchania, od przystawiania przy swoich racjach do rozpoznawania racji drugiego, od obyczajowego kompromisu do konsekwentnej wierności wartościom ludzkim i chrześcijańskim” (Saltini, 2019b). W tej sztuce dialogu ważna jest pokora, tutaj odrzucona jest chęć kontroli, władzy czy dominacji nad innym człowiekiem, po to, by z ciekawością poznawczą oraz gotowością służyć innym.

Opisane powyżej doświadczenia wychowawcze Ruchu Focolari są źródłem nowej pedagogii. Jest ona oparta na spotkaniu i dialogu i można ją określić pedagogią jedności, która jest jednocześnie pedagogią nadziei.

Podstawę antropologiczną dla pedagogii jedności Ruchu Focolari stanowi chrześcijańska wizja człowieka. Boska genealogia oraz ukierunkowanie życia każdego człowieka (od Boga pochodzi i do Boga zmierza) jest podstawą godności i praw każdej osoby ludzkiej do wychowania niezależnie od różnych czynników, kryteriów i zmiennych. „Fakt, iż pochodzimy od jednego Ojca czyni nas równymi i bliskimi sobie braćmi. Celem wychowania w tym ujęciu jest dążenie do *powszechnego braterstwa* ze wszystkimi, które może prowadzić do zjednoczenia rodziny ludzkiej” (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1019).

Cytowane autorki stoją na stanowisku, iż „realizacja jedności między ludźmi jest możliwa, jeśli wychowanie będzie ukierunkowane na formację człowieka zdolnego do miłości wzajemnej” (tamże). Twierdzą też, iż „w Ruchu Focolari służy temu metoda sztuki miłowania, która dotyka najważniejszej relacji, jaką jest relacja wychowawcza między wychowawcą a wychowankiem” (tamże). Jednak nowy paradygmat edukacyjny oparty o ontologię relacyjną wymaga dokonania koniecznego przewrotu kopernikańskiego w tej dziedzinie życia. Wprowadzenie w centrum wychowania – relacji niesie przesłanie, że przekaz wiedzy i wartości musi być poprzedzony wejściem wychowawcy i wychowanka we wzajemną relację spotkania i dialogu.

Można więc zaryzykować twierdzenie, że w pedagogii jedności wychowanie, będąc wprowadzaniem w całą rzeczywistość, jest relacją i urzeczywistnia się w relacji. Osoba rozwija się dzięki relacjom i dla relacji. Uwzględnienie w wychowaniu jego relacyjnego

charakteru jest bardzo ważnym wyzwaniem edukacyjnym obecnej doby, gdyż inaczej zagraża nam pozbawienie wychowania i pedagogiki głębokiego celu i sensu. Fakt, iż w pedagogii jedności podkreśla się znaczenie relacji między podmiotami, jakimi są wychowawca i wychowanek, wynika z chrześcijańskiej wizji człowieka. W tym ujęciu każda relacja ludzka, w tym i wychowawcza, powinna być odbiciem miłości i jedności, jaka panuje w Trójcy Świętej (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1019). Zdaniem cytowanych autorek:

Warunkiem aby wszystkie podmioty tej relacji pozostawały względem siebie w odniesieniach trynitarnych jest miłość wzajemna. Wzajemność jako relacja miłości między ludźmi (nauczyciel – uczeń), sprowadza duchową obecność Jezusa (por. Mt 18, 20). On zaś każdego, kto wychodzi poza siebie i czyni się „pustym”, aby spotkać się z bratem, przeobraża w Siebie. Jezus żyjąc w jedności trynitarniej jest wzorem trwania w jedności z każdym bratem. Zarówno wychowawcy jak i wychowywani jako bracia tego samego Ojca („wy wszyscy braćmi jesteście”, Mt 23, 8) są sobie równi. W dynamice miłości trynitarniej wychowawca powinien stanowić wzór Ojca, a wychowanek – wzór Syna (Albigente, Kornas-Biela, Kozubek, 2007, s. 1020).

W pedagogii Ruchu Focolari wychowawca jawi się jako mistrz z powołania, miłujący swoich uczniów, rozwijający ciągle swoje kompetencje i pobudzający uczniów do rozwoju, świadek tego, co głosi, autorytet, który służy. Natomiast wychowanek, jak Syn, pozwala niejako „rodzić się” swym wychowawcom, ale również ofiaruje im swoje posłuszeństwo, oddanie i miłość. Każdy z członków tej sytuacji wychowawczej na wzór wzajemności trynitarniej wezwany jest z jednej strony do tego, by zrobić w sobie „próżnię” i przyjąć to, co drugi może mu zaofiarować, docenić bogactwo jego darów, ale też z drugiej strony, wezwany jest, by podarować to, co Duch Święty jemu podpowiada. Ch. Lubich podkreśla, że w klimacie miłości wzajemnej, Jezus jako jedyny Nauczyciel, prowadzi wszystkich do Prawdy, Maryja zaś, jako Wychowawczyni Nauczyciela przekazuje nam sekrety Swej niezawodnej macierzyńskiej pedagogiki (Lubich, 2006).

Jakkolwiek pedagogicznych implikacji płynących z przywołanej pedagogii jedności jest jeszcze wiele, to nasze dywagacje dotyczące podjętego tematu zakończmy stwierdzeniem, iż dobry nauczyciel to taki, który czyni Jezusa jedynym punktem odniesienia dla swoich poczynań, a miłość czyni zasadą życia. Dlatego pożądanymi cechami nauczyciela i wychowawcy są: nienagannność moralna, dawanie dobrego przykładu i ciągła praca nad sobą, zaangażowanie, zapał i kompetencja, otwarcie na to, co nowe, zadaniowe podejście do problemów, umiejętność słuchania i prowadzenia dialogu, szacunek i miłość do wychowanka, budzenie w nim poczucia własnej godności, ideałów, odwagi i nadziei,

pomaganie uczniowi w rozwoju, a także poświęcenie i radość z podarowywania siebie w powołaniu nauczycielskim. Nauczyciel, dzieląc się doświadczeniami swojego życia z uczniem, pomaga mu stawać się tym, kim powinien być, a jednocześnie rozwija samego siebie, pamiętając, że innym dajemy tylko to, czym sami dysponujemy. Wszak „wychowanie jest komunikowaniem siebie, to znaczy swojego sposobu odnoszenia się do rzeczywistości” (Carrón, 2020, s. 55) i to pozwala bez względu na okoliczności budować tożsamość, żyć bez lęku i rozbudzić poruszenie prawdziwej wolności.

Tak rozumiane wychowanie, bazując na spotkaniu i dialogu, jest nauką życia. Dlatego w życiu powinno znaleźć odzwierciedlenie tego, czego człowiek się nauczył i co jest mu niezbędne do życia. Nie dziwi zatem, że pedagogia jedności wskazuje na konieczność koherencji pomiędzy życiem i edukacją. Nauczanie i wychowanie w Ruchu Focolari, opierając się na koncepcji człowieka zintegrowanego, który liczy się nie ze względu na to, co ma lub co wie, ale kim jest, rodzi się z życia i służy życiu. Taka koncepcja wychowania przywraca człowiekowi jego człowieczeństwo. Kieruje nie tylko w stronę intelektu, ale i serca. Nie ogranicza się jedynie do bazowania na rozumie, ale łączy myślenie krytyczne, myślenie twórcze i myślenie jako troskę. Integruje jednocześnie pedagogikę istnienia i pedagogikę istoty. Prowadzi do refleksji nad pracą, sensem życia i przekazywaniem go, tzn. przekazywaniem wartości uniwersalnych, zwłaszcza wartości miłości braterskiej, która może stanowić nowy paradygmat w wychowaniu do życia w społeczności wielokulturowej.

Bibliografia

- Abignente, L., Kornas-Biela, D., Kozubek, M. (2007). Pedagogiczne inspiracje Ruchu Focolari. W kierunku pedagogii jedności. W: A. Rynio (red.). *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością* (s. 1006–1026). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Carrón, J. (2020). *Wychowanie. Komunikowanie siebie. Wkład w „Pakt Wychowawczy” zainicjowany przez papieża Franciszka*. Opole: Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża.
- Chętkowski, D. (2010). Rozmowa jako relikw w codzienności szkolnej. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (s. 353–367). t. 5. Gdańsk: GWP.
- Favale, A. (red.) (1991). Focolarini. W: *Movimenti ecclesiali contemporanei. Dimensione storiche teologico-spirituali ed apostoliche* (s. 207–237). Roma: LAS.
- Gadacz, T. (1999). O twarzy innego. W: K. Janowska, P. Mucharski (red.). *Rozmowy na koniec wieku* (s. 242). t. 3. Kraków: Znak.
- Gadacz, T. (2007). Spotkanie. W: Tenże, *O umiejętności życia* (s. 110–118). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: WAM.

- Kielbasa, J. (2005). Myślenie o spotkaniu. Myślenie jako spotkanie. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.). *Śląsk – miejsce spotkania* (s. 11–12), Chorzów.
- Lubich, Ch. (2005). *Arte di amare*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Lubich, Ch. (2007). *Charyzmat jedności*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Lubich, Ch. (2000). *Dlaczego mnie opuściłeś? Cierpienie w świetle duchowości jedności*. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Lubich, Ch. (2004). *Duchowość jedności – nową drogą*. Kraków: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (2006). „E per scuola una città”. *Convegno internazionale sull'educazione, Castelgandolfo, 31.03–2.04. 2006* [Materiały pokonferencyjne].
- Lubich, Ch. (2016). *Jedność*. Warszawa: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (1989). *Klucz do jedności*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Lubich, Ch. (2001). *Krzyk opuszczenia*. Kraków: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (1948). La comunità cristiana, *Fides*, 48 (1948), 10.
- Lubich, Ch. (2001). Lezione per la laurea honoris causa in pedagogia. Washington, 10 novembre 2000, *Nuova Umanità XXIII* (2001/3–4), 135–136.
- Lubich, Ch. (2013). *Miłość do brata*. Warszawa: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (2014). *Miłość wzajemna*. Warszawa: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (1998). *Pisać ewangelie życia*. Kraków: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (2012). *Słowo Boże*. Poznań–Warszawa: Fundacja Mariapoli.
- Lubich, Ch. (1989). *Tylko jedno*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Lubich, Ch. (1948). Questa è l'ora di S. Francesco. Il Natale di un' Idea, *Amico Serafico* (febbraio), 11.
- Michałowski, S.Cz. (2017). *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkania dialogowe w edukacji* (s. 197–265). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michałowski, S. (1999). Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej. W: F. Adamski (red.). *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania* (s. 128–140). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Mizerek, H. (2018). O wymierającej sztuce dialogu, *Zarządzanie Publiczne* 1(41), 1–10. Doi: 10.4467/20843968ZP.18.001.8230.
- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu, *Paedagogia Christiana*, 1/25.
- Saltini, R. (2019a). *Fragmenty wywiadu przeprowadzonego w Trzciance*.
- Saltini, R. (2019b). *Dialog. Wystąpienie podczas Mariapoli, Trzcianka*.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (2019). Pedagogika egzystencjalna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 509–520), Warszawa: PWN.
- Veron, E. (2002). *Fokolaryni*. W: M. Chmielewski (red.). *Leksykon duchowości katolickiej* (s. 276–281). Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”.

This chapter is dedicated with appreciation to Prof. Dorota Kornas-Biela

One of the smartest, kindest, righteous, and unique persons I was lucky enough to know. In the few years that passed since a random academic visit brought me to meet her and her family, a friendship based on mutual appreciation and on my behalf – sheer fascination with her wisdom, dedication, values, and piety. As years drew by I came to know and cherish her family, and the impact she made not only on generations of students in KUL but also on various communities through Poland and the world. Knowing her showed me once more that nationality, religion and generational gaps – melt when individual appreciation and friendships are formed. She has shown me that some values may be eternal and true for almost everyone and anyone regardless of the boundaries we usually use to separate between individuals and social groups. For her friendship and the good things she brought into my and my family's life I am forever thankful.

Leehu Zysberg

Paths of hope: On religiosity and spirituality's place within the realm of Positive Psychology

Introduction

The rise of positive psychology some 30 or more years ago changed psychologists' and educators' perception of human development. A new take on the developmental process has shifted our understanding of this psychological path, from a clinical perspective of a journey besieged by challenge, hardships and pathology to a personhood-focused view of the human being as the product of weaknesses, as well as strengths, effective coping, accumulating successes and achievements. Within this framework, numerous concepts have taken a center stage to account for various aspects of human development and function across the life cycle, such as: sense-of –coherence, resilience, hope, and emotional intelligence. Religiosity and spirituality, two concepts that have been explored in the context of understanding human development and well-being, have been dealt with cautiously by proponents of positive psychology, as psychological tradition has often viewed religious belief and spirituality with a wary eye.

In this chapter I discuss the role of religiosity and spirituality within the domain of positive psychology and describe these concepts' associations with the core ideas mentioned above. Based on classic as well as recent findings I try to delineate a path associating religious belief, and spirituality with aspects of hope and psychological sense of coherence. Thus I try to establish a link between faith, psychological pre-dispositions and developmental outcomes, with focus on well-being, as a representative concept of positive psychology's view of development through the life span.

* Prof. Leehu Zysberg – Gordon College of Education, Haifa, Israel.

The rise of positive psychology

The field of psychology was born in the minds of medical doctors and their disciples. As such they brought with them a paradigm that by then was well established – the clinical paradigm. Simply put, we learn from pathology and outlier cases about what the norm is and the many ways it might go wrong. Freud gleaned a look of our psyche as he analyzed his patients displaying various symptoms and defense mechanisms (Fink, 2009), and a hundred years later scientists relied on patients with brain lesions to understand the function of areas of the brain (Rorden & Karnath, 2004). While this paradigm has proven itself useful in numerous settings, it provided a somewhat skewed and bleak picture of human nature and human existence: Based on the old wisdom of psychology it is easy to define human existence, from cradle to grave as a battle against uncontrollable drives, oppressive norms and values, social challenges and so on and on (e.g.: Sandler, 1974). Later perspectives, such as existentialism and even humanism have adopted a similar view of the human journey through life as one characterized by struggle, finding meaning in a meaningless world, or overcompensating for perceived and internalized deficiencies (Wiener, 1970).

The 1990s saw a paradigm shift in how the science of psychology views human development and function through the life cycle: A then-new approach aptly coined ‘positive psychology’ did exactly what its name suggests. Forsaking jargon for a couple of seconds it said more or less the follows – while people might at times suffer, carry psychological scars, and bump into hurdles in life, most of us do more or less OK, don’t we? How can that be? What allows this to happen? What in fact promotes health rather than sickness? Success instead of struggle?

Positive psychology embraced an economic model of resources, resources that allow individuals and groups to not only effectively process and cope with challenges, but also to potentially flourish and develop (Seligman, 2002). According to this paradigm we are endowed with varying levels of resources that we consume and use as we cope, struggle and develop. Some of these resources are innate. Others are learned and acquired through the life span. Coping and its outcomes are the result of effectively managing resources to successfully weather hardships, and grow out of every experience. So, you see, positive psychology sort of turned the psychological tables and has us looking at the adaptive, successful, productive aspects of our lives rather than on pathology, and the abnormal.

Research in the new tradition of positive psychology started out in identifying those elusive resources allowing individuals to meet challenge, adapt well to change,

and grow out of their turmoil in life. Let us have a quick look on some of these key concepts before we proceed.

Psychological resources – the key to effective coping and growth?

Let us begin with the obvious – if positive psychology is the science of adapting, growing and in general being well – then positive emotions and their immediate correlate – well-being should be our first point of interest. We first look at the major concepts of positive psychology, beginning with that of ‘well-being’ followed by its frequent correlates in the literature.

Well-being

Well-being may be define as a subjective set of perceptions and emotions in which individuals or groups experience general sense of satisfaction, judge their circumstances to be beneficial and experiencing positive emotions (Diener, 2009). Put simply, well-being reflects a state of happiness, satisfaction and good feelings regarding our life. Such a psychological state is naturally one of positive psychology’s most central outcome-related concepts, a thing to be accomplished in life. No wonder a vast number of studies examined the antecedents of well-being in varied fields and areas of life (Haga et al., 2009; Higgs & Dulewicz, 2014; Netermeyer et al., 2018). While findings identify numerous factors associated with our sense of well-being, there seems to be a group of factors that appear most often in the literature – associated with two basic principles – the perception of a coherent existence and world and positive emotional balance.

This quite large body of research has defined a set of resources typically associated with well-being as well as other outcomes. Let us look at some of the leading concepts. We focus here on concepts that are both central in the framework of positive psychology and are relevant to human development.

Sense of Coherence (SOC)

This term pertains to an amalgam of perceptions and predispositions forming an orientation to view the world and interact with the environment in a comprehensive, manageable and meaningful way (Antonovsky, 1985). Slightly preceding the call for

studies on positive psychology, this concept is embedded in the view of salutogenesis: A model embracing the promotion of health and well-being rather than diagnosing and fighting pathology (Lindstrom & Eriksson, 2005). Heavily relying on humanistic psychology, Antonovsky and his followers maintained that if we adopt a world view that makes sense to us – that is – has meaning, and that we can comprehend that meaning, and manage events and challenges in light of that meaning – then we are more likely to brave challenges of all sorts, and more likely to experience growth, development and experience – well, well-being.

Resilience

The concept of resilience emerged from the study of Hawaiian at-risk youth, who, alongside the challenges and hardship in their lives, also were able to show surprising levels of joy, well-being and adaptive behavior (Werner, 1993). Resilience as a term, represents a collection of resources and personal (or community level) strength allowing the effective negotiation of challenges, and hardships. These resources not only help individuals and groups fare better in times of trouble, but also allow them to benefit, grow, develop and gain new insights or strengths as a result of their successful mitigation of hardships (Zautra et al., 2010). Thus, for example, developmental studies focusing on young individuals who experienced trauma showed that more resilient individuals not only survived the trauma with less psychological toll, but also reported gaining something from their experience: be it more confidence in their ability, social reassurance, re-organizing their priorities in life etc. (Kilmer, 2014).

Hope

Snyder and colleagues (1991) defined hope as a personality predisposition associated with the perception and interpretation of reality in a manner that allows one to perceive himself as both willing and capable to identifying goals worthy of pursuing as well as identifying ways of action to achieve those goals. Hope associates with optimism, with self efficacy and other perception patterns that are widely connected in research and practice to well-being in health settings, in work and education related settings, just to name a few (e.g.: Magaletta & Oliver, 1999; Zysberg, 2012). While hope itself is defined as a 2-way construct affecting perception and cognitive patterns it is also highly associated

with emotional aspects of how people react to challenge since it allows individuals to expect positive results even if times are hard right now (e.g.: Folkman, 2013).

Well-being is often seen as a product of an 'emotional balance sheet' in which positive affect or positive experiences outweigh the negative (Kuppens et al., 2008). We thus look at resources that help manage emotions effectively, next.

Emotion regulation and emotional intelligence

People vary dramatically in the extent to which they experience emotions: some are 'laid back' and experience relatively moderate reactions while others might be overwhelmed by their emotional reactions. These patterns involve genetic and neurological pre-dispositions as well as conditioning and social learning accumulated through the life span with emphasis on the early years of development (Jagiellowicz et al., 2016). These developmental paths shape the extent to which individuals are able to modulate and manage their own emotional reactions, which can be defined as 'emotion regulation' (Gross & John, 2003). Studies show that individuals utilize various strategies to manage their emotions. Many of these strategies are acquired and learned, thus making emotion regulation a pivotal developmental concept, associated with a vast range of behavioral outcomes – from the famous 'marshmallow experiment' that showed how emotion and drive regulation predict adjustment through childhood, adolescence and early adulthood (Mischel, 2014), to current studies linking positive emotion regulation and well-being (Quoidbach et al., 2010). From the vast evidence gathered across over 70 years of research in this venue a very consistent and clear picture arises: The extent to which we manage our emotions and channel our drives is associated with how we function, adapt and adjust to a broad range of life situations, a notion that makes very good sense.

While the concept of emotion regulation is quite veteran and runs deep in our understanding of emotional development processes, a more recent concept shed new light and deepens our understanding of how emotions shape our lives. Emotional intelligence is a concept describing human potentials associated with how well individuals identify, understand, analyze and utilize their emotions in everyday life (Bar-On, 2005). Twenty five years of research have yielded two approaches to the idea of emotional intelligence: one sees it as personality-derived predispositions, and the other sees it as a non-cognitive set of abilities. Without going into the trait vs. ability debate, it seems that both schools will see emotional intelligence as a potential allowing individuals to better understand emotions, be aware of their dynamics and thus handle them more

effectively in various settings (Sanchez-Alvarez, et al., 2016). More effective management of emotions means higher levels of well-being. Thus emotional intelligence is now recognized as one of the major resources that determine our level of well-being, especially under duress (Difabio & Kenny, 2016; Sanchez-Alvarez et al., 2016).

To sum things up at this point – positive psychology has led the field of psychological research to identify strengths and resources allowing individuals and groups to manage coping strategies, to adjust and adapt to change and challenge while maintaining positive levels of well-being. Moreover, adept application of these resources may actually lead to further development and growth even in the face of threat and challenge. Some of these resources are innate but a large portion of them also develops and is honed through the life span as a result of experience, role-modeling and tutoring. While these concepts are now well established as potentials for well-being, we seem to forget another concept that for many years has claimed relevance to individuals and groups well-being (or lack of): Religion and more specifically – religious belief.

The Psychological study of Religiosity and Spirituality and Positive psychology

Psychology had had an uneasy relationship with the idea of religion and religiosity from its early beginnings. The emerging new discipline has embraced physiological empiricism and thus an objective-constructivist-positivist approach to knowledge. Within such frame of reference it had very few means of truly exploring the phenomenon of faith, and beyond it – organized institutionalized faith. Thus, in its early days, Psychology's view of religion and religiosity ranged from treating religiosity as mass psychosis all the way to just uneasily ignoring the issue altogether (Armstrong, 1993; Freud, 1950). In a paradigm dominated by empiricism and measurement in pursuit of the 'objective', God becomes little more than 'an imaginary friend', and religion a collection of obsessive-compulsive rituals humanity has to grow out of.

Other theoreticians and researchers who took a more flexible attitude toward this ever-sensitive subject reluctantly had to admit that by definition you cannot diagnose the majority of humans on earth as abnormal, thus in a way refuting the mass-psychosis approach but even then they did their best to avoid the issue since at the time it did not sit well with the perceived 'tools of the trade'. Those who did address the issue of religiosity, for example within social psychology, did not have a lot of good things to say about humans' institutionalized belief in higher power: religiosity was often found to be

associated with racism, with authoritarian personality patterns, in a way, corroborating early perceptions of the phenomenon (Emmons, & Paloutzian, 2003).

However, these notions started to shift with the rise of a new generation of researchers realizing the huge role of religion and religiosity in people's lives on one hand and witnessing the rise of non-religious spirituality as a social movement. Evidence from studies in health psychology and development began to offer evidence to the supportive, sustaining potential of religiosity (Aukst-Margetić, Margetić, 2005). Some evidence did point out to a positive association between religiosity and life satisfaction and well-being (Bergan & McConatha, 2001). However – cumulative research on the issue of religiosity and well-being remains controversial with some evidence pointing to a positive association while other point to a negative association between the two concepts (for an example demonstrating the complex nature of this association see: Okulicz-Kozaryn, 2010). Consecutively, with the rise of positive psychology, religiosity came into focus again with the evident question – so – is religion in general and religiosity in particular good for us?

Existential psychology was among the first paradigms that saw religion more as a solution than a problem: In a search for meaning, religion and belief systems, offer order, well defined rules and answers to some of the basic questions human beings ask themselves: who am I? Why am I here? What is the purpose of my life? (Nuyen, 2000). One step further beyond answers to existential questions is one that suggests that religion and religious belief are associated with a sense of control over life events (Jackson & Bergeman, 2011). Indeed numerous studies showed a buffering effect of religiosity against stressors ranging from health conditions to natural disasters, war, etc.

At the same time another line of investigation gave rise to the postmodern notion of Spirituality – a concept that varies along different perspective but generally relates to individuals and groups' acknowledgement of transcendent and higher order values and purposes that are not necessarily ascribed to existing religion (Zinnbauer et al., 1997). The rise of the concept gave way to another kind of belief based behavior patterns that were emerged from a culture seeking 'return to faith' after disillusion with traditional, organized religion. This new type of spirituality associated in studies with self-definition, sense of purpose and control, and thus with well-being and psychological health (Cohen, 2002).

The rise of 'spirituality' demarcates, in the eyes of many authors, a cultural change, a movement toward a more personalized, system of faith. While traditional religion is a system that accepts finite ideas and dogmas, subscribes to a set of decrees and views of God (or higher power), new spirituality allowed individuals to adapt a more flexible system of values, and views of the divine – in a way that is all their own. Within a culture

that prioritizes self-actualization, self-identity and diversity, such notions were all of sudden more welcome than a monolithic view of faith, God and rules (Tacey, 2005). Numerous studies now relate to Spirituality as an umbrella term under which organized religion is only one variant of the phenomenon, one among many.

These associations between religiosity, spirituality, perceived control and well-being eventually lead the question of religiosity to positive psychology's doorstep. So what do we know of religiosity and spirituality and how they may work as part of the new realm of positive psychology?

The roles of positive psychology and Spirituality in human development: a few insights

As we observe the trends in how psychology related to the issue of religiosity on one hand, and how positive psychology changed the psychological paradigm on the other hand – we begin to see the potential overlaps between some of the basic concepts and processes in both, which will lead us toward our final destination within this chapter.

Some pillars of human development through the lens of positive psychology

The fields of psychology and education are replete with various definitions and uses of the concept of development. I will embrace the broadest definition of development as 'consistent on-going change that results in more effective adjustment as a result of experiences.' I embrace this general definition to account for changes we go through throughout the lifespan since positive psychology tends to view development as a life-long process that never ceases (Deci, & Vansteenkiste, 2004).

Positive psychology does not emphasize the field of human development like clinical and physiological approaches do. It rather sees the entire lifespan as a developmental course in which we constantly cope, build resources and capabilities and reach out to self-determination and self-fulfillment. Each challenge encapsulates the potential for growth. So much so that positive psychology has coined the term 'post traumatic growth' – to define insights, skills and changes in self-efficacy gained as a result of effectively coping with traumatic challenges such as war or disease (e.g.: Calhoun & Tedeschi, 2014).

Hence, based on the tenets of positive psychology we may define a set of characteristics of human development through the positive psychology lens:

- a. Development is motivated by human drive toward self betterment and better use of one's own potential.
- b. Development is ongoing and may happen anytime across the lifespan.
- c. Development relies on effective processing of life events and effective coping – requiring resources, some innate and some learned and fostered through life experiences.
- d. Resources can be viewed as psycho-social (e.g.: social support, secure attachment, etc.) as well as intra-personal, and individual (e.g.: sense of coherence, hope, emotional intelligence, etc.).
- e. The above mentioned resources, when used and managed effectively can facilitate developmental processes even in less-than-optimal conditions and in the face of challenge, leading to well-being and at times – self-fulfillment.

Can religiosity be one of those positive psychology resources allowing healthy development and the attainment of well-being? We next examine components of religiosity that may be considered such resources within the framework of positive psychology.

Insights regarding Religiosity and Spirituality's contribution to well-being and self-actualization

Decades of research on religiosity and human development have focused our attention on a few aspects of the religious/ spiritual experience that may play a pivotal role in our development and our experience of well-being. These multifaceted aspects will be briefly mentioned herein:

Sense of purpose and meaning. Religious belief and spirituality have been consistently associated with imbuing individuals and groups with a sense of meaning, purpose (Chemberlain & Zika, 1988; Peterson & Roy, 1995). Especially with organized religions, the belief system provides a clear set of rules, and a well-defined answer to the question – what is my/ our purpose on this earth? Such systemic rules and concepts are also very instrumental to the formation of self-identity, self-esteem, values and life goals, all – basic cornerstones of psychological development (Yonker et al., 2012). Kornas-Biela (2014) has claimed, for example that religious faith within the family cell may have influence and shape prenatal development through indirect experiences shared among the family members who share norms, values, walks of life, etc. Pfund and colleagues (2020) showed in a longitudinal study that religiosity is associated with a measure of purpose in life.

Reduction of ambiguity and sense of control. Ambiguity and perceived loss of control are almost innately aversive to individuals' and groups' well-being and proper development. Veteran models of learned-helplessness show how perception of life events as random, and uncontrollable associates with depression, low levels of function and arrested development (Burger & Arkin, 1980). Studies on the relationship between religiosity, depression and even suicidal patterns are ambiguous, some showing positive associations between religiosity and depression and its outcomes, and some showing the exact opposite. This split pattern may be the result of the correlational nature of these studies: Can it be that in studies showing a positive association religiosity was embraced after experiencing depression as means of seeking help? Looking purely at the theoretical implications put forth by previous research, organized religion offers a world view in which there is no randomness. Events, positive and negative are a part of a bigger plan, and thus are under control. Thus we may expect that persons subscribing to any of the organized religions will perceive the world as less haphazard and life events – less out-of-control. Should we accept this supposition, we may expect religious persons to grow up with a more consistent picture of their world, in which random events are less likely – and thus indirectly experiencing more control over life events.

Authority and rules – a double edged sword? Religiosity, especially within the institutionalized domains often means acceptance of values and rules and the acceptance of higher authority, of God, but also of the “chain of command” often embodied in clergy, of various ranks and seniority. Studies have on one hand showed that indeed individuals and groups high in religiosity are also high in accepting authority and even authoritarianism (Johnson et al., 2011) and prejudice. Other studies associated between religiosity and conservative attitudes suggested religious faith comes with a certain amount of psychological rigidity (Malka et al., 2012).

On the other hand, however, studies have shown that religious persons live in a more orderly world, where law and order are clear and well communicated in their social environment – which means individuals develop and function in a more persistent, comprehensible environment with clearly set boundaries – a principle associated with well-being and effective development (e.g.: Campbell et al., 1996). Religious adolescent are somewhat more likely to adopt a ‘just world’ belief (Crozier & Joseph, 1997), are less likely to show maladaptive behavior or antisocial behavior (Laird et al., 2011).

Social aspects of religiosity: from community to belonging. Human beings are social beings. Empirical evidence has consistently shown the importance of social support and sense of belonging in a community in human development, self-esteem and well-being (Chu et al., 2010). Social support has also been systematically associated with healthier and more consistent development through the life span: Social support has been

shown to associate with effective adjustment to changes, life transitions and unexpected events – the building blocks of development (e.g.: Mallinckroft, & Wei, 2005; Rueger et al, 2010). Social gatherings, a sense of attachment, the existence of social events and ceremonies that manage interpersonal relations and interactions are also instruments of social development, offering a social context that construes paths of development (at the expense of flexibility and allowance for exceptional cases). The old saying ‘it takes a village to raise a child’ seems to receive additional validation from studies and theories in this area.

Religiosity and Spirituality as individual resources – a proposed model

Our journey almost draws to an end and this is where our discussion leads us so far: Religiosity and spirituality were until recently a subject of much ambivalence on behalf of the fields of psychology and education. As the social sciences embraced the physical sciences and empirical frameworks, they regarded religiosity and other sorts of spiritual faith as a counter-logical behavior, associated with problematic (to say the least) patterns of cognition and behavior (for example see the literature on religiosity and authoritarianism, Eckhardt, 1991). That however changed as psychology and education shifted from a clinical perspective to strength and adaptation oriented paradigm. Within a new frame of mind, focusing on what ‘make us work and love well’, religiosity also associated with strengths, or resources that allowed individuals to effectively cope with health challenges (Aukst-Margetić & Margetić, 2005), the horrors of war (e.g.: Goroshit & Eshel, 2013) and even immigrant acculturation (Gong et al., 2003). In other words – can religiosity be a pivotal resource within the positive psychology conceptual network?

While findings regarding the role of religiosity in depression, prejudice and authoritarianism, to name just a few, other findings, such as the ones mentioned above, suggest it may serve as a protective factor in a variety of settings. So how do religiosity and spirituality fit within the general scheme of positive psychology?

Based on the review of concepts and mechanisms I provided above we may create a few links between functions of religiosity and coping resources in positive psychology. Thus, religiosity may be highly associated with sense of coherence, with resilience, with perceived control and social support and construal (i.e. religious people live in a worlds that makes more sense to the, and is more organized than non-religious individuals). Moreover – a system that provides clear rules accounting for how the world ‘behaves’, offers rules, order and a set system of values that offer certain levels of clarity and purpose – all these correlate well with the concept of hope and through it – associate

with well-being. Based on the literature and the rationale I presented throughout this chapter I propose the following model to describe the associations and inter-relations between religiosity, individual resources and well-being in a developmental positive psychology frame of reference.

On the nature of development as part of positive psychology

We may define 'good development', as a process that results in a well-balanced, well-adjusted, individual who function in congruence with his or her potential and experiences acceptable levels of satisfaction and well-being as a result. Developmental wisdom from its very early roots to current models, teaches us that to allow for healthy development individuals and groups require:

1. We learn that most developmental processes require at least a certain level of experiencing conflict, lack or need and successfully overcoming it. To overcome such challenges we require resources.
2. Individual resources – that is sources of energy and capacity that will allow then to maintain desirable levels of function vis-à-vis challenge, crisis or demand.
3. Environmental and social resources – from socio-economic status, a cultural setting to social support and family or community cohesiveness – serve as a shock absorber in times of crisis and may provide the support, resources and guidance required for overcoming challenge.
4. An additional derivative of the above is a perception of a world that is governed by consistent, persisting rules, thus reducing helplessness, and increasing the chance of a sense of purpose and goal, on which healthy identity may be established.

If we scrutinize the above through what we already know about religiosity and spirituality – we discover numerous points in which the two world overlap and correspond with each other.

Components and correlates of religiosity and positive psychology developmental resources

To make things easier on you, the reader, I summarize some of these ideas in a table form, to help show overlaps as well as marked differences between what we have read so far regarding religiosity/ spirituality on one hand and positive psychological developmental resources on the other.

Table 1.

Positive psychology developmental resources	Correlates of Religiosity/ Spirituality
Sense of coherence	In most cases belief systems are accompanied by a very strict and solidified set of rules, clear ideas regarding the nature of God, Man, the world and its purpose. Ransom events rarely take place – most life events happen for reasons and are a part of a bigger plan that makes sense.
Resilience	Data is split: a. Religiosity is often associated with more effective coping with challenges, especially health issues, war, etc. b. Some evidence link religiosity to depression, lower levels of adjustment.
Support/ acceptance	Most religious and spiritual frameworks emphasize the role of the community, through events, worship, holidays and ceremonies. The community and 'public life' are very important and often provide structure, support and help as well as close supervision.
Hope	Most religions include emphasis of working and worshiping toward ushering in a time of happiness, sense of meaning, redemption, and a state of Eden on earth. This expectation may instill hope in believers, while supplying ways of action (according to most scriptures) to bring that state of redemption and bliss about.

I have done injustice to both the study of religion and religiosity and the paradigm of positive psychology as I have simplified and overgeneralized ideas to a significant extent in this summarizing table. Yet I believe it serves us well in identifying those fields of correspondence between the two conceptual frameworks to the point that I will now, in conclusion will dare say the following:

The study of religiosity and the study of human development started out in two very different points and for a time – almost seemed opposite to each other. With the introduction of the paradigm of positive psychology which emphasizes the positive, productive and effective elements in human function, including development things began to change. Advances in the study of religiosity and health (mental and physical) and the rise of the concept of spirituality gave room to a broader look at what faith does to us, humans.

So is religiosity a positive psychology development resources or not, you ask me?

It, of course, depends. It is much like saying that parenting is a positive developmental resource. Well – HEALTHY parenting is a positive developmental resource. Toxic parenting is not. In a much similar fashion religious faith and belief has launched some of kindest acts ever made, but also served as justification for some of the most horrific acts ever taken in human societies. Healthy religious belief is such, I dare say now, that

leads us through a certain developmental path which I can generally describe in the graphic form herein:

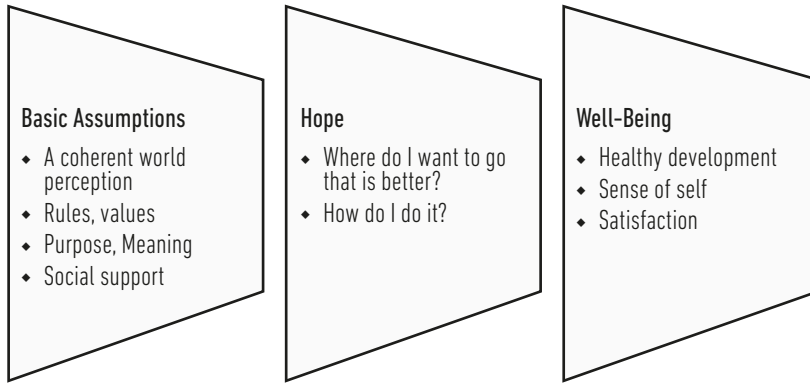


Figure 1. How religious belief may work as a positive developmental resource.

In my eyes, based on the research findings reviewed here, religiosity and spirituality when they inspire HOPE are providing the path to adaptive coping with challenges, frustrations, turning points in our lives that shape who and what we become. However a faith system that does not offer hope but fear, domination, despair and terror are counterproductive in psychological terms. These differences may also account for the equivocal findings quoted in this chapter and elsewhere showing that religious individuals are at times at disadvantage regarding their mental health, adaptive behavior and so on.

This is a point that started to get attention in research – religiosity and faith systems are not uniform. Far from it – we may often find different congregations, that are officially under the same ecumenical definition (e.g.: Orthodox Jews, Catholic Christians, etc.) who will not share a similar perception of what God is about, the purpose of man in this world etc. Serious issues. Moreover, studies begin to find out that examining religions, especially the three large monotheistic ones, as essentially divergent may be missing the whole point from a psychological point of view. Before we part as friends, I hereby propose another way of examining systems of faith, if you will – to what extent do they not only serve God, but also – to what extent to they serve humans in general and more specifically – human development?

References

- Antonovsky, A. (1985). The life cycle, mental health and the sense of coherence. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*.
- Armstrong, K. (1993). *A History of God*. New York: Ballantine Books.
- Aukst-Margetić, B., & Margetić, B. (2005). Religiosity and health outcomes: review of literature. *Collegium antropologicum*, 29(1), 365–371.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being: research article:: general. *Perspectives in Education*, 23(1), 41–62.
- Bergan, A., & McConatha, J. T. (2001). Religiosity and life satisfaction. *Activities, Adaptation & Aging*, 24(3), 23–34.
- Burger, J. M., & Arkin, R. M. (1980). Prediction, control, and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(3), 482.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 141.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1988). Religiosity, life meaning and wellbeing: Some relationships in a sample of women. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 411–420.
- Cohen, A. B. (2002). The importance of spirituality in well-being for Jews and Christians. *Journal of happiness studies*, 3(3), 287–310.
- Crozier, S., & Joseph, S. (1997). Religiosity and sphere-specific just world beliefs in 16-to 18-year-olds. *The Journal of social psychology*, 137(4), 510–513.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, 27, 17–34.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In *The science of well-being* (pp. 11–58). Springer, Dordrecht.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2016). Promoting well-being: The contribution of emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 7, 1182.
- Eckhardt, W. (1991). Authoritarianism. *Political Psychology*, 97–124.
- Emmons, R. A., & Paloutzian, R. F. (2003). The psychology of religion. *Annual review of psychology*, 54(1), 377–402.
- Fink, B. (2009). *A clinical introduction to Lacanian psychoanalysis: Theory and technique*. Harvard University Press.
- Folkman, S. (2013). Stress, coping, and hope. In *Psychological aspects of cancer* (pp. 119–127). Springer, Boston, MA.
- Freud, S. (1950). *Totem and Taboo*. New York: W.W. Norton & Co.
- Gong, F., Takeuchi, D. T., Agbayani-Siewert, P., & Tacata, L. (2003). Acculturation, psychological distress, and alcohol use: Investigating the effects of ethnic identity and religiosity.
- Goroshit, S. K. M., & Eshel, Y. (2013). Demographic variables as antecedents of Israeli community and national resilience. *Journal of Community Psychology*, 41(5), 631–643.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.

- Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271–291.
- Higgs, M., & Dulewicz, V. (2014). Antecedents of well-being: A study to examine the extent to which personality and emotional intelligence contribute to well-being. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(5), 718–735.
- Jackson, B. R., & Bergeman, C. S. (2011). How does religiosity enhance well-being? The role of perceived control. *Psychology of religion and spirituality*, 3(2), 149.
- Jagiellowicz, J., Aron, A., & Aron, E. N. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(2), 185–199.
- Johnson, M. K., Rowatt, W. C., Barnard-Brak, L. M., Patock-Peckham, J. A., LaBouff, J. P., & Carlisle, R. D. (2011). A mediational analysis of the role of right-wing authoritarianism and religious fundamentalism in the religiosity–prejudice link. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 851–856.
- Kilmer, R. P. (2014). Resilience and posttraumatic growth in children. In *Handbook of posttraumatic growth* (pp. 278–302). Routledge.
- Kornas-Biela, D. (2014). The paradigm of unity in prenatal education and pedagogy. *Journal for perspectives of economic political and social integration*, 19(1–2), 193–206.
- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 66.
- Laird, R. D., Marks, L. D., & Marrero, M. D. (2011). Religiosity, self-control, and antisocial behavior: Religiosity as a promotive and protective factor. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 78–85.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(6), 440–442.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of clinical psychology*, 55(5), 539–551.
- Malka, A., Lelkes, Y., Srivastava, S., Cohen, A. B., & Miller, D. T. (2012). The association of religiosity and political conservatism: The role of political engagement. *Political Psychology*, 33(2), 275–299.
- Mallinckrodt, B., & Wei, M. (2005). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 358.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. Random House.
- Netemeyer, R. G., Warmath, D., Fernandes, D., & Lynch Jr, J. G. (2018). How am I doing? Perceived financial well-being, its potential antecedents, and its relation to overall well-being. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 68–89.
- Nuyen, A. T. (2000). Existentialism and the Return to Religion. *Philosophy Today*, 44(2), 169–176.
- Okulicz-Kozaryn, A. (2010). Religiosity and life satisfaction across nations. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(2), 155–169.
- Petersen, L. R., & Roy, A. (1985). Religiosity, anxiety, and meaning and purpose: Religion's consequences for psychological well-being. *Review of Religious Research*, 49–62.

- Pfund, G. N., Schultz, L. H., Andrews, J. A., & Hill, P. L. (2020). Individual-level trajectories of religiosity during adolescence and their implications for purpose. *Psychology of Religion and Spirituality*.
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 368–373.
- Rorden, C., & Karnath, H. O. (2004). Using human brain lesions to infer function: a relic from a past era in the fMRI age?. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(10), 812–819.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of youth and adolescence, 39*(1), 47.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276–285.
- Sandler, J. (1974). Psychological conflict and the structural model: Some clinical and theoretical implications. *International Journal of Psycho-Analysis, 55*, 53–62.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology, 2*(2002), 3–12.
- Snyder, C.R., Irving, L.M., & Anderson J. (1991). Hope and health. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 285–305). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Tacey, D. (2005). *The Spirituality revolution*. London: Routledge.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (Eds.). (2014). *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice*. Routledge.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*(4): 503–515.
- Wiener, Y. (1970). The effects of “task-and “ego-oriented” performance on two kinds of over-compensation inequity. *Organizational behavior and human performance, 5*(2), 191–208.
- Yonker, J. E., Schnabelrauch, C. A., & DeHaan, L. G. (2012). The relationship between spirituality and religiosity on psychological outcomes in adolescents and emerging adults: A meta-analytic review. *Journal of adolescence, 35*(2), 299–314.
- Zautra, A. J., Arewasikporn, A., & Davis, M. C. (2010). Resilience: Promoting well-being through recovery, sustainability, and growth. *Research in Human Development, 7*(3), 221–238.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., ... & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the scientific study of religion, 54*9–564.
- Zysberg, L. (2012). Hope in personnel selection. *International Journal of Selection and Assessment, 20*(1), 98–104.

The scientific community thrives on collegial cooperation at both the content and the relationship levels. Or to put it more prosaically: without friendship and trust no sustainable professional cooperation is possible. For me Dorota Kornas-Biela's personality combines an unconditional professional loyalty, an unflagging performance motivation and an unbounded scientific curiosity with natural openness, unlimited helpfulness and – most importantly – warmth. I am therefore truly delighted to have the opportunity to express once again my attachment to Dorota with a contribution in the Jubilee Book to her honour.

Bernd-Joachim Ertelt

Lebensphasen und Beruflichkeit – Harmonisierung als zentrale Aufgabe lebensbegleitender Berufsberatung

1. Einleitung

Mit Blick auf den immer wieder konstatierten schnellen Wandel der Arbeitswelt und speziell der geforderten Kompetenzen durch die fortschreitende Digitalisierung und Globalisierung rückt die Sicherung der Employability des Individuums immer stärker in den Mittelpunkt der aktuellen Diskussion. Doch diese stark von neo-liberalen Auffassungen geprägte Sichtweise ist vor dem Hintergrund empirischer Untersuchungen zu relativieren. Von einem „Turbo-Arbeitsmarkt“ kann – zumindest aus europäischer Sicht – nicht repräsentativ die Rede sein. Vielmehr spielt das traditionelle Berufskonzept – besonders beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben mit einer dualen Berufsausbildung an den Lernorten Betrieb und Berufsschule – eine wichtige Rolle für das Individuum, den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft (vgl. OECD (2018)). In unserem Beitrag wollen wir auf die Bedeutung einer holistisch verstandenen Beruflichkeit für die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit eingehen, die nach Papst Johannes Paul II (1981, zitiert in Noworol 2019, S. 69) ein zentrales Charakteristikum des Menschseins darstellt. Danach sollen alle Arbeitshandlungen – unabhängig von ihrem Inhalt – diesem Ziel dienen. Dass diese Empfehlung auch als Richtschnur für die Laufbahnentwicklung im Rahmen der Personalpolitik von Betrieben Geltung hat, verdeutlicht Biela (2012, S. 36): Die Beratung im Human Resource (HR) hat primär die Aufgabe der Erstellung eines individuellen Laufbahnplans, in dem die Weiterentwicklung der Fachkompetenz verbunden wird mit der Persönlichkeitsentwicklung und der Orientierung am Wohl anderer als soziale Verantwortung. Legt man diese ganzheitliche Sicht der Berufstätigkeit der lebensbegleitenden Beratung zu Grunde, lässt sich dieses

* Prof. Dr. Bernd-Joachim Ertelt – Economic and Business Education Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA).

als *Beruflichkeit* bezeichnen. Beruflichkeit kann dann definiert werden als die Bindung des Menschen an seine innere Tätigkeit, die sich als berufliches Selbstverständnis in intrapersonellen Komponenten manifestiert, die als „Metakognitionen“ bezeichnet werden (vgl. Beck 2019, S 24 ff.). Das individuelle berufliche Selbstverständnis ist jedoch nur ein Teil der Gesamtheit des Rollen-Sets eines Menschen, welches sich im Verlauf des Lebens verändert und vom Individuum permanent harmonisiert werden muss. Auf dieser Grundlage basiert unser Ansatz der lebensbegleitenden Beratung, die eine Verengung auf das Ziel der Sicherung der „Employability“ zu Gunsten einer holistischen Berufsauffassung vermeidet und so einen Beitrag zur Lebensqualität leisten möchte (vgl. Ertelt, Frey 2014, S. 319).

Im Folgenden werden exemplarisch drei Lebensphasen betrachtet; nämlich der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben durch Berufsausbildung, die „Rushhour des Lebens“ im mittleren Erwerbsalter und der Übergang in den Ruhestand („pre-retirement and „retirement“). Zuerst ist die Frage zu klären, wieweit die international bekannten Haupttheorien der Berufswahl und -entwicklung diese Phasen berücksichtigen. Denn ohne eine wissenschaftlich-theoretische Basis (*Objekttheorien*) laufen die verschiedenen Beratungs- und Informationsaktivitäten (*operative Ansätze*) Gefahr, sich in einem führungslosen und modisch abhängigen Aktionismus, der weder effektiv noch effizient ist, zu verlieren. (Einen guten internationalen Überblick hierzu liefert der Herausgeberband von J. Górna und D. Kukla (2014): *Vocational Counselling – Changes and Challenges on the Labour Market*).

2. Skizzierung ausgewählter Ansätze zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung

In den letzten Jahrzehnten haben international die vornehmlich in den USA entwickelten Ansätze der Berufsentwicklung Forschung und Praxis der Berufsberatung bestimmt (vgl. Leung 2008, S. 115 ff.). Diese Theorien bieten mit ihrer psychologischen Ausrichtung nur eine bestimmte Sichtweise der Berufswahl und -entwicklung. Eine andere Perspektive repräsentieren die „nicht-psychologischen“ Ansätze, welche nach Crites (1969, S. 79 ff.) die ‘Zufallstheorie’, die ‘ökonomischen Theorien’ sowie die ‘kulturellen und soziologischen Theorien’ der Berufswahl umfassen (vgl. auch Daheim 1967). Sie spielen in der Fachdiskussion heute jedoch eine eher marginale Rolle.

2.1 Nicht-psychologische Theorien der Berufswahl

Sie führen die Berufswahl auf Vorgänge zurück, die sich in einem außerhalb des Individuums befindlichen System abspielen. Die individuellen Gegebenheiten und Charakteristika – wie Intelligenz, Interessen, Persönlichkeitszüge – werden weder als direkte noch indirekte Einflussgrößen auf die Wahl anerkannt. Vielmehr determinieren drei Arten von Umgebungsfaktoren die Handlungsrichtung des Menschen:

1. Günstige Möglichkeiten oder Zufallsfaktoren
2. Die Gesetze von Angebot und Nachfrage
3. Bevölkerungsstruktur und institutionelle Gegebenheiten einer Gesellschaft

Man kann die „Wahl“ eines Berufs also von verschiedenen Perspektiven aus betrachten (vgl. Crites 1969, S. 127 ff.):

1. als Zuweisung und Übernahme (Allokation) von Berufspositionen,
2. als Entscheidungshandlung (mit der) Frage nach den Determinanten dieser Entscheidungshandlung,
3. als kontinuierlichen Entscheidungsprozess, der sich im Laufe des Lebens von der Äußerung vager Phantasieberufe über die Entscheidung für eine bestimmte Schul- oder Berufsausbildung bis hin zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf entwickelt.

2.2 Psychologische Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung

Im Folgenden werden psychologisch orientierte Theorien, die in Bezug auf die individuelle berufliche Entwicklung als grundlegend gelten, skizziert (vgl. Brown, Lent 2013, S. 29 ff; Leung 2008, S. 115 ff.).

2.2.1 Der persönlichkeitspsychologische Ansatz

Er hat seine Wurzeln bei Parsons' Idee einer möglichst optimalen Zuordnung von Menschen und Berufstätigkeiten. Die wesentlichen Prinzipien lassen sich wie folgt zusammenfassen (1909):

1. Aufgrund spezifischer, psychischer Charakteristika ist jeder Mensch für einen bestimmten Typ von Berufstätigkeit am besten geeignet.
2. Die Menschen in den verschiedenen Berufen weisen unterschiedliche psychische Charakteristika auf.

3. Berufliche Bewährung und Zufriedenheit variieren direkt mit dem Ausmaß der Übereinstimmung zwischen den persönlichen Charakteristika des Berufstätigen und den Berufsanforderungen.

Der darauf aufbauende *Trait-and-Factor*-Ansatz geht sehr stark von der individuellen Einzigartigkeit aus, was zu einer Vorliebe für die differenzielle Psychologie führte. Standen bei dem Ziel eines optimalen *matching men and jobs* bis zu den 1930er Jahren die Tätigkeitsanforderungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, so vollzog sich ab den 1940er Jahren in den USA die Hinwendung zur Erforschung der individuellen Merkmalsausprägungen.

Der bekannteste Vertreter dieser Richtung ist Holland (1997), dessen Theorie sich vor allem auf die Hilfestellung in Fragen der Berufswahl, des Berufswechsels und der beruflichen Zufriedenheit von Menschen aller Altersstufen richtet.

Vier Annahmen charakterisieren den Kern seines Ansatzes:

1. In unserer westlich orientierten Industriekultur lassen sich die meisten Menschen einem von sechs Persönlichkeitstypen zuordnen: dem realistischen, dem erforschenden, dem künstlerischen, dem sozialen, dem unternehmerischen oder dem konventionellen Typus. Diese Typen (*RIASEC*) repräsentieren Modellvorstellungen, mit Hilfe derer die Bestimmung des individuellen Persönlichkeitsprofils einer konkreten Person und vor allem deren Problembewältigungsstrategien eingeordnet werden können.
2. Auch das beruflich-soziale Umfeld lässt sich modellhaft in die genannten sechs Typen einteilen. Jede dieser Umwelten wird dominiert von Menschen des entsprechenden Persönlichkeitstypus.
3. Die Menschen suchen sich diejenigen Umfeldbedingungen, die es ihnen erlauben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, ihre Einstellungen und Interessen wiederzufinden sowie entsprechende Rollen zu übernehmen.
4. Das Verhalten wird bestimmt von der Interaktion zwischen Persönlichkeit und Umwelt. Kenntnisse der Persönlichkeit und des Lebensbereiches ermöglichen im Prinzip die Vorhersage in Bezug auf Berufswahl, Berufswechsel, Bildungs- und Sozialverhalten.

2.2.2 Berufslaufbahn als lebenslanger Entwicklungsprozess

In Anbetracht der aktuellen Bedeutung des lebenslangen Lernens in der post-industriellen Gesellschaft erscheint die Forderung nach einer lebensbegleitenden Berufsberatung

gerechtfertigt (ELGPN 2013 und 2015). Entwicklungsbezogene Laufbahntheorien gewinnen an Bedeutung, besonders wenn sie sich auf das gesamte Berufsleben beziehen. Super (1996 et al.; Brown 2012), der Hauptvertreter dieser Richtung, machte deutlich, dass sein entwicklungsbezogener Ansatz keine in sich geschlossene Theorie darstellt. Dennoch handelt es sich um einen eigenständigen Ansatz, der in einer Synthese die beruflichen Lebensräume und -rollen in einem Modell, dem ‚Life-Career Rainbow‘, zusammenbringt. Wie auf einem Regenbogen reihen sich die Lebensstadien: Wachstum (*growth*): Kindheit bis 14 Jahren, ‚Erkundung und Erprobung‘ (*exploration*): Adoleszenz 14–25, ‚Etablierung‘ (*establishment*): 25–45, ‚Erhaltung des Erreichten‘ (*maintenance*): 45–65, ‚Abbau und Rückzug‘ (*disengagement*): über 65 Jahre, auf. Hier von sind Veränderungen in den Lebensbereichen und Rollen abhängig. *Berufsreife* wird als affektive und kognitive Bereitschaft zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben verstanden, mit denen sich das Individuum aufgrund konfrontiert sieht.

Die Querschnitts-Betrachtung (*Mini-Zyklus*) bezieht sich auf die Bewältigung der in der jeweiligen Lebensspanne unterschiedlichen Rollenanforderungen an das Individuum. Neben der Berufsrolle betrifft dies vor allem die Rolle in Partnerschaft und Familie, in Schule und Ausbildung, in Freizeit und im Gesellschaftsverbund. *Berufliche Identität* meint die objektive Sicht eines Menschen auf seine beruflichen Ziele, Interessen und Begabungen. Das *berufliche Selbstkonzept* konzentriert sich dagegen auf die subjektive Gewichtung der wahrgenommenen Fähigkeiten, Interessen und Werte. Eine gute ‚Passung‘ von beruflicher Identität und beruflichem Selbstkonzept zieht Berufserfolg, Zufriedenheit und Laufbahnstabilität nach sich.

2.2.3 Berufsentwicklung aus konstruktivistischer Sicht (Life-designing)

Savickas (2002, S. 149 ff.) führt den Ansatz von Super weiter und bezieht sich dabei auf dessen Aussage, dass die Theorie des Selbstkonzepts besser als Theorie persönlicher Konstrukte zu benennen sei. Das bedeutet, dass die individuelle Berufsentwicklung weniger von inneren Reifeprozessen als vielmehr von Anpassungen an Umgebungsbedingungen bestimmt wird: Berufslaufbahnen entfalten sich nicht, sie werden konstruiert.

Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion im Bereich der konstruktivistischen Auffassungen wird durch den Ansatz *Life-designing* bereichert, der die Theorien der Selbstkonstruktion (*self-constructing*) und der Laufbahnkonstruktion (*career construction*) verbindet (vgl. Savickas, et al., 2009, 2011; Nota, Rossier (eds.) 2015).

Fünf Annahmen charakterisieren diesen Ansatz der Berufsberatung:

1. Die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten und bis heute vorherrschenden sog. 'matching-Modelle' mit dem Ziel der optimalen Zuordnung von Mensch und Beruf auf der Basis differenzierter Testverfahren (*Trait and Factor*) sind nun obsolet. Berufliche Identität ist vielmehr ein komplexer dynamischer Vorgang der gegenseitigen Anpassung des Individuums und seinem Ökosystem. Berufliche Identität formt sich durch Selbstorganisation der vielfältigen Erfahrungen im täglichen Leben.
2. Die Berufsberatung muss heute vor allem Informationsstrategien vermitteln, ausgerichtet an den Entscheidungsheuristiken der Ratsuchenden.
3. Es ist paradox, dass man in der Beratung noch immer von einfachen Kausalmodellen (wie in der Medizin: „Diagnose – Indikation – Verschreibung“) ausgeht, obgleich die Praxis iterative Strategien der Problemlösung, unter Einbeziehung der Bezugssysteme des Klienten, nahelegt.
4. Die Berufsmodelle und Beratungsmethoden müssen sich ausrichten an der sich permanent weiterentwickelnden Rekonstruktion des Klienten in seiner subjektiven und komplexen Realität.
5. Zur Evaluation der Wirksamkeit der Beratung sind verstärkt multivariate und prozessorientierte Methoden einzusetzen.

Erst diese Voraussetzungen ermöglichen die Realisierung der zentralen Ziele der Life-designing Beratung: Stärkung der Anpassungsfähigkeit des Klienten an die wechselnden Entwicklungserfordernisse (*Adaptability*); Bezug auf die bisherige und gegenwärtige Biographie und Selbst-Konstruktion des Klienten (*Narratability*); Stärkung der Eigenaktivität des Klienten in Bezug auf die Entwicklung neuer Dimensionen der Persönlichkeit, z. B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung (*Activity*); Bewusstmachen der individuellen Gestaltungsvorgänge und Entscheidungen im Leben des Klienten, damit diese Zusammenhänge für künftige Selbst-Konstruktionen nutzbar werden (*Intentionality*).

Besonders die Anpassungsfähigkeit (*Adaptability*) wird in der Konzipierung durch Savickas (2005) in den letzten Jahren zunehmend diskutiert. Danach sind vier Einstellungen des Einzelnen wichtig, damit er sein Selbstkonzept in einem Beruf verwirklichen kann: Zukunftsbezogene Planung (*Concern*), berufliche Entschiedenheit (*Control*), Zuversicht als berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (*Confidence*) und Neugierde (*Curiosity*). Nach Hirschi (2014a) hängen diese vier Faktoren positiv zusammen mit der individuellen Laufbahnentwicklung, etwa bei der Stellensuche von Arbeitslosen oder beim Übergang von der Schule in den Beruf. Allerdings werden aus seiner Sicht wichtige Erfolgskomponenten, wie z.B. soziale Netzwerke, in dem Konzept der *Adaptability* nicht

berücksichtigt. In einer weiteren Studie fand Hirschi (2014b), „[...] dass Hoffnung eine wichtige psychologische Ressource für das selbstgesteuerte Laufbahnmanagement ist, weil Hoffnung positiv mit beruflicher Entschiedenheit, Planung und Selbstwirksamkeit zusammenhängt – als auch mit Lebenszufriedenheit und Berufszufriedenheit“.

2.2.4 Berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess

Die Anwendung der Theorie des sozialen Lernens auf Berufswahlprozesse durch Krumboltz (vgl. Mitchell und Krumboltz 1996) ist eine Erweiterung der allgemeinen Verhaltenstheorie des sozialen Lernens.

Es wird postuliert, dass die Präferenzen in Bezug auf Ausbildung und Beruf der Ausdruck von verallgemeinerten Selbstbeobachtungen hinsichtlich der Interessen, Wertvorstellungen und Problemlösefähigkeiten sind, die auf unterschiedlichen Lernerfahrungen beruhen.

Vier Faktorengruppen beeinflussen das Entscheidungsverhalten in Bezug auf Berufswahl und Berufslaufbahn:

1. Genetische Ausstattung und besondere Begabungen,
2. Umfeldbedingungen und -ereignisse (Verfügbarkeit von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten sowie Arbeitsplätzen, Allokationsmechanismen),
3. Individuelle Lernerfahrungen und
4. Fähigkeiten zum Lösen von Problemen und Aufgaben.

Die Interaktion dieser vier Einflussfaktoren führen zu generalisierten Überzeugungen über die eigene Person (Selbstbild) und über die Berufs- und Arbeitswelt (Umweltbild).

Nach Krumboltz (vgl. Niles, Harris-Bowlsbey 2005, S. 75 f.) wählen Menschen einen bestimmten Beruf, wenn

- a) sie bei den Aufgaben erfolgreich sind, die für ähnlich mit denen gehalten werden, wie sie durch die Berufsinhaber zu bewältigen sind,
- b) sie wahrnehmen, dass von ihnen geschätzte Berufsvertreter für ihre Tätigkeit positiv verstärkt wurden,
- c) ein guter Freund oder Verwandter die Vorteile und das gute Image der Tätigkeit herausstellen.

Andererseits werden solche Berufe abgelehnt, für die sich die genannten Bedingungen in ihr Gegenteil verkehren.

2.2.5 Theorie der Arbeitsangepasstheit

Die Begründer der Theorie der Arbeitsangepasstheit, Dawis, Lofquist und Weis postulieren, dass das Individuum bestimmte biologische und psychische Bedürfnisse hat, die nach seinen Erwartungen durch die Berufsarbeit erfüllt werden (1968; Dawis, 1996; Rounds, Jin 2013).

Wird ein Berufsinhaber den Anforderungen eines Arbeitsplatzes gerecht, kommt es zur Verstärkung, was zur Arbeitszufriedenheit und zur erneuten positiven Beurteilung des Arbeitsverhaltens durch Vorgesetzte führt. Wandeln sich die Arbeitsanforderungen und kann der Einzelne dadurch keine angemessenen Leistungen mehr erzielen, erfolgt negative Rückmeldung bis hin zur Entlassung, wenn eine rechtzeitige Anpassung nicht gelingt. Bevor es zu einer Anpassung kommt, muss der Berufstätige ein gewisses Maß an Nicht-Entsprechung ertragen. Wie viel Nicht-Entsprechung er toleriert, ehe er eine Anpassung vornimmt, definiert seine *Flexibilität*. *Aktives Anpassungsverhalten* konzentriert sich auf Änderungen der Arbeitsumgebung und ihrer Verstärkermechanismen. Bei *reaktivem Verhalten* versucht sich der Mensch so zu ändern, dass er besser den Anforderungen gerecht wird.

Bedeutung gewinnt dieser Ansatz, der sich nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf dessen Berufs- und Arbeitsumgebung bezieht, vor allem hinsichtlich lebenslanger Laufbahnberatung von Berufstätigen. Und zwar sowohl in der öffentlichen oder privaten Berufsberatung als auch im betrieblichen Personal-Management (HRM).

2.2.6 Konzept der „proteischen Berufslaufbahn“ (*protean career*) nach Douglas T. Hall

Hall (1976) erwendete dazu den Mythos des griechischen Meeresgottes Proteus, der alle möglichen Gestalten und Formen annahm, um auf bedrohliche Ereignisse optimal reagieren zu können. In neueren Arbeiten (Briscoe, Hall 2006, S. 8 f.) wird die proteische Berufslaufbahn als eine Laufbahn definiert, in der das Individuum (1) sich an einem eigenständigen Wertsystem orientiert und daraus die Maßstäbe für Erfolg gewinnt und (2) die Fähigkeit hat, selbstgesteuert den neuen Herausforderungen in Arbeit und Kompetenzentwicklung zu begegnen. Die Ausprägung der beiden Komponenten *value driven* und *self-directed in career management* in hoch und niedrig bzw. schwächer und stärker lassen vier grundlegende Kategorisierungen zu: „Abhängig“ (*dependent*) ist ein Mensch, der in der Berufstätigkeit unfähig ist, Prioritäten zu setzen oder die eigene Laufbahn selbständig zu gestalten. „Reaktiv“ (*reactive*) ist ein Mensch, der zwar seine

Laufbahn eigenständig gestalten kann, es mangelt ihm jedoch an der Ausrichtung am eigenständigen Wertsystem. „Rigide“ (*rigid*) nennt man den Typus, der zwar von eigenen Werten angetrieben ist, jedoch zu keiner selbstgelenkten Aktion fähig ist. „Proteisch“ (*protean*) ist ein Mensch, der auf beiden Komponenten hohe Ausprägungen aufweist und daher sich und andere zu einem aktiven Verhalten gegenüber Kompetenzentwicklung und beruflichen Transformationsprozessen bewegen kann.

Dieses Konzept gewinnt in einer Zeit des Übergangs von langfristig gesicherten Arbeitsverhältnissen zu kurzfristigeren Vertragsgestaltungen immer größere Bedeutung. In einer Studie zur Organisationsentwicklung konnten Hall und Moss (1998) eine klare Abkehr von dem bisherigen „psychologischen Vertrag“ (*psychological contract*), d.h. den ungeschriebenen gegenseitigen Erwartungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern feststellen.

Die Ergebnisse der Studie von Hecker (2010) zeigen, dass weder die Dauer der Bindung eines Arbeitnehmers an eine Organisation noch instabile Zugehörigkeiten signifikante Veränderungen in Bezug auf die genannten Kernmerkmale psychologischer Verträge bewirken. Diese Ergebnisse sind deshalb wichtig, weil damit die Bedeutung psychologischer Verträge auch in Zeiten abnehmender „Normalarbeitsverhältnisse“ unterstrichen wird.

Eng verwandt mit dem Ansatz der proteischen Laufbahn ist das Konzept der physische und psychische Begrenzungen überschreitenden beruflichen Mobilität (*boundaryless career concept*) (Sullivan, Arthur 2006; Briscoe, Hall 2006). Dieses im Wesentlichen von Arthur und Rousseau (1996) entwickelte Konzept beschreibt das Gegenteil zu einer „organisationalen Karriere“ im Sinne der Bindung an eine einzige Organisation, eines fest definierten Laufbahnmusters mit vertikaler Ausrichtung und Stabilität. Merkmale der *boundaryless career* sind Unterstützung durch außerbetriebliche Netzwerke, Einfluss der *work-life-balance* und die subjektive Interpretation der Berufslaufbahn.

2.2.7 Laufbahnentscheidungen als kognitiver Informationsprozess

Die Theorien der beruflichen Laufbahnentwicklung und der Berufswahl gehen in der Regel nicht auf die eigentlichen Prozesse bei Entscheidungen ein. Auf diesen Aspekt zielen die entscheidungstheoretischen Ansätze, bei denen zwischen normativen und deskriptiven Modellen zu unterscheiden ist. Erstere erklären, *wie* man Entscheidungen treffen *sollte*, letztere untersuchen, *wie* das individuelle Entscheidungsverhalten *tatsächlich abläuft* (vgl. Brown et al. 1994, S. 427). Der im Folgenden vorgestellte Ansatz ist eklektisch und gehört zu den deskriptiven Ansätzen, wie auch das *Career*

information-processing model (CIP) (Ertelt, Schulz 2019, S. 199 ff.; Peterson, Sampson, Reardon, Lenz 1996, S. 423 ff.; Brown 2012, S. 64 ff.).

Individuelle Entscheidungs- und Problemlöseprozesse lassen sich idealtypisch in eine Vorentscheidungs-, Entschluss- und Nachentscheidungsphase einteilen, mit jeweils charakteristischen Informationsaktivitäten. Dabei interagieren jeweils drei Arten von Informationen. Nur die in einer bestimmten Problemlösesituation vom Individuum einbezogenen Informationen werden als *Entscheidungsprämissen* bezeichnet.

Zu den *faktischen Prämissen* zählen vor allem berufskundliches und arbeitsmarktliches Wissen sowie subjektive Einschätzung von Realisierungschancen von Alternativen. *Valuative Prämissen* resultieren aus Interessen, Motivation, selbsteingeschätzten Fähigkeiten, Einflüssen ‚wichtiger‘ Bezugspersonen. *Präskriptive Prämissen* umfassen subjektive bedeutsame Methoden der Problemlösung (vgl. Mitchell, Krumboltz 1996, S. 173 f.): 1) Wahrnehmung der Bedeutung einer Entscheidungssituation, 2) realistische Bestimmung der notwendigen Schritte, 3) sorgfältige Prüfung bisheriger Erfahrungen in ähnlichen Situationen, 4) Entwicklung verschiedener Handlungsalternativen, 5) Sammlung von Informationen über diese Alternativen, 6) Gewichtung der Alternativen anhand der Kriterien und Aussondern unattraktiver Alternativen.

Zentral wichtig für das Informationsmanagement in der Berufsberatung ist die Frage, wie viele Informationen der Einzelne braucht, um eine angemessene berufliche Entscheidung treffen zu können. Die Überforderung der individuellen Informationsaufnahme und -verarbeitungskapazität, die Reaktionen auf Informationsüberlastung (Informationsstress), individuelle Konflikte und Emotionen sowie der Einfluss von ‚Zufällen‘ bzw. ‚günstigen Gelegenheiten‘ werden bei den normativ-präskriptiven Modellen (die auf rationale Entscheidungen zielen) weitgehend vernachlässigt.

Deskriptive Modelle beschreiben das dem Menschen in schlecht definierter Entscheidungssituation eigene *heuristische* Verhalten: Lösungen werden durch tastendes Vorgehen und Vereinfachungsstrategien schrittweise angesteuert, nur wenige Alternativen ins Kalkül einbezogen und nur mit wenigen Kriterien bewertet, endgültig bindende Festlegungen (Entschlüsse) schiebt man möglichst lange hinaus (*procrastination*), um neue Informationen noch berücksichtigen zu können.

Heuristiken sind vereinfachende Regeln, die von Menschen in Entscheidungsprozessen benutzt werden, um den kognitiven Aufwand der Informationsverarbeitung wesentlich zu reduzieren; solche *muddling through*-Strategien sind also kein zu vermeidender Unfall bei der Problemlösung, sondern die Regel.

Die auf den deskriptiven Modellen aufbauende *Informationsstrukturelle Beratung (ISM)* bezieht sich auf die beraterische Begleitung der gesamten Berufslaufbahn eines Menschen. Im Mittelpunkt stehen dabei das Entscheidungs- und

Problemlösungsverhalten in den Transitionsphasen, nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv (vgl. Ertelt, Schulz, 2019).

3. Der Übergang von Schule ins Berufsleben

Bereits in einer früheren Studie wurde festgestellt, dass sich die hier exemplarisch dargestellten Ansätze zur Berufswahl und Laufbahnentwicklung – mit wenigen Ausnahmen, wie *Theory of Work Adjustment* und *Protean Career* – an einem Berufsbegriff orientieren, der eher dem Berufskonzept im deutschsprachigen Raum als der angelsächsischen *Employability* entspricht (vgl. Ertelt, Frey 2012, S. 126 f.). Auch steht der Mensch etwa in seiner Rolle als Auszubildender im dualen System der Berufsausbildung (*apprenticeship*) nicht im Fokus der Theoriebildung. Zwar wird auf den Transitionsprozess von Allgemeinbildung in die Berufsausübung (*school-to-work transition*) immer wieder Bezug genommen, eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Interaktion der Persönlichkeitsfaktoren mit den spezifischen Strukturen in dem *Erfahrungsraum* der Berufsausbildung findet sich nur sporadisch.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die aufgeführten Objekttheorien in Bezug auf ihr Berufsverständnis vornehmlich an dem „Dictionary of Occupational Titles“ (DOT; US. Department of Labor) orientieren, das von 1939 bis in die späten 1990er Jahre in den USA verwendet wurde. Das Nachfolgesystem O*NET (ab 1998) stellt zwar eine computergestützte Datenbasis mit je drei differenzierten tätigkeitsbezogenen und personenbezogenen Beschreibungen bereit (vgl. Holland 1997, S. 183 ff.; Gore et al. 2013, S. 507 ff.). Doch auch hierdurch lässt sich die spezifische Beruflichkeit einer dualen Berufsausbildung nicht angemessen charakterisieren.

Für die Berufsberatung in dieser Lebensphase bieten vier der von Beck (2019) herausgearbeiteten sechs Metakognitionen des Berufsbewusstseins einen interessanten Beitrag: Es handelt sich um die *Relevanzkognition* (der Beruf soll anerkannt und entsprechend entlohnt werden), die *Kompetenzkognition* (der Mensch soll sich seiner Kompetenz bewusst und bereit sein, sie in seinem Beruf einzusetzen), die *Idealitätskognition* (der Mensch soll berufliche Idealitätsstandards für die eigene Arbeit haben), die *Sinnkognition* (sie erlaubt es dem Individuum, seine Berufstätigkeit in einen sozialen und gesellschaftlichen Bezugsrahmen zu stellen) und die *Statuskognition* (sie erlaubt dem Menschen, sich in das herrschende Prestige-System einzuordnen). In Anbetracht der immer stärkeren Konkurrenz seitens der Studienberufe sowie der weitgehenden Vernachlässigung der Statusdimension von Ausbildungsberufen in den berufskundlichen

Medien, ist die Statuskognition für das Ausbildungsmarketing gerade auch für handwerkliche Berufe von großer Bedeutung..

Da die Auszubildenden bereits eine verbindliche Wahl (*commitment*) getroffen haben, befinden sie sich (zumindest nach dem Modell) bereits in der Nachentscheidungsphase, für die *kognitive Dissonanzerlebnisse* charakteristisch sind. Diese könnten nach dem Persönlichkeitstypologischen Ansatz auf eine interessenbezogene Diskrepanz von Wunschberuf und Einmündungsberuf oder auf falsche Vorstellungen über die Inhalte oder das Image des Einmündungsberufs zurückzuführen sein, was das Gefühl mangelnder *Passung* zwischen der eigenen Person und dem beruflich-sozialen Umfeld auslöst.

Aus Sicht des Ansatzes von D. Super könnten die kognitiven Dissonanzgefühle aus mangelnder Kongruenz von beruflicher Identität und beruflichem Selbstkonzept bei der Übernahme der Berufsrolle und ihrer Harmonisierung mit den anderen Rollenerwartungen (Berufsstufe) interpretiert werden.

Im Sinne des *Life-designing* ließen sich kognitive Dissonanzen als Anpassungskrisen darstellen, ausgelöst durch Zweifel an der Zukunftsfähigkeit des Ausbildungsberufs, nicht konsequente innere Entschiedenheit, mangelnde berufliche Selbstwirksamkeitserwartung oder fehlende Offenheit für Neues. Dabei scheint auch *Hoffnung* als *psychologische Reserve* eine Schlüsselkompetenzen zu spielen, weil sie positiv mit beruflicher Entschiedenheit, Planung und Selbstwirksamkeit zusammenhängt (Hirschi 2014b).

Wenn es um die Bewältigung von kognitiven Dissonanzen bei konkreten Aufgabenstellungen in der Berufsausbildung geht, kann auch der *Social Cognitive Career Theory-Ansatz (SCCT)* von Lent (2013, S.115 ff.) wichtige Hinweise geben. Danach sind inhalts- und verhaltensbezogene Ziele wichtige Motivatoren für das Leistungsniveau und Durchhaltevermögen in Bildung und Beruf. Diese Ziele resultieren aus den Interessen, die wiederum entscheidend von Selbstwirksamkeitserwartungen und positiven Ergebniserwartungen abhängen.

Die *Theory of Work Adjustment (TWA)* lenkt den Blick auf die Bedeutung einer gelingenden Kommunikation am Ausbildungsplatz im Betrieb. Wird der Auszubildende den Anforderungen gerecht, so kommt es zur Verstärkung durch den Ausbilder und andere Akteure, was zur individuellen Zufriedenheit sowie erneuter positiver Beurteilung durch das Umfeld führt. Wie viel *Leidensdruck* der Auszubildende bei negativer Rückmeldung toleriert, ehe er notwendige Schritte unternimmt, definiert seine *Flexibilität*. Aus unserer Sicht hängt diese sehr eng mit dem *psychologischen Vertrag*, der eine Vertrauensbasis bilden soll, zusammen und der deshalb in eine entsprechende beraterische Intervention einbezogen werden muss.

Ein dritter laufbahnrelevanter Aspekt in der dualen Berufsausbildung betrifft die Tatsache, dass der junge Mensch mit zwei sehr unterschiedlich gestalteten Lernszenarien zurechtkommen muss – einem didaktisch gestalteten in der Berufsschule und einem eher in den betrieblichen Leistungsprozess eingebundenen. In den dargestellten Objekttheorien finden sich so gut wie keine Hinweise auf die konstruktive Nutzung dieser Dualität der Lernorte im Sinne einer Synergie hinsichtlich des Abgleichs von Persönlichkeitsmerkmalen und berufsbezogenen Herausforderungen.

Aus unserer Sicht könnte die Berücksichtigung objekttheoretischer Ansätze in der *Portfoliomethodik* eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Lernorten entfalten. Ein Portfolio bietet dem Auszubildenden die Möglichkeit, sich selbst zu bewerten und sich die Entwicklung des Ausbildungsgeschehens und der eigenen Persönlichkeit bewusst zu machen. Ein zusätzlicher Effekt der Portfolioarbeit besteht darin, die Kommunikation und Abstimmung zwischen den Lernorten durch Vernetzung der Akteure zu verbessern. Voraussetzung für die Effektivität dieser Art von Portfolioarbeit ist jedoch, dass sie in einem kooperativen und vertrauensvollen Klima erfolgt (vgl. Euler (Hrsg.) 2003): Ertelt, Frey 2019, S. 327).

Zusammenfassend wäre eine vertiefte wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Ziel einer Erweiterung der Theorien für die Berufsentwicklung speziell für die Form der dualen Berufsausbildung zu fordern. Dass hierfür auch international Interesse besteht, verdeutlicht der OECD-Report „Seven Questions about Apprenticeships“ (2018).

4. Der Lebensphasenbezug im Human Resource Management (HRM)

Bei der Analyse der Trainingsprogramme zum HRM kann festgestellt werden, dass die Bezüge zu den *operativen* Theorien der Beratung besonders stark sind. Dies betrifft vor allem die Kommunikationsmethoden, die Gestaltung der Personalgespräche, das Coaching und Mentoring, die Supervision, das Konfliktmanagement sowie das *Storytelling* als narrative Managementmethode und die Kompetenzbilanzierung (vgl. Lang-von Wins, Triebel 2006, S. 61 ff.; Becker 2013). Dagegen finden sich kaum direkte Anwendungshinweise auf die oben skizzierten Objekttheorien im HRM, obgleich deren Bedeutung für eine am Individuum orientierte Personalentwicklung immer wieder betont wurde. Doch mehren sich in den letzten Jahren die Anzeichen für eine stärkere Berücksichtigung besonders der entwicklungsbezogenen Ansätze sensu Super und Savickas et al. durch die Orientierung des HRM an den Lebensphasen, Lebenszyklen und den berufsbiografischen Ansätzen (vgl. Ertelt, Frey 2012, S. 99 ff.).

Der vom deutschen Bundesministerium des Inneren (BMI) (2012) herausgegebene „Leitfaden zur Ausgestaltung einer lebensphasenorientierten Personalpolitik“ betont, dass die Ansprüche an Führung und Zusammenarbeit auf Basis des sogenannten psychologischen Arbeitsvertrags, der die subjektiven Bedürfnisse und Erwartungen der Mitarbeiter beinhaltet, herausgearbeitet werden (BMI, 2012, S. 4).

Abhängig von den Lebensphasen stellen sich der Führungskraft dabei die Aufgaben einer sensiblen Wahrnehmung und Anerkennung der Erwartungen und Bedürfnisse der Mitarbeiter, des Aufbaus von Vertrauen sowie der offenen Kommunikation von Änderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen im Zeitablauf (BMI, 2012, S. 11 f.).

In Bezug auf die Beraterische Umsetzung des Lebensphasenkonzepts im HR erheben sich eine Reihe kritischer Fragen:

1. Sind diese Phasen anhand sozial-biografischer Merkmale, unter der Vermutung möglicher psychischer Auswirkungen auf das Individuum definiert oder handelt es sich eher um endogen induzierte Entwicklungsvorgänge beim Menschen? Nach Auswertung einer Reihe von Studien zur allgemeinen und beruflichen Entwicklung bei Erwachsenen formulierte Schlossberg (1978, in Herr et al. 2004, S. 234ff.) fünf Thesen zu möglichen Phasen und Übergängen:
 - Das Verhalten im Erwachsenenalter wird eher von sozialen als von biologischen Vorgängen beeinflusst.
 - Verhalten ist zeitweise eine Funktion der Lebensstufe und zeitweise eine des Lebensalters.
 - Gender-Aspekte wirken sich stärker aus als die Einflüsse von Alter und Lebensstufe, vor allem durch die unterschiedliche Sozialisation und Identitätsentwicklung.
 - Erwachsene sehen sich permanent Übergangserfahrungen ausgesetzt, die Anpassungen und Neubewertungen der eigenen Person erfordern. Dies steht im Gegensatz zur Annahme, Erwachsensein bedeute Stabilität und Gewissheit.
 - Die bei Übergangsprozessen im Erwachsenenalter immer wieder zu beantwortenden Fragen beziehen sich auf Identität, Intimität und Überdauerndes: Welchen Sinn hat mein Leben? Was habe ich für die Allgemeinheit beigetragen? Wie frei kann ich sein? Welche Rolle spielen meine Gefühle?

During the course of their lives, individuals' structure and restructure their pattern of life roles by changing the salience and prominence of certain roles in relation to the roles in the theatres of work, friendship, intimacy, leisure and citizenship (Savickas 2015, S. 141).

Diese Feststellung leitet über zur Frage:

2. Sind die Phasen und Übergänge zeitlich und inhaltlich klar abgrenzbar oder handelt es sich um eher ineinander übergehende individuelle Entwicklungen, in denen jeweils bestimmte Ereignisse oder Rollenerwartungen dominieren? Dazu sind die Meinungen nicht eindeutig, vielmehr scheint es sinnvoll, von verschiedenen Ursachen auszugehen. In Frage kommen solche, die vom Lebensalter abhängen, solche, die von der Notwendigkeit der Übernahme neuer Rollen ausgehen und solche, die von Lebensereignissen herrühren (vgl. Watts, in Herr et al. 2004, S. 239).
Rump et al. (2011, S. 25) sind sich dieser definitorischen Unschärfe durchaus bewusst: Obgleich aufgrund von Überlappungen im Lebenslauf sowie nicht klar abgrenzbaren Zeithorizonten besser von *Lebenshintergründen* auszugehen wäre, soll aufgrund des bereits eingeführten und eingängigeren Begriffs weiterhin von *Lebensphasen* gesprochen werden.
3. Wie interagieren die außerberuflich determinierten Lebensphasen mit den betrieblich/organisational determinierten Berufsphasen? Schon früh reifte die Erkenntnis einer engen Interdependenz zwischen außerberuflichen und beruflichen – das heißt in den allermeisten Fällen betriebs- und organisationsbezogenen – Lebensphasen. So reflektieren Herr et al. (2004, S. 239ff.) eine Reihe früherer Studien zu Laufbahnstufenmodellen in Organisationen, etwa den *career life cycle* (Schein 1978) mit den vier Stufen *Eintritt, Sozialisation, Laufbahnmitte und späte Laufbahn*. Wird das Modell des individuellen Lebenszyklus nach Graf (2002) auf eine lebenszyklusorientierte Personalentwicklung übertragen, ergeben sich hieraus spezifische Herausforderungen, die exemplarisch mit folgenden Maßnahmen beantwortet werden können (Graf, 2011):

Phasen des stellenbezogenen Lebenszyklus

1. **Einführungsphase:** Einführungsprogramme zur Integration in die Unternehmenskultur und Förderung des Networkings sowie zur Angleichung der benötigten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.
2. **Wachstumsphase:** Regelmäßige Beratung zur Laufbahnplanung, Mitgliedschaft in *High Potential Pools*, Vorbereitungsprogramme für die Übernahme von Schlüsselpositionen (z.B. durch *Job Rotation*, Auslandseinsätzen), *Mentoring-Programme*, Projektarbeit).

3. **Reifephase:** Erweiterung des aktuellen Tätigkeitsbereiches (z.B. durch *Job Enrichment*, *Job Enlargement*, Einsatz als Supervisor), Laufbahnberatung, Perspektivwechsel, z. B. durch Einsatz in anderen Betriebsfeldern (auch in anderen Unternehmen), gleitende Pensionierung, Übernahme von Spezialaufgaben.
4. **Sättigungsphase:** Maßnahmen zur Leistungssteigerung, Unterstützung bei der Suche neuer Bewährungsfelder (auch durch *Outplacement*), interner Stellenwechsel auch auf tiefer liegenden hierarchischen Ebenen (*Downward Movement*), Reduktion der Arbeitszeit, Veränderung des Aufgaben- oder Kundenportfolios.

Um dem individuellen Bedarf der Mitarbeiter gerecht zu werden, muss die Personalentwicklung berufliche und familiäre/private Phasenmodelle miteinander harmonisieren. Diese Zusammenführung von Lebens- und Berufsphasen bezeichnen Rump et al. (2011, S. 30f.) als *Matching*.

In kritischer Würdigung der Ansätze zu einer lebens- und berufsphasenorientierten Personalentwicklung fällt ebenfalls auf, dass kaum Bezüge zu den oben skizzierten Objekttheorien der Berufs- und Laufbahnentwicklung hergestellt werden.

Auf die Frage, inwieweit ausgewählte grundlegende Konzepte der beruflichen Laufbahnentwicklung (Objekttheorien) spezifische Beiträge im HR leisten könnten, muss kritisch festgestellt werden, dass diese Ansätze eine starke Ausrichtung auf die inhaltliche Dimension der Berufstätigkeit (siehe hierzu ausführlich: Biela (ed.) 2018) aufweisen und kaum auf die Statusdimension (*Prestige*) eingehen. Weitgehend ausgeblendet bleibt auch, dass die meisten Menschen ihre Tätigkeit in einer betrieblichen Umgebung ausüben, in der sich die idealtypische Form ihres *Berufs* nur sehr bedingt wiederfindet.

Im Rahmen des ERASMUS-Projekts *InCounselling 50+* (Koordination: HdBA 2016–2019) erarbeiteten führende Vertreter von HR-Abteilungen der beteiligten Unternehmen einen Katalog mit sieben Bereichen, in denen sie Unterstützung im Biografie-Management durch professionelle Beratung wünschen: 1. Strategische Personalplanung, 2. Recruitment, 3. Onboarding, 4. Integration in den Betrieb, 5. Personalentwicklung, 6. Wissensmanagement, 7. Gestaltung des Pre-Retirement Process

5. Beratung in der Übergangsphase zur Vorbereitung auf den Ruhestand

Sicherlich bedeutet die Phase des Übergangs in den Ruhestand für das Individuum und seine wichtigen Bezugspersonen eine Herausforderung, auf die man nicht immer adäquat vorbereitet ist.

We sometimes forget that retirement and the time immediately preceding it are a part of one's career life; these times are as fraught with potentially anxiety-producing events as are any others. Most of that anxiety for those who have had a work life revolves around the possibility that loss of work will cause serious problems of adjustment (Herr et al. 2004, p. 533).

Doch die verschiedenen wissenschaftlichen Studien geben kein eindeutiges Bild darüber, wie sich der Übergang in den Ruhestand (*transition into retirement*) auf das individuelle Wohlbefinden auswirkt. Es gibt Hinweise darauf, dass sich die unmittelbar nach Eintritt in den Ruhestand entstandene Unzufriedenheit schon nach wenigen Monaten zunehmend in Lebenszufriedenheit und positive Gefühle verwandelt. Andere Studien zeigen, dass das anfänglich große subjektive Wohlbefinden nach einigen Jahren abnimmt (Froidevaux et al. 2017).

Für eine wirksame beraterische Unterstützung des Transitionsprozesses wurden eine Reihe von Typologien entwickelt. Die sicherlich bekannteste Charakterisierung des Verhaltens beim Übergang in den Ruhestand und in der sich anschließenden Lebensphase stammt von Schlossberg (2003). Sie definiert **fünf** Typen, die sich allerdings auch überlappen können (Froidevaux et al. 2017, S. 31 ff.):

1. Für die „**continuers**“ bleibt das bisherige Berufsleben der zentrale Bezugspunkt für die eigene Identität und Aktivität. Nur langsam gewöhnen sie sich an die neue Rolle im Ruhestand. Nicht selten arbeiten sie im bisherigen Betrieb weiter (natürlich mit anderer Arbeitszeitgestaltung) oder bleiben als Berater mit ihm verbunden.
2. Den „**adventurers**“ bietet der Ruhestand die Möglichkeit, ihr Leben neu zu organisieren. Es werden Reisen in andere Länder unternommen, eine andere berufliche Aktivität geplant oder durch Weiterbildung neue Kompetenzen erworben.
3. Die „**easy gliders**“ betrachten den Ruhestand als Periode der Freiheit, ohne feste Zeitplanung und mit der Möglichkeit, jeden Tag anders zu gestalten, je nach sich bietenden Gelegenheiten.
4. Für die „**searchers**“ wird der Transitionsprozess in den Ruhestand begleitet von Zweifeln und Ungewissheiten, denn sie haben noch keine Idee, wie es weitergeht oder sie haben unrealisierbare Ideen. Ihr Handeln gleicht eher einem Versuch- und Irrtum-Konzept.
5. Die „**retreaters**“ haben zu allem eine negative Wahrnehmung und Gefühle der Konfusion und Nutzlosigkeit. Für einige stellt der Ruhestand das Ende des sinngebenden Arbeitslebens dar. Doch zeigen Untersuchungen, dass diese Einstellung oft nur ein vorübergehendes Stadium darstellt, das dann beendet

wird, wenn dem Einzelnen konstruktive Möglichkeiten zur Lebensgestaltung geboten werden.

Diese Typologie bildete die Basis für den „Transition to Retirement Questionnaire (TQR)“ von Maggiore et al. (2014) zur Einschätzung der individuellen Wahrnehmung der bevorstehenden Transition vom Erwerbsleben in den Ruhestand. Die Studie zur Validierung des TQR liefert wertvolle Hinweise für die Auswahl der richtigen Informationen und Methoden in der Übergangsberatung (Froidevaux et al. 2017, S. 40 ff.). So sind etwa die wirklichen Profile als „*retreater*“ oder „*searcher*“ erst zu erkennen, wenn der Klient schon länger als ein paar Monate im Ruhestand ist. Kann der Berater beim Klienten ein „*continuity*“ Profil erkennen, ist von einer Spätphase der Berufsentwicklung auszugehen und zum Beispiel zu empfehlen, den Zeitpunkt der Pensionierung zu verschieben, um so eine Brücke zwischen Erwerbstätigkeit und Ruhestand zu bauen. Das „*adventurer*“-Profil bei Klienten legt nahe, sich beraterisch mit einer neuen Arbeitsumgebung oder Weiterbildung zu beschäftigen. Für den Typus „*easy glider*“ könnte es kontraproduktiv sein, wenn der Berater versucht, ihn in Maßnahmen zum Zeit-Management und genauer Lebensplanung einzubinden.

Besonders wichtig sind Beratungsangebote für Menschen, die eine negative Meinung gegenüber dem Ruhestand haben. Drei Zielgruppen erscheinen hiervon besonders betroffen:

- Ältere Erwerbstätige mit niedrigem Einkommen. Hier stehen Fragen der finanziellen Sicherung und der Selbstachtung im Ruhestand im Vordergrund.
- Ältere Erwerbstätige mit gesundheitlichen Einschränkungen und chronischen Erkrankungen. Hier stehen Fragen der Erhaltung der Arbeitsfähigkeit und der Entscheidungsmodalitäten für ein Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess im Mittelpunkt.
- Menschen, die im Ruhestand freiwillig oder gezwungenermaßen weiterarbeiten wollen, könnten beraten werden, wie man seine Träume oder gewonnenen Freiheiten in die Arbeit wenigstens teilweise integriert.

Berufliche Transitionsberatung sollte (1) realistische Erwartungen bezüglich des Ruhestands fördern, (2) Fertigkeiten des Zeit-Managements vermitteln, (3) die Unsicherheiten bezüglich der künftigen sozialen Rollen diskutieren und (4) dem Einzelnen helfen, sich stärker mit den Gefühlen und Einstellungen gegenüber der Pensionierung auseinanderzusetzen.

Eine professionelle beraterische Unterstützung bei der Planung des Ruhestandes muss die verschiedenen Einflussgrößen auf das individuelle Verhalten berücksichtigen und kann sich nicht nur von Typologien leiten lassen. In Bezug auf die **Persönlichkeitsvariablen** haben vor allem zwei Faktoren Einfluss auf die Art der Transitionsplanung.

Proaktiv eingestellte Menschen zeigen eine stärkere Selbst-Initiative und Zukunftsbezogenheit. Außerdem versuchen sie, ihre Umgebung ihren Bedürfnissen aktiv anzupassen und sind so besser auf den Ruhestand vorbereitet. Dagegen sind Menschen, die eher kurzfristig denken und zeitnahe Belohnungen bevorzugen (geringe *deferred gratification pattern*) weniger bereit, ihren Ruhestand systematisch zu planen.

Sehr wichtig sind die persönlichen Ziele und positive Einstellungen gegenüber der Transition. Hierin scheint es auch geschlechtsspezifische Unterschiede zu geben, etwa, dass ältere Frauen mit einer positiven Einstellung zum Ruhestand eine sozial angemessene Planung vornehmen.

Hohes Berufengagement (*work involvement*) und hohe Arbeitszufriedenheit wirken sich offenbar positiv auf die Übergangsplanung aus. Auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse empfehlen Froidevaux et al. (2017) für die Gestaltung der beruflichen Übergangsberatung den Ansatz des *Life-Designing* (sensu Savickas et al. 2009; vgl. auch Nota, Rossier (eds.) 2015).

Zur Ermittlung von Berufsinteressen, überfachlichen Kompetenzen (*transferable competencies*) und des Beratungsbedarfs älterer Menschen fanden seit 2013 mehrere empirische Studien in Polen (UJD Czeszochowa, Leitung: Górna; UJ Kraków, Leitung: Noworol) und Deutschland (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, HdBA) statt (vgl. Ertelt, Frey, Noworol 2017, S. 71 ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten (*retired people*) nicht nur ausgeprägte Berufsinteressen und überfachliche Kompetenzen, sondern auch konkrete Wünsche an eine professionelle Beratung haben. Bei den **polnischen** Befragten besteht ein starkes Interesse an Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit (auch als Selbstständiger), an finanziellen Fragen (Rente), an Fragen zu Partnerschaft, Familie, Freundschaft sowie zum Konsumverhalten. Die **deutschen** Befragten richten ihre Wünsche stärker auf Weiterbildung (inkl. Seniorenstudium), ehrenamtliche Tätigkeiten, Fragen zur Behinderung und Pflege im Alter sowie auf politisches und kulturelles Engagement.

Interessant sind auch die signifikanten Unterschiede bei den Empfehlungen zur individuellen Laufbahngestaltung: Bei der **deutschen** Stichprobe herrscht die Meinung vor, im Leben sei es wichtiger einen Beruf zu erlernen, als nur nach einer Erwerbstätigkeit zu streben. Die **polnischen** Befragten betonen demgegenüber, dass es hauptsächlich darum geht, eine Arbeit zu haben und erst in zweiter Linie darum, einen Beruf zu erlernen. Diese Wertschätzung der Erwerbsarbeit setzt sich bei ihnen auch im 3. Alter fort, während in **Deutschland** eher der Wunsch nach systematischer Weiterbildung besteht. Beide Befragtenengruppen betonen jedoch die hohe Bedeutung der *Work-Life-Balance* im Berufsleben und dass es für jeden Menschen einen passenden Beruf gäbe, den man möglichst auch ergreifen sollte.

Zum Beratungsbedarf Älterer und von Betrieben hinsichtlich Age Management wurden in den vergangenen Jahre auf nationaler sowie europäischer Ebene verschiedene Projekte durchgeführt, deren Ergebnisse zur Weiterentwicklung nachhaltiger Angebote in diesen Bereichen führen können (vgl. Ertelt, Scharpf (Hrsg.) 2017; Ertelt u.a. 2018; ERASMUS PLUS-Projekt: InCounselling 50+). Die Weiterführung dieser Forschungen ist nicht nur aus gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Gründen geboten, sondern trägt auch wesentlich zur Sicherung der individuellen Lebensqualität bei.

References

- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (eds.) (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. S. 19–33. Bielefeld: wbv.
- Becker, M. (2013). *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 6. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Biela, A. (2012). *Information and Decision in Behavioral Economics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biela, A. (ed.) (2018). *European Questionnaire for Job Analysis (EQJA)*. Berlin: Peter Lang.
- Briscoe, J.P. & Hall, D.T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *J. of Vocational Behavior* 69 (2006), 4–18.
- Brown, D. (2012). *Career Information, Career Counseling and Career Development*, 10th, Boston/N.Y.: Pearson.
- Brown, D., Brooks, L. & Klostermann, M. (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, St. D. & Lent R.W. (2013) (eds.): *Career Development and Counselling – Putting Theory and Research to Work*. 2nd ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bundesministerium des Inneren (BMI) (2012). *Demografiesensibles Personalmanagement in der Bundesverwaltung – Leitfaden zur Ausgestaltung einer lebensphasenorientierten Personalpolitik*. Berlin: BMI.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology – The Study of Vocational Behavior and Development*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Daheim, H.J. (1967). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dawis, R.V. (1996). The Theory of Work Adjustment and Person – Environment – Correspondence counselling. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development*. 3rd. ed., pp. 75–120. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dawis, R.V., Lofquist, L.H., & Weiss, D.J. (1968). A theory of work adjustment: A revision. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 23, 15. <https://psycnet.apa.org/record/1968-16219-001>
- ERASMUS-Projekt InCounselling 50+: Project presentation on HdBA page <http://www.hdba.de/forschung/drittmittelprojekte/incounselling-50/>

- Ertelt, B.-J., Frey, A. (2012). Theorien der beruflichen Entwicklung und Beratung in ihrer Bedeutung für HRM. In: B.-J. Ertelt, A. Frey, Chr. Kugelmeier, (Hrsg.): HR zwischen Anpassung und Emanzipation – Beiträge zur Entwicklung einer eigen- ständigen Berufs- persönlichkeit. S. 99–135. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J., Frey, A. (2014). Berufsentwicklung und Lebensqualität. In: Wudarski, A (ed): Quaestiones de Qualitate Vitae (Auf der Suche nach Lebensqualität). S. 303 – 320. Frankfurt/Oder, Osnabrück, AJD Częstochowa.
- Ertelt, B.-J., Frey, A. (2019). Die Berufsausbildung im Dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – Eine Lücke, die es zu schließen gilt? In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt, A. Frey: Beruf, Beruflichkeit, Employability. S. 311–332. Bielefeld: wbv.
- Ertelt, B.-J., Frey, A., Noworol, C. (2017). Berufsinteressen und überfachliche Kompetenzen bei Älteren – eine empirische Analyse über Ausprägung und Zusammenhänge im deutsch- polnischen Vergleich. In: B.-J. Ertelt, M. Scharpf (Hrsg.): Berufliche Beratung Älterer, S. 71–96. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J., Imsande, A., Scharpf, M., Walther, Th. (2018). Arbeit, Leben, Teilhabe ab 55 – Trainingsmodule für Beratende. Bielefeld: wbv.
- Ertelt, B.-J., Scharpf, M. (Hrsg.) (2017). Berufliche Beratung Älterer, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ertelt, B.-J., Schulz, W.E. (2019). Handbuch Beratungskompetenz – Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf. Wiesbaden: SpringerGabler, 4. Auflage. (Polish edition: NFDK, Warszawa/Kraków 2010).
- Euler, D. (Hrsg.) (2003). Handbuch der Lernortkooperation (Forum Wirtschaftspädagogik). Bielefeld: wbv.
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2013). Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit. ELGPN Tools No. 1. <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015). Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance – A Reference for the EU and for the Commission. Tools No. 6. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>
- Froidevaux, A., Baumann, I., Maggiori, Chr., Weber, F., Rossier, J. (2017). Retirement Planning. How to Deal with Different Adjustment Trajectories? In: B.-J. Ertelt, M. Scharpf (Hrsg.): Berufliche Beratung Älterer, S. 25–53. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gore, P.A. Jr., Leuwerke, W.C. & Kelly A.R. (2013). The Structure, Sources, and Uses of Occupational Information. In St. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling – Putting Theory and Research to Work* (pp. 507–535). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Górna, J. & D. Kukla (eds.) (2014). Vocational counselling. Changes and challenges on the labour market. AJD Częstochowa.
- Graf, A. (2002). Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. Bern: Haupt.
- Graf, A. (2011). Lebenszyklusorientierte Personalentwicklung. 6. BIBB- Berufsbildungskongress Forum 3 Arbeitskreis 3.4. Bonn: BIBB.

- Hall, D.T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Hall, D.T., Moss, J.E. (1998). The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. In: *Organizational Dynamics*, Vol. 26, No. 3, 22–37. doi:10.1016/S0090-2616(98)90012-2.
- Hecker, D. (2010). *Merkmale psychologischer Verträge zwischen Beschäftigten und Organisationen*. Universität Erlangen-Nürnberg, Dissertation.
- Herr, E.L., Cramer, St. H., Niles, S.G. (2004). *Career Guidance and Counseling Through The Lifespan – Systematic Approaches*. 6th ed. Boston et al.: Pearson
- Hirschi, A. (2014a): *Moderne Ansätze zur Förderung beruflicher Entwicklung*. Nationale Tagung des BSLB 2014, Université de Fribourg, 23. Juni 2014 (Handout).
- Hirschi, A. (2014b): Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1495–1512 published online ahead of print. doi: 10.1997/s10902-013-9488-x.
- Holland, J.L. (1997). *Making Vocational Choices – A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3. Auflage. Odessa/Florida: PAR.
- Lang-von Wins, Th., Triebel, C. (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Lent, R.W. (2013). Social Cognitive Career Theory. In St. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and research to Work (2nd Ed.)* (pp. 115–146). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Leung, S.A. (2008). The Big Five Career Theories. In: J.A. Athanason, R. Van Esbroeck (eds.). *International Handbook of Career Guidance*. 115–132. Springer Science+ Business Media B.V.
- Maggiore, C., Nihil, R., Froidevaux, A., Rossier, J. (2014). Development and validation of the transition to retirement questionnaire. *Journal of Career Assessment* 22, S. 505–523
- Mitchell, L.K., Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.): *Career choice and development*. 3rd.ed., pp. 233–280. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Niles, S.G.- & Harris-Bowlsbey, J.A. (2005). *Career Development Interventions in the 21st Century*, Upper Saddle River: Pearson.
- Nota, L., Rossier, J. (eds.) (2015). *Handbook of Life Design – From Practice to Theory and From Theory to Practice*. Göttingen: Hogrefe Publishing GmbH
- Noworol, C. (2019). Auffassung zu Beruf und Employability in Polen. In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.). *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. S. 69–76. Bielefeld: wbv.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships – Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peterson, G.W., Sampson Jr., J.P., Reardon, R.C. & Lenz, J.G. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In: D. Brown, L. Brooks, & Ass. (Hrsg.): *Career choice and development (3. Aufl., S. 423–475)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rounds, J., & Jin, J. (2013). Nature, importance, and assessment of needs and values. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed., pp. 417–448). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Rump, J., Eilers, S. & Wilms, G. (2011). *Strategie für die Zukunft – Ein Leitfaden für Unternehmen zur Bindung und Gewinnung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Lebensphasenorientierte Personalpolitik 2.0*. Mainz: Ministerium für Wirtschaft, Klimaschutz, Energie und Landesplanung.
- Savickas, M.L. (2002). Career Construction – A Developmental Theory of Vocational Behaviour. In: Brown, D. et al. (2002), S. 149–205
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), pp. 239–250.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Eduarda Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E. M. (2011). Life-designing: Ein Paradigma für die berufliche Laufbahngestaltung im 21. Jahrhundert. In: *Zeitschrift dvb-forum 1/2011* (Ertelt, B.-J., Ruppert, J.-J.: Deutsche Übersetzung und Anpassung des englischen Originalartikels 33 – 47.).
- Savickas, M.L. (2015). Life Designing With Adults: Developmental Individualization Using Biographical Bricolage. In: L. Nota & J. Rossier (Eds.): *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and From Theory to Practice* (pp. 135–149). Göttingen: Hogrefe.
- Schein, E.H. (1978). *Career dynamics*. Reading, Ma.: Addison-Wesley.
- Schlossberg, N.K. (1978). Five propositions about adult development, in: *Journal of College Student Personnel*, 19(5), 418–423.
- Schlossberg, N.K. (2003). *Retire smart, retire happy: Finding your true path in life*. American Psychological Association: Washington DC
- Sullivan, S.E., Arthur, M.B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *J. Of Vocational Behavior* 69 (2006), 19 – 29.
- Super, D.E., Savickas, M.L., Super, C.M. (1996). A Life-Span, Life-Space Approach to Careers. In: D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.): *Career choice and development*. 3rd.ed., pp. 121–178. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wybitnej Pani Profesor, Czcielce Niepokalanej Matki Wielkiego Zawierzenia

Paweł Nowik

Duchowy wymiar życia zawodowego a ustawodawstwo pracy w świetle myśli księdza Stefana Wyszyńskiego

Czy istnieje bezpośrednia zależność między jakością i intensywnością życia duchowego osoby pracującej a ustawodawstwem pracy? Na próżno można poszukiwać odpowiedzi na tak postawione pytanie w literaturze zaliczanej do doktryny prawa pracy. Podobnie rzecz się ma z judykaturą krajową i europejską. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że taka zależność nie istnieje. Wszakże przedmiotem regulacji prawa pracy jest szeroki katalog praw i obowiązków spoczywających na pracodawcy, jak i na pracowniku. Co więcej, przepisy prawa pracy, w ramach których znajdują się również te o charakterze powszechnie obowiązującym, jak i autonomiczne (art. 9 k.p.), gdy nawiązują do problematyki praw i obowiązków, jednocześnie kierują naszą uwagę na pojęcie stosunku pracy uregulowanego w art. 22 k.p. To właśnie w świetle tej instytucji, a także w odniesieniu do innych przepisów prawa pracy, dokonujemy wykładni, czym w istocie są wspomniane prawa i obowiązki. Istotą stosunku pracy jako więzi prawnej o charakterze zobowiązaniowym jest, wedle klasycznej nauki prawa pracy, podporządkowanie pracownicze. Oznacza to, że celem zatrudnienia jest wykonywanie pracy „na rzecz i pod kierownictwem” pracodawcy przy zachowaniu fundamentalnej zasady wyrażonej w artykule 18 § 1 k.p. – zasady korzystności (uprzywilejowania). Jej treść sprowadza się do prostej reguły, że postanowienia umowy o pracę (i innych aktów na podstawie, których powstaje stosunek pracy – powołanie, mianowanie, wybór, spółdzielcza umowa o pracę) nie mogą być mniej korzystne dla pracownika niż przepisy prawa pracy.

Jak dostrzegamy, w ujęciu prawniczym, nie istnieje normatywna zależność pomiędzy życiem duchowym a życiem zawodowym. Prawo pracy rozumiane jako gałąź prawa

* Dr hab. Paweł Nowik – Katedra Prawa Pracy i Ubezpieczeń Społecznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

z reguły sprowadzane jest do kategorii funkcji – celów, które ma za zadanie realizować, czy do których dążyć. Obok funkcji ochronnej występują także inne funkcje, jak na przykład porządkowa, organizatorska, wyrównawcza, socjalna, ireniczna. Z drugiej jednak strony przedmiotem regulacji prawa pracy jest złożone i wielowymiarowe zjawisko pracy człowieka. Dlatego też problematyka ta jest przedmiotem licznych badań różnych obszarów poznania naukowego (filozofia, socjologia, ekonomia, psychologia, teologia, informatyka). Zagadnienie pracy jest często spotykanym przedmiotem badań interdyscyplinarnych, jak na przykład analizy rynku pracy i efektywności instrumentów polityki społecznej i polityki rynku pracy, prognozy podaży i popytu na pracę, badania dotyczące procesów migracyjnych, badania nad problematyką zatrudnienia cudzoziemców, społecznego ustroju pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, systemów motywacyjnych, ergonomii, czy też ze sfery ubezpieczeń społecznych. Nie sposób podejść do pogłębionej dyskusji na temat zjawiska pracy, biorąc pod uwagę wyłącznie jedną z płaszczyzn badawczych. Spojrzenie prawnopracownicze, determinowane głównie dogmatyczną, porównawczą i historyczną metodą badawczą, ukazuje nam jedynie pewien aspekt szerokiego zjawiska pracy. W centrum uwagi prawa pracy znajduje się prawo stosunku pracy, czyli zatrudnienie w oparciu o umowę o pracę, mianowanie, powołanie, wybór i spółdzielczą umowę o pracę. Istnieje cała sfera zatrudnienia poza pracowniczego, jak umowy cywilnoprawne, pragmatyki administracyjne w służbach mundurowych, wolontariat, praca nakładcza, samozatrudnienie i tym podobne, które nie są przedmiotem regulacji kodeksowej.

Jeśli uznajemy teologię za naukę, a co za tym idzie także teologię duchowości, to wówczas otwiera się przed nami możliwość prowadzenia interdyscyplinarnych badań naukowych. Naszym celem nie jest analiza skomplikowanych dziejów sporu o naukowość teologii. Kluczowa w tym kontekście jest jedna z wypowiedzi papieża Benedykta XVI wygłoszona w Ratyźbonie, która stanowiła wyzwanie do rozszerzenia „naszej koncepcji rozumu i posługiwania się nim” (Benedykt, 2017). Jak przekonywał papież „jeśli rozum i wiara zjednoczą się w nowy sposób; jeśli przezwyciężymy przez nas narzucone ograniczenia rozumu do tego tylko, co jest doświadczalnie sprawdzalne, i znów otworzymy przed nim cały zakres jego potencjału. W tym sensie teologia, nie tylko jako dyscyplina historyczna i humanistyczno-naukowa, ale jako teologia w ścisłym sensie, czyli jako poszukiwanie rozumowego uzasadnienia wiary, powinna mieć swoje miejsce na uniwersytecie i w rozległym dialogu nauk” (Benedykt XVI, s. 46). Niewątpliwie teologia jest nauką, także dlatego, że uprawiana jest tak, jak inne nauki. Z punktu widzenia codziennej praktyki pracy badawczej i dydaktycznej teologów, przytłaczająca większość tego, co robią jako uczeni i nauczyciele, jest w pełni porównywalna z działaniami przedstawicieli innych nauk humanistycznych – i to zarówno

co do przedmiotu i materii badań (najczęściej są to teksty, w stosunkowo niewielkim zakresie dane empiryczne), jak też co do stosowanych metod (Węclawski, 2005).

Warunkiem skutecznych badań interdyscyplinarnych jest próba udzielania odpowiedzi na pytania, które są zbyt szerokie lub zbyt złożone dla pojedynczej dyscypliny naukowej (Repko, Szostak, 2008). Takim pytaniem może być problem, czy istnieje bezpośrednia zależność między jakością i intensywnością życia duchowego osoby pracującej a ustawodawstwem pracy. Interesujących spostrzeżeń w tym zakresie dostarcza nam dorobek myśli teologicznej i społecznej na temat pracy ludzkiej ks. Stefana Wyszyńskiego.

Stanowi ona owoc nie tylko jego intelektualnej refleksji nad osiągnięciami krajowych i europejskich twórców katolickiej nauki społecznej, ale nade wszystko jest ona efektem osobistego doświadczenia życia duchowego i formacji biblijnej. Zagadnieniem pracy ludzkiej zajmował się w wielu artykułach i książce *Duch pracy ludzkiej. Konferencje o pracy* (przełożonej później na wiele języków).

Ks. Wyszyński bardzo często nawiązuje do zakodowanego na kartach Pisma Świętego obrazu i pochwały „pracy” Boga. Człowiek bowiem, „nic nie tworzy, tylko przetwarza gotowe dary Boże. Jedynie Bóg działa i tworzy we właściwym tego słowa znaczeniu: człowiek jest natomiast współpracownikiem Boga, Jego pomocnikiem” (Wyszyński, 2001, s. 30). Dlatego też, ks. Wyszyński mówi o „chrześcijańskiej dostojności pracy ludzkiej”, która w odróżnieniu od myślicieli i filozofów pogańskich przywraca godność pracy człowieka. Nie jest ona już karą, poniżeniem, niewolnictwem, ale „czynnością ludzką o wysokiej wartości moralnej i religijnej” (Wyszyński, 1993, s. 349). Zwraca on uwagę na integralność pracy, która „wyraża się nie tylko w zewnętrznej formie jej wykonywania, ale domaga się nadto życia wewnętrznego; nie tylko, że nie przeszkadza współżyciu z Bogiem, ale jest walną pomocą w dążeniu do nieba” (Wyszyński, 1993, s. 350). Przypomnijmy, że w przeciwieństwie do greckiej mitologii, w której bogowie nieustannie się bawią, Pismo Święte ukazuje Boga niestrudzenie wykonującego jakąś pracę. Pierwszym z jego wielkich dzieł było stworzenie świata (Rdz 1). Doskonała praca Boga zawiera w sobie element celowości, twórczości i przede wszystkim dobra. Boże dzieło stworzenia dostarcza wzoru i uświęcenia pracy ludzi. Jego akt stwórczy (herb. *bara*, słowo, którego używa się tylko na określenie tworzenia, stwarzania przez Boga) znajduje się na początku wszelkiego czynu, jest warunkiem wszelkiego działania (Rienecker, Rienecker, 2008, s. 654). Lektura Biblii odkrywa bogatą galerię postaci zajętych wykonywaniem codziennych prac. Opiszono w niej żołnierzy, woźniców rydwanów, krawców szyjących ubrania, rolników, kupców, budowniczych i sędziów czy osób, które zajmowały się mieszaniami ziół i pieczeniem placków przeznaczonych na ofiarę w świątyni (1 Krn 9). Saul był nie tylko królem, lecz również rolnikiem orającym pole

wołami (1 SM 11,5). Dawid, jego następca, był w młodości pasterzem, do którego to doświadczenia nawiązywał często w swoich psalmach (Ps 23; 144, 12–15). Abraham był zarówno nomadą, pasterzem i duchowym pielgrzymem (Słownik symboliki biblijnej, 2003). Obraz „pracy” Boga, według ks. Wyszyńskiego, to najistotniejszy drogowskaz do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czym jest praca ludzka. Dzieje się tak dlatego, że „cały świat, ze wszystkimi zjawiskami i siłami, ze wszystkimi mocami, które się nam ujawniają, wszystko jest połączone z Bogiem jakimiś niewidzialnymi pasami transmisyjnymi, po których biegnie od Boga ku nam Jego moc i siła. Wszystko we wszechświecie działa Bożą mocą” (Wyszyński, 2001, s. 27). Biblijna pochwała pracy Boga, która uwydatniona w poetycki sposób w Psalmie 104 (103), prowadzi ks. Wyszyńskiego do zasadniczej konkluzji, że istnieje Boże Prawo Pracy, wedle którego „wszystko żyje z pracy rąk Bożych” (Wyszyński, 2001, s. 24). Obraz „wielkiej, przewidującej, sumiennej, miłosnej pracy Bożej” przypomina o tym, „by nie przeceniać owoców własnej pracy” (Wyszyński, 2001, s. 30).

W Nowym Testamencie widzimy obraz Chrystusa, który w okresie swojej publicznej działalności nieustannie wykonywał różnego rodzaju prace. „Syn tak Pracowitego Ojca, mając z Nim wspólną naturę, w Ojcu ma też moc działania. Jako Człowiek zaparty w przykład Boga, daje się pociągnąć tej samej Ojcowskiej pracy” (Wyszyński, 2001, s. 30). Jak wiemy, do trzydziestego roku życia Chrystus wykonywał pracę cieśli (Mt 13,55). „Obracając się ciągle w środowisku ludzi pracy, miał Pan Jezus gruntowną jej znajomość i szacunek dla niej” (Wyszyński, 2001, s. 31). W swoim nauczaniu wielokrotnie nawiązywał do obrazu pracy, jak na przykład obraz rolnika, który sieje ziarno, gospodarza winnicy, kupca czy pasterza owiec. Mówił, że Jego pokarmem było „wykonywać wolę Tego, który Go posłał, wykonywać Jego dzieło” (J 9,4), czy też w innych miejscach – „Ojciec mój działa aż do tej chwili i Ja działam” (J 5, 17). O tym, jak bliski był dla ks. Wyszyńskiego obraz Chrystusa Pracownika, świadczy głoszony przez niego postulat ustanowienia święta Chrystusa – Robotnika. Jak argumentuje ks. Wyszyński, „Nic w tym nie byłoby sztucznego, żadnej przesady, a raczej przeciwnie, nic bliższego prawdy. Byłoby to tylko uczczenie tego wielkiego triumfu, w którym Chrystus Pan uczył ludzi pracy własnym przykładem” (Wyszyński, 2001, s. 31). Także uczniowie Jezusa pracowali, mieli swoje zawody; większość z nich była rybakami. „Oracz Niebieski, syn Oracza – Jezus, rybacy – uczniowie – to wspólna rodzina o starych tradycjach pracy. W takim gronie wyrósł kwiat chrześcijańskich idei pracy”. Także św. Paweł podczas swojej działalności misyjnej nadal uprawiał rzemiosło, a ze wspólnoty Chrześcijan wykluczał tych, którzy pod pretekstem czekania na paruzję żyli z dnia na dzień, nic nie robiąc (2 Tes, 3,6). Jak zauważa ks. Wyszyński „choć wiedział dobrze, że ci, którzy ołtarzowi służą, ołtarza otrzymują swoją cząstkę” (1 Kor 9, 13), jednak nie chciał

obciążyć ubogich wyznawców pierwszych gmin chrześcijańskich i utrzymywał się sam, pracą fizyczną, zdobywając chleb powszedni. Uporczywie też podkreśla on obowiązek pracy: „Niech [każdy] pracuje, wykonując rękoma swymi to, co dobre jest, aby miał skąd udzielić potrzebującemu” (Ef 4, 28) (Wyszyński, 2001, s. 32).

Z jednej strony praca jest obowiązkiem osobistym i społecznym człowieka, potrzebą rozumnej natury ludzkiej, osobistą koniecznością, z drugiej strony praca jest jednym ze środków uświęcenia człowieka. Ks. Wyszyński w niezwykle wnikliwy sposób postrzega pracę człowieka jako podstawową drogę pełni życia duchowego. W pewnym uproszczeniu możemy powiedzieć, że praca ludzka ukazana w Biblii kładzie nacisk na trzy fundamentalne aspekty. Pierwszym z nich jest doskonałość pracy wykonywanej w raju, w okresie pierwotnej niewinności człowieka – „Pan Bóg wziął zatem człowieka i umieścił go w ogrodzie Eden, aby uprawiał go i doglądał” (Rdz 2,15). Ten obraz pracy człowieka jawi się jako element doskonałego planu Boga dotyczącego ludzkiego życia (Ryken, Wilhoit, 2003, s. 772). Drugi biblijny obraz pracy ludzkiej ukazuje ją jako trud będący konsekwencją upadku pierwszych ludzi (Rdz 3, 17–19). Głównym elementem nowej sytuacji są przekłeta ziemia, ciernie i osty, z którymi człowiek musi się zmagać oraz pot, który będzie towarzyszył wykonywaniu pracy w upadłym świecie. Warto jednak zaznaczyć, że praca nie pojawiła się po raz pierwszy po upadku człowieka, bowiem sam upadek człowieka nie zniósł Bożego nakazu pracy, ani nie wprowadził go. Nowy element, jaki się tutaj pojawia to jedynie to, że praca stała się przekleństwem i móżdkiem, będąc wykonywana we wrogim człowiekowi środowisku (Ryken, Wilhoit, 2003, s. 773). Dla ks. Wyszyńskiego trud pracy ludzkiej jest przede wszystkim współpracą z Bogiem, dlatego, że:

Praca ludzka jest dalszym ciągiem twórczej pracy Bożej, jest wykańczaniem dzieła stworzenia. Bóg tak pomyślał świat, że w ogromnej mierze dał nam możliwość prowadzenia dalszego ciągu swojego stworzenia do tej miary doskonałości, którą sam zamierzył. Chociaż dzieła Boże same w sobie są doskonałe, by jednak mogły być odpowiednio użyte, należy je przygotować do właściwego przeznaczenia. I tutaj jest miejsce dla udziału człowieka w dalszym kształtowaniu dzieła Bożego (Wyszyński, 2001, s. 56).

Trzeci z biblijnych obrazów pracy dotyczy odkupienia. Pojawiają się wówczas obrazy pracy, która ma cechy tej z okresu niewinności. W przepowiedni przyszłego złotego wieku z Księgi Izajasza pojawia się obraz pracy owocnej i dającej zadowolenie, czyli tak jak w warunkach idealnych (Iz 65, 21–23) (Ryken, Wilhoit, 2003, s. 772). A zatem jak zauważa ks. Wyszyński, „Trud pracy codziennej nie jest beznadziejny. Może on stać się lekarstwem skażonej natury ludzkiej. Za pomocą tego trudu może rozegrać się w nas

walka ze skażeniem dokonany przez grzech zarówno odziedziczony, jak i z naszymi własnymi grzechami” (Wyszyński, 2001, s. 89). W wymiarze duchowym praca człowieka była postrzegana przez ks. Wyszyńskiego jako „uszlachetniający trud”, który powinien być odczytywany z perspektywy tajemnicy odkupienia. Wewnętrzne życie duchowe człowieka pracującego ściśle związane jest zatem z tajemnicą krzyża, „przez żmudną pracę człowiek płaci Bogu długi zaciągnięte przez grzech. Jakże często o tym zapominamy!” (Wyszyński, 2001, s. 42). Praca staje się zatem narzędziem, jednym ze środków zbawienia, gdyż „trud pracy połączony jest radością zwycięstwa nad materią i nad sobą” (Wyszyński, 2001, s. 93). Dlatego też, „wobec prawdy, że trud pracy jest zadośćuczynieniem za winy, rodzi się obowiązek ofiarowania Bogu naszej męki i potu” (Wyszyński, 2001, s. 42). W codziennym trudzie pracy ks. Wyszyński odnajdywał nie tylko zadośćuczynienie za winy, jako „wyprzedzenie czyścica”, rozumiane jako swoista „ekonomia czasu”, gdzie „skazy grzechowe, odpowiedzialność całą za winy można tu z siebie wypocić pracą, oddać tej ziemi, z której wzięliśmy nasze grzechy” (Wyszyński, 2001, s. 92), ale też jako podstawową przestrzeń życia duchowego. Jak pisał, „praca codzienna ma nie tylko na celu oczyszczenie nas z winy grzechu, nie tylko zadośćuczynienie Bogu, ale w swoim zakresie ma przyczyniać się do wyrobienia w duszy pewnych sprawności, cnót, wartości życia wewnętrznego” (Wyszyński, 2001, s. 95).

Praca ma wymiar transcendentny, to znaczy przekracza porządek materialny, dociera do świata duszy, realizuje porządek Boży i wolę Bożą (Bartnik, 2001, s. 10). Charakterystyczne dla ks. Wyszyńskiego jest to, że postrzega pracę człowieka w sposób integralny, w wymiarze wewnętrznym i zewnętrznym. Jak przekonywał,

struktura duchowa naszej pracy codziennej dobrze jest odtworzona w przypowieści Chrystusa Pana o szczepie winnym i o latorośli. W każdej latorośli dostrzega się pewne zmiany: wzrost, rozwój, owocowanie. Zewnętrzne te przejawy są raczej skutkiem pewnego wewnętrznego procesu, który odbywa się w szczepie winnym. Każde życie jest procesem wewnętrznym. [...] Owoc pracy jest uchwytne na zewnątrz – to jest owa latorośl przynosząca winne grona. Ale wewnętrzne życie naszej pracy, owo z obfitości serca, nie jest dostępne dla ludzkich zmysłów. A jednak musi istnieć ten proces wewnętrznej pracy, bo bez niego nie będzie skutków pracy (Wyszyński, 2001, s. 96).

Podmiotem pracy wewnętrznej jest zatem człowiek (osoba) – obdarzony godnością, zdążający do pełni rozwoju osobowego (stąd i praca posiada godność). Pracą zewnętrzną są wytwory jego pracy, jednakże od pracy wewnętrznej zależą wszelkie jej owoce. Podział ten, wyrażony w nieco innym sformułowaniu – jako praca podmiotowa

i przedmiotowa (przechodnia), która wtórnie posiada godność – podał Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens*.

Podstawowym potwierdzeniem nierozzerwalności pracy wewnętrznej ze sferą tego, co w postrzeganiu pracy określamy jako zewnętrzne jej efekty, jest fundamentalne prawo życia duchowego, że „życie wewnętrzne jest podstawą życia zewnętrznego”. Innymi słowy, „praca wewnętrzna ma więc swoje prawa wobec pracy zewnętrznej, których z oczu tracić nie można” (Wyszyński, 2001, s. 96). Oznacza to, jak wyjaśnia ks. Wyszyński, że w pracy „należy mieć przed oczyma zbawcze dzieło Chrystusa, to działanie, które podnosi nasze czyny zewnętrzne, nawet często doczesne, do poziomu nadprzyrodzonego, nadaje im charakter i wartość wyższą” (Wyszyński, s. 96). Kolejnym prawem życia wewnętrznego wobec pracy wykonywanej przez niego niejako na zewnątrz jest to, że „w pracy zewnętrznej «dzieła Ducha» muszą iść na czele dostępnym nam środkiem działania” (Wyszyński, s. 97). Ks. Wyszyński wyjaśnia, że „w naszej pracy, nawet fizycznej, musi władać Duch Boży, który by nas pobudzał do działania, nadawał pracy nową wartość, nowe siły i nowe znaczenie. Dopiero wtedy, też uświadomimy sobie, że wszystko się przez nie [Słowo] stało, a bez niego nic się nie stało, co się stało” (J 1, 3). Z tą prawdą duchowości pracy ludzkiej wiąże się trzecie prawo, jakie formułuje ks. Wyszyński, że „od życia wewnętrznego zależy cały owoc naszej pracy zewnętrznej” (Wyszyński, 2001, s. 98).

Niewątpliwie uwagi te dotyczą pracy, która w rozumieniu ks. Wyszyńskiego jest w pełni chrześcijańska, „a więc taka, która osiąga wszystkie wskazane przez Boga cele pracy ludzkiej”. Regułą tę ks. Wyszyński postrzegał także z perspektywy problemu „nadmiaru pracy codziennej”. Jak przekonywał „zwolnienie od życia wewnętrznego pod wpływem nadmiaru pracy odbija się na wartości naszej pracy, wtedy bowiem ujawnia się w niej brak cnót osobistych, o który rozbić się może każde dzieło” (Wyszyński, 2001, s. 98). W tym kontekście ks. Wyszyński formułuje ostatnie z praw – „praca czynna nie może być zwolnieniem od życia wewnętrznego” (Wyszyński, 2001, s. 99). Życie wewnętrzne w pracy wiąże się praktyką modlitwy w trakcie jej wykonywania. Zdaniem ks. Wyszyńskiego jest to nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Jeżeli praca sprowadza się do miłości Boga i bliźnich, to płyną z tego oczywiste wnioski, że nie jest to sfera zarezerwowana tylko dla wybranych, lecz wręcz przeciwnie, właściwe „każdy człowiek na tle własnego życia może stworzyć swój własny świat modlitwy w pracy, każdy rozwiąże inaczej ten przepiękny problem” (Wyszyński, 2001, s. 74).

Integralność wewnętrznego i zewnętrznego wymiaru pracy człowieka kierują naszą refleksję na normatywną płaszczyznę prawa pracy. Wracając zatem do zasadniczego pytania, czy istnieje bezpośrednia zależność między jakością i intensywnością życia

duchowego osoby pracującej a ustawodawstwem pracy, odpowiedź, w świetle tej zasadniczej myśli ks. Wyszyńskiego, musi być twierdząca. Według ks. Wyszyńskiego,

katolicy powinni widzieć w prawie pracy dalszy ciąg prawodawstwa, zapoczątkowanego ongiś przez Boga; powinni widzieć upowszechnienie się ducha chrześcijańskiej miłości bliźniego, postęp moralności społecznej i sprawiedliwości nakazanych przez Boga (Wyszyński, 1993, s. 397).

Na pytanie do czego zmierza prawo pracy, ks. Wyszyński powołując się na wielkie encykliki społeczne, *Rerum novarum* Leona XIII i *Quadragesimo Anno* Piusa XI, zwraca uwagę, że zakres prawa pracy jest bardzo szeroki, a prawdopodobnie będzie coraz szerszy. Wśród zasadniczych przestrzeni regulacyjnych wskazuje on przykładowo na takie zagadnienia jak:

Ustawy państwowe powinny mieć na celu poprawę warunków społecznych, losu robotnika, zabezpieczenie jego bytu i jego praw. Do pomocy specjalnych ustaw społecznych może się państwo odwołać w następujących wypadkach: gdy trzeba osłonić osobistą własność robotnika; zawczasu usunąć przyczyny zatargów pomiędzy przedsiębiorcami i robotnikami; ochronić robotników przed wyzyskiem pracy, określić czas dnia roboczego, przerwy pracy dziennej, warunki zdrowotności pracy, wypoczynku itd.

Celem prawa pracy jest także potrzeba „otoczenia opieką dóbr duchowych robotników, dni świąteczne, możliwość spełnienia obowiązków religijnych i publicznej części Boga [...] (Wyszyński, 2001, s. 395).

Jak już o tym była mowa praca ma wymiar transcendentny, a więc przekracza porządek materialny. Stanowi ona także swoiste odbicie porządku Bożego, ma swój walor duchowy, gdyż podejmowana z miłości ku Bogu jest uczestnictwem w dziele odkupienia i zbawienia. Dlatego też samo prawo pracy stanowi istotny rozdział upowszechniania się ducha chrześcijańskiej miłości bliźniego. Ksiądz Wyszyński postrzegał prawo pracy nie tylko jako uporządkowany zbiór przepisów powszechnie obowiązujących i autonomicznych, lecz także jako potrzebę rozumnej natury człowieka zakorzenionej w sferze moralności chrześcijańskiej. Ustawodawstwo pracy nadawał niezwykle wysoką rangę. Pierwsze bowiem ustawy pracy mają swój początek w Dekalogu, a biblijne opisy ochrony człowieka pracującego zaczynają się już od momentu wysłania Mojżesza do Egiptu przez Boga, który widział „utrapienie ludu...” i słyszał „krzyk jego dla surowości tych, którzy są przełożeni nad robotnikami” (Wyj. 3,7). Starotestamentalne przepisy o dniach świątecznych obejmują nie tylko część religijną, ale i wypoczynek po pracy

(Wj 3, 7). Jeśli chodzi o problematykę zapłaty za pracę, to w Księdze Powtórzonego Prawa, czytamy, że ma być ona oddana pracownikowi przed zachodem słońca, „bo ubogi jest, a z tego żywi duszę swoją” (Pwt 24, 15). Według proroka Jeremiasza wszystkim tym grozi straszliwe „biada”, którzy nie płacą zapłaty robotnikowi (Jer, 22, 13). W nowym Testamencie Chrystus przypomina, „godzien jest robotnik zapłaty swojej” (ŁKS 10, 7). Z kolei Jakub Apostoł przestrzega tych, którzy zatrzymują zapłatę: „oto krzyczy zatrzymana przez was zapłata robotników, którzy żeli pola wasze, a wołanie żniwiarzy doszło do uszu Pana Zastępów” (Jak 5, 4).

Prawo pracy to „wielki rozdział moralności chrześcijańskiej”, a „współczesne prawo pracy może mieć wielki wpływ na życie religijne” (Wyszyński, 1993, s. 399). Co więcej, „prawo pracy umożliwia życie godne człowieka. A przez to poprawia moralne środowisko społeczne ułatwiając życie zgodne z prawem Bożym” (Wyszyński, 1993, s. 399). Według Wyszyńskiego,

dzisiaj mamy szczególne obowiązki wobec prawa pracy:

1. nie zwalczać go w jego założeniach, lecz dążyć do ulepszenia i rozwoju [...]
2. dążyć do pogłębienia jego sprawiedliwości poprzez wyzwalanie ustawodawstwa pracy spod przetargów politycznych. Należy wydobyć je z rąk polityków, a podnieść do rzędu wyższej moralności społecznej [...]
3. rozbudzać poszanowanie prawa pracy i piętnować gwałcenie i naruszanie go. Ongiś samo społeczeństwo katolickie, wychowane przez kościół, bez żadnych praw wypełniały obowiązki głoszone dziś przez kodeks pracy. Czyniły to szczególnie bractwa religijne, korporacje, stowarzyszenie zawodowe. Dziś zadania te muszą spełniać katolicy, którzy powinni przodować poczuciem sprawiedliwości i pokoju społecznego (Wyszyński, 1993, s. 397).

Ksiądz Wyszyński przypomina, że przestrzeganie ustawodawstwa pracy obowiązuje w sumieniu „jako część prawa państwowego, jak każde rozumne prawo, wydane przez prawowitą władzę państwową” (Wyszyński, 1993, s. 397). Jeśli zatem regulacje prawa pracy są sprawiedliwe, tj. „zmierzą do dobra ogółu, jeśli nie przekraczają uprawnień władzy prawodawczej, a ciężary słuszne rozkłada – wtedy w sumieniu obowiązuje” (Wyszyński, 1993, s. 397). Jak obserwował – „zanik moralności w życiu gospodarczym upoważnia aż nadto często do obchodzenia prawa pracy, do unikania tzw. „ciężarów społecznych”, które uważano za niesprawiedliwie nałożone. Poprawić należy obyczaj, skłaniając do posłuszeństwa „nie tylko dla pomsty, ale i dla sumienia” (Rz 23,5) (Wyszyński, 1993, s. 397).

W okresie wojennym ksiądz Wyszyński podejmuje próbę wskazania zasadniczych kierunków rozwoju prawa pracy. Nawiązując do encyklik papieża realistycznie dostrzega, że „zakres prawa pracy prawdopodobnie będzie coraz szerszy, w miarę pogłębiania się moralności społecznej”. Jego zdaniem powinno ono „określać prawa i obowiązki wzajemne robotników i pracodawców, i wolność zrzeszania się, warunki umowy o pracę; otoczyć opieką prawa człowieka pracującego, jego zdrowie, siły, moralność, religijność; ochronić zarobki, ustrzec od nieszczęśliwych wypadków przy pracy, w duchu przykazania Bożego «nie zabijaj»” (Wyszyński, 1993, s. 395). Ponadto,

ustawy państwowe powinny mieć na celu poprawę warunków społecznych, losu robotnika, zabezpieczenie jego bytu i jego praw. Do pomocy specjalnych ustaw społecznych może się państwo odwoływać w następujących wypadkach: gdy trzeba osłonić osobistą własność robotnika; zawczasu usunąć przyczyny zatargów między przedsiębiorcami i robotnikami; ochronić robotników przed wyzyskiem pracy; określić czas dnia roboczego, przerwy pracy dziennej, warunki zdrowotności pracy, wypoczynku itd.; by otoczyć opieką dobra duchowe robotników, dni świąteczne, możliwość spełniania obowiązków religijnych i publicznej czci Boga; osłonić powagą ustaw pracę dzieci i kobiet itd. (Wyszyński, 1993, s. 395).

Refleksja księdza Wyszyńskiego dotycząca pracy obejmowała także takie zagadnienia jak mechanizacja pracy i jej wpływ na człowieka pracującego. W orbicie jego zainteresowań znajdowały się problemy organizacji warsztatu pracy, regulacji fabrycznych czy szerzej ustroju fabrycznego. Żywo interesował się aktualnymi problemami związanymi z rozwojem mechanizacji pracy i rzeczywistością współpracy pracownika z rozwiniętą technologią maszynową. Każdorazowo sprzeciwiał się degradacji i uprzedmiotowieniu ludzi pracy, podkreślając fundamentalną rolę pracownika jako współtwórcy wytworzonych dóbr, beneficjenta i pośrednika w procesie pracy. Jak wyjaśniał kard. Wyszyński, „człowieka wchodzącego do fabryki nie można stawiać w jednym rzędzie z maszyną czy narzędziem; nie można żądać by upadł czy oddał im pokłon i samej maszynie służył. Maszyna nie jest Bogiem” (Wyszyński, 1993, s. 370). Sprzeciwiał się wszystkim tym formom unowocześniania zakładu pracy, które prowadzą do dehumanizacji osób świadczących pracę. Pytał – „czy prawa Boga znajdują posłuch w fabryce?”. Sprzeciwiał się instrumentalnemu podnoszeniu jakości i efektywności wykonywanej pracy, gdzie „pod kontrolą i naciskiem tych wszystkich chronometrów, zegarów, wycień pracuje żywy człowiek, który ma swoje własne prawa działania – inny niż automat czy maszyna” (Wyszyński, s. 372). Jak zauważał, „do zwykłego ciężaru pracy dochodzi dodatkowy – tayloryzacja, mechanizacja, racjonalizacja – który czyni pracę zmusną,

męczącą, ogłupiającą, bezbarwną, wypraną z wszelkiej radości, polotu, myśli. Praca staje się bezosobowa, rozum zaczyna być przeszkodą. Człowiek został oddany w niewolę maszyny. Już nie panuje on nad maszyną i produkcją, ale jest dodatkiem, jak każda smutna konieczność” (Wyszyński, 1993, s. 373).

Bibliografia

- Ryken, L., Wilhoit, J.C. (2003). *Słownik symboliki biblijnej*. Warszawa: Prymasowska Seria Biblijna.
- Bartnik, C. (2001). Wstęp. W: S. Wyszyński, *Duch Pracy Ludzkiej* (s. 10). Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Benedykt. (2017). O wierze, rozumie i uniwersytecie. Ratyzbona 12 września 2006. W: Benedykt, *Poznanie Prawdy. Wykłady papieskie* (s. 47). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Repko, A.F., Szostak, R. (2008). *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage Publications.
- Rienecker, F., Rienecker, G. (2008). W: F. Rienecker, G. Maier, *Leksykon Biblijny* (str. 654). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Vocatio.
- Węclawski, T. (2005). Metodologia teologii. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 8.
- Wyszyński, S. (1993). *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania Społeczne*. Poznań: Pallottinum.
- Wyszyński, S. (2001). *Duch Pracy Ludzkiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Wczoraj do Ciebie nie należy. Jutro niepewne... Tylko dziś jest Twoje.

Jan Paweł II

Za każde „dziś” spędzone na naukowych eksploracjach, inspiracjach, niekończących się dyskusjach o doświadczeniach, nie tylko empirycznych – składam Pani Profesor najserdeczniejsze podziękowania. Daleko w niebiosach zaś wysyłam wdzięczność za nasze pierwsze spotkanie, dość nieprzypadkowe, będące początkiem pięknej, momentami wzruszającej, życzliwej i jakże owocnej podróży.

Klaudia Martynowska

Ojciec w roli założyciela firmy rodzinnej – o przywództwie przedsiębiorczym w relacjach rodzinnych

Człowiek jest wielki nie przez to, co posiada, lecz przez to, kim jest;
nie przez to, co ma, lecz przez to, czym dzieli się z innymi.

Jan Paweł II (Manila, 18.02.1981)

Podążając za słowami św. Jana Pawła II, można stwierdzić, że istota życia człowieka leży w jego tożsamości i relacjach z innymi ludźmi. Idea dzielenia się jest szczególnie ważna, jeśli chodzi o ludzi, którym ufamy najbardziej, ludzi, z którymi spędzamy życie. Rodzina może być opisana jako instytucja, w której czujemy się bezpieczni, szanowani i potrzebni. Posiadanie rodziny jest jedną z podstawowych motywacji człowieka, aby przetrwać i zapewnić długotrwałą pamięć o naszym życiu. Relacje są również podstawą działalności biznesowej, decydują o jej sukcesie lub porażce. Rodzi się zatem pytanie: co się stanie, gdy te dwa obszary wejdą w interakcję? Zdrowy rozsądek podpowiada, że prowadzenie działalności z ludźmi, którym ufamy, jest najrozsądniejszym działaniem. W biznesie rodzinnym chodzi o lojalność, uczciwość i poczucie przynależności. W kontekście wysokiej stopy bezrobocia, zwłaszcza wśród młodych ludzi, przyłączenie się do biznesu rodzinnego wydaje się logiczną decyzją. Ponadto proces sukcesji w rodzinie zakłada naturalny sposób przekazania firmy kolejnym pokoleniom. Niemniej bliższe przyjrzenie się biznesowi rodzinnemu pokazuje, że u podstaw jego funkcjonowania leży konflikt, zwłaszcza gdy kluczową rolę odgrywa błędne rozumienie władzy dzierżonej przez ojca-założyciela.

Statystyki ekonomiczne pokazują, że w Polsce 77% podmiotów gospodarczych stanowią firmy rodzinne. Badacze wykazali, że firmy rodzinne osiągają lepsze wyniki z zakresu zwrotu z inwestycji niż pozostałe podmioty. Z drugiej zaś strony funkcjonowanie firm rodzinnych narażone jest na specyficzne problemy, które przyczyniają się do rozpadu nie tylko firm, ale również rodzin. Głównym wyzwaniem dla członków rodziny

* Dr Klaudia Martynowska – psycholog, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

jest podejmowanie decyzji biznesowych jednocześnie w interesie rodziny, firmy oraz własnym. Hitt (2007) twierdzi, że dylematy mają najczęściej charakter społeczny, jako że dotyczą relacji, których odpowiednia jakość stanowi o przewadze konkurencyjnej. Niemniej jednak relacje mogą być również źródłem nieporozumień oraz zakłócać funkcjonowanie przedsiębiorstwa, a tym samym rodziny. Niestety, wciąż niewiele badań zgłębiło tę perspektywę, zwłaszcza w środowisku polskich firm rodzinnych.

Najnowsze wyniki badań podkreślają, że role i stanowiska są usytuowane w kontekście społecznym, wskazując na znaczenie relacji interpersonalnych, które według Bennis (2006) decydują o efektywności zespołu. Grant i Ashfort (2008) zaakcentowali potrzebę aktywnego udziału w modyfikowaniu struktury pracy (*work design*) przez pracowników poprzez podejmowanie świadomych działań mających na celu wprowadzanie zmian, czyli działań proaktywnych (Griffin, Neal, Parker, 2007). Zachęcanie pracowników do przejęcia inicjatywy w poszerzaniu swoich obowiązków, przejmowaniu większej odpowiedzialności oraz zdobywaniu odpowiedniej wiedzy i umiejętności powoduje wzrost zachowań proaktywnych. Co więcej, badania podkreśliły, że otrzymanie wsparcia powoduje wykazanie większej liczby proaktywnych zachowań w radzeniu sobie z czynnikami stresogennymi. Edmondson (2009) odkrył, że środowisko organizacyjne, które spełnia poczucie bezpieczeństwa psychologicznego, jest powiązane z proaktywnym uczeniem się. Zaufanie wśród pracowników wpływa na proaktywne zachowania w rozwiązywaniu problemów i wdrażaniu nowych pomysłów. Niemniej jednak znikoma liczba tego rodzaju badań przeprowadzona została w odniesieniu do firm rodzinnych, a w szczególności w kontekście relacji przełożonego z podwładnym.

Ojciec – założyciel

Rola lidera, który jest jednocześnie założycielem firmy rodzinnej, różni się od innych środowisk organizacyjnych dualistycznym charakterem – jako przedsiębiorcy i głowy rodziny. Zbieżność dwóch zestawów celów, rodzinnego i biznesowego, doprowadziła do wniosku, że przywództwo założyciela jest wystarczającym odpowiednikiem mechanizmów kontrolnych stosowanych w innych organizacjach (Randoy, Goel, 2003). Przywództwo w firmie rodzinnej jest determinowane przez założyciela – rodziny oraz biznesu – który wprowadza nieodłączne elementy własnego ego w te odmienne światy. Eksplorując to zjawisko z perspektywy psychoanalitycznej, można założyć, że biznes staje się łącznikiem założyciela z rzeczywistością, a także jego sposobem radzenia sobie z konfliktami tożsamości, powstałymi w dzieciństwie. Najwcześniejsze badania w tym zakresie konkludują, że założyciel „w symboliczny sposób jednoczy się

z przedsiębiorstwem” (Zaleznik, Kets de Vries, 1985, s. 226), aby wzmocnić swoje kruche superego, czerpiąc z poczucia własnej wartości wynikającej z pozycji władzy (McClelland, Burnham, 1976), którego odmawiano mu w przeszłości. Firma staje się w tym kontekście „dzieckiem” lub/i „kochanką” założyciela, a pracujący dla niego ludzie są postrzegani jako „narzędzia” kształtowania firmy według ściśle określonej wizji lidera. Jeśli w organizacji pracownikom odmawia się władzy – jedynym wyborem jest odejście. Firma staje się nieodłącznym elementem definiującym tożsamość założyciela, w związku z czym kwestie sukcesji mieszają się z osobistą troską założyciela o pomnik, który pozostawią po sobie. Swoisty opór lidera wobec przekazania firmy sukcesorowi determinuje sposób postrzegania własnego dziecka jako osoby zarządzającej firmą. Obraz ten jest często zniekształcony przez lęki i obawy związane nie tylko z wątpliwościami co do kompetencji sukcesora, ale również odnoszące się do funkcjonowania założyciela w nowej roli. Sukcesor może się znaleźć w sytuacji ciągłego oczekiwania na aprobatę ze strony założyciela, wyrażonej w przekazaniu władzy w firmie rodzinnej. Z drugiej zaś strony założyciel może za wszelką cenę narzucać sposób funkcjonowania sukcesora w firmie, według własnych wyobrażeń i oczekiwań.

Przywództwo przedsiębiorcze

Ciągle zmieniający się rynek, wymagający innowacji, rozwój organizacji uczących się i globalizacja zmusiły psychologów organizacji i ekonomistów do zdefiniowania nowego stylu przywództwa, który uchwyciłby niepewność rynkową jako szansę rozwoju. Mac-Millan (2000) określił takie podejście jako przedsiębiorcze. Renko i współpracownicy (2012) odnieśli się do tego zagadnienia, wprowadzając pojęcie przywództwa przedsiębiorczego. Celem tego stylu jest rozpoznanie i wykorzystanie możliwości przedsiębiorczych definiowanych jako możliwości wprowadzenia na rynek innowacyjnych (a nie imitacyjnych) towarów/usług (Gaglio, 2004). Atrybuty, zachowania i działania, które charakteryzują przywództwo przedsiębiorcze i odróżniają je od innych stylów przywództwa, koncentrują się na przedsiębiorczych celach: rozpoznawaniu i wykorzystywaniu szans (Shane, Venkataraman, 2000). Ze względu na fakt, że cechy lidera zostały dokładnie zbadane przez psychologów organizacji, nowe spojrzenie na przywództwo wydaje się bardziej trafne i zostanie wykorzystane w niniejszych badaniach. Zgodnie z koncepcją Yukla (2008), zdolność jednostki do wpływania na innych, motywowania ich i umożliwiania im bycia liderami ma tu kluczowe znaczenie. Zachowanie lidera polega na zachęcaniu i wspieraniu sukcesora oraz zapewnianiu mu odpowiedniego poziomu wsparcia w celu skierowania jego uwagi na możliwości biznesowe. Wprowadzenie takiej

formy działań odwraca uwagę od potencjalnych źródeł konfliktów interpersonalnych. Podwójna rola lidera przedsiębiorczości polega na tym, że staje się on wzorem do naśladowania dla sukcesora, dając przykład i wpływając na jego działania poprzez zachęcanie i zapewnianie dostępu do zasobów. Należy jednak podkreślić, że dotychczas nie analizowano sposobu, w jaki lider (z perspektywy przywództwa przedsiębiorczego) realizuje swoją rolę w kontekście firm rodzinnych.

Cel badania

Celem badania była eksploracja zjawiska przedsiębiorczego przywództwa jako procesu wpływu założyciela firmy rodzinnej na sukcesora. Główne pytania badawcze dotyczyły związku między przedsiębiorczym przywództwem a relacyjnymi aspektami miejsca pracy (*work design*) oraz charakterystyki sukcesora w kontekście podatności na przedsiębiorcze przywództwo. Celem była również typologizacja sukcesorów odnosząca się do zachowań przedsiębiorczych.

Metoda badań własnych

Osoby badane

Sukcesorzy z Polski stanowili 69% całej próby badawczej ($n = 22$), a 31% ($n = 10$) pochodziło z Wielkiej Brytanii. Ogółem w badaniu wzięło udział 20 mężczyzn oraz 12 kobiet, w przedziale wiekowym 23–43. Mała próba badawcza nie spełnia kryteriów rozkładu normalnego, tak więc co do statystyk opisowych należy zastosować modalną określającą wiek: $M_o = 32$, a do dalszych analiz statystycznych użyto testów nieparametrycznych.

Narzędzia badawcze

Skala ENTRELEAD, opracowana przez Renko, Tarabishy'ego, Carsruda i Brännbacka (2015), mierzy przywództwo przedsiębiorcze na podstawie subiektywnej oceny sukcesora wobec zachowań lidera. Kwestionariusz składa się z 8 pozycji na 5-punktowej skali Likerta, wyższe wyniki wskazują na wyższą ocenę zachowania lidera. Współczynnik rzetelności skali Cronbacha alpha wyniósł $\alpha = 0,860$.

Procedura badania

Przeprowadzono 32 wywiady pogłębione (22 z Polski oraz 10 z Wielkiej Brytanii), eksplorujące doświadczenia osób badanych, które przedstawiły własną perspektywę przywództwa w swoich firmach rodzinnych oraz ich cechy/właściwości w kontekście przedsiębiorczości, tj. pasji do rozpoznawania możliwości, znaczenia wykonywanej pracy. Metodologiczny cel obejmował zastosowanie metody sokratejskiej, a mianowicie dialogu sokratejskiego. W niniejszej pracy osoby badane są również określane mianem przyszłych sukcesorów, co odzwierciedla rzeczywisty stan rzeczy. Wywiady przeprowadzono w firmach lub w formie online, po uzyskaniu zgody od uczestników na wykorzystanie treści do celów badawczych.

Wyniki badań

Przeprowadzono nieparametryczną analizę korelacji rho-Spearmana w programie SPSS oraz typologizację uczestników na podstawie regresji rangowej w programie RapidMiner.

1. Jaki jest związek między przywództwem przedsiębiorczym a relacyjnymi aspektami pracy (*relational work design*)?

Analiza korelacji rho-Spearmana (korelacja nieparametryczna) wykazała, że im wyższe wzmocnienie (*empowerment*) – jeden z wymiarów przywództwa przedsiębiorczego – tym częstsze zachowanie lidera w kontekście pozytywnego feedbacku ukierunkowanego na osobę (*positive feedback related to the person*) ($r_s = 0,505, p = 0,023$). Wzmocnienie również pozytywnie koreluje z poczuciem wsparcia społecznego (*social support*) ($r_s = 0,494, p = 0,027$). Drugi wymiar przywództwa przedsiębiorczego – innowacyjność (*innovativeness*) – również koreluje z zachowaniem lidera w kontekście pozytywnego feedbacku ukierunkowanego na osobę (*Positive feedback related to the person*) ($r_s = 0,476, p = 0,034$) oraz z poczuciem wsparcia społecznego (*social support*) ($r_s = 0,582, p = 0,007$).

2. Jaki jest związek między przywództwem przedsiębiorczym a cechami sukcesora (*follower's susceptibility to entrepreneurial leadership*)?

Powyższe pytanie badawcze bada podatność sukcesorów na przywództwo przedsiębiorcze. Wyniki wykazały pozytywny związek wzmocnienia z przedsiębiorczymi intencjami sukcesora, wyrażonymi w chęci dołączenia do rodzinnego biznesu i przedsiębiorczego w nim funkcjonowania ($r_s = 0,479, p = 0,033$). Osoby, które odczuwały większy poziom wsparcia ze strony lidera, również odczuwały wyższy poziom wzmocnienia

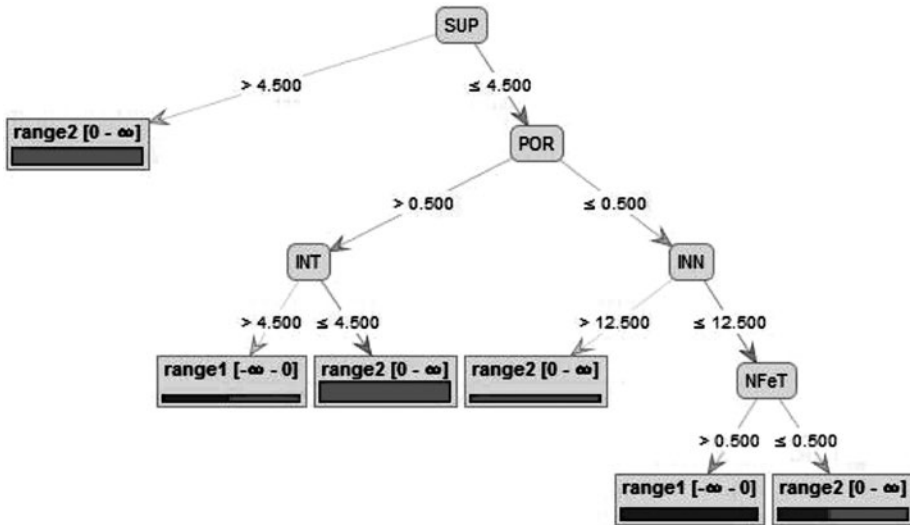
(*empowerment*) w kontekście wykonywanej pracy ($r_s = 0,610, p = 0,035$) lub charakteryzowały się większą otwartością na oferowane wsparcie.

Drugi wymiar przywództwa: innowacyjność, rozumiana jako podejmowanie ryzyka i otwartość lidera na wprowadzanie nowych produktów, korelowała pozytywnie z poczuciem znaczenia wykonywanej pracy u sukcesora ($r_s = 0,621, p = 0,031$). Z drugiej strony niska innowacyjność lidera wiązała się z niskim poczuciem istoty i znaczenia pracy dla sukcesora.

3. Jaki typ sukcesora najprawdopodobniej podejmie przedsiębiorcze działania?

Celem analizy, przeprowadzonej za pomocą techniki eksploracji danych, było stworzenie modelu klasyfikacji, który przewiduje wartość (rangi) zachowań przedsiębiorczych. Wygenerowane drzewo decyzyjne ilustruje najsilniejszy predyktor u góry (będący „korzeniem” drzewa), a następnie przesuwają się w dół po liściach, aby wskazać dalsze przewidywania.

Rysunek 1. Drzewo decyzyjne dla zachowań przedsiębiorczych sukcesora



SUP – wsparcie społeczne, POR – pasja do rozpoznawania możliwości, INT – intencje przedsiębiorcze, INN – innowacyjność, NFeT – negatywna informacja zwrotna od lidera związana z wykonanym zadaniem.

Przedstawione powyżej drzewo decyzyjne oparte na regresji rangowej (rys. 1) pokazuje, że najsilniejszym predyktorem zachowań przedsiębiorczych sukcesora jest uzyskane wsparcie społeczne. Jeśli odczuwane wsparcie społeczne jest na niższym

poziomie, to predyktorem staje się pasja do rozpoznawania możliwości. W przypadku niższego poczucia zamiłowania do identyfikowania przedsiębiorczych możliwości, okazując zachowania przedsiębiorcze, sukcesor wykazuje inklinacje do takich działań. Ostatecznie najsłabszym predyktorem zachowań przedsiębiorczych jest innowacyjność w kontekście podejmowanych działań. Co ciekawe, niższy poziom innowacyjności wykazywany przez sukcesora wiąże się z otrzymywaniem informacji zwrotnej od lidera ukierunkowanej na wykonane zadanie.

Wnioski

Wyniki przeprowadzonych badań podkreślają rolę wsparcia społecznego dla sukcesora w kontekście firm rodzinnych i korespondują z poprzednimi badaniami w tym zakresie. Odczuwane wsparcie ze strony lidera koreluje ze wzmacnianiem (*empowerment*), będącym częścią składową konstruktu przywództwa przedsiębiorczego. Wzmacnianie osoby odbywa się poprzez zachowania lidera, który celowo dystansuje się od danego zadania, tak aby umożliwić przyszłemu sukcesorowi podejmowanie samodzielnych decyzji, co z kolei jest związane z uczeniem się na błędach, istotnym dla rozwoju osobistego. Sukcesor odczuwa pewność siebie i wiarę we własne możliwości w kontekście prawdopodobieństwa odniesienia sukcesu (Liden i in., 2000). W całej próbie badawczej wykazano, że osoba, która odczuwała wsparcie, była bardziej skłonna do przedsiębiorczego zachowania. Poprzednie badania dowiodły, że pracownicy są bardziej produktywni i kreatywni, gdy są motywowani przede wszystkim pasją, zainteresowaniem, satysfakcją i wyzwaniem związanym z wykonywaną pracą (Grant, 2007). Podobnie osoby o wysokiej motywacji wewnętrznej są bardziej skłonne do pozytywnej reakcji na wsparcie społeczne (Zampetakis i in., 2009). Innymi słowy, kiedy sukcesor otrzymuje od lidera pozytywną informację zwrotną odnoszącą się do swej osoby, wtedy doświadcza wsparcia ze strony lidera, a raczej postrzega jego uwagi i zachowanie jako formę wsparcia. Niemniej jednak wyniki obecnego badania nie potwierdzają wyników poprzednich badań. Kluger i DeNisi (1996) stwierdzili, że informacja zwrotna zawierająca pochwały lub zniechęcenie zmniejszała skuteczność informacji zwrotnych w kontekście organizacji. Możliwym wyjaśnieniem jest jednak podwójna rola lidera, który jest jednocześnie właścicielem firmy i ojcem. Ukazuje to dynamikę płaszczyzny biznesowo-rodzinnej, w której pracownik (syn/córka) poszukuje aprobaty ze strony lidera (rodzica). Może to oznaczać, że pomoc lidera jest ważna, lecz nie w formie bezpośredniej, ale raczej jako sposób na zachęcenie następcy do większego postępu, rozwoju i działania w bardziej innowacyjny sposób. Dowodzi to również, że

pracownik będący sukcesorem w kontekście biznesowym może nadal postrzegać swojego lidera jako rodzica, pomimo prób oddzielenia roli rodzinnej od biznesowej.

Wyniki niniejszych badań również wskazały, że jeśli odczuwane wsparcie było na niższym poziomie, to pasja/zamiłowanie do rozpoznawania możliwości (*passion for opportunity recognition*) oraz personalne intencje przyłączenia się do firmy (bez żadnych zewnętrznych nacisków ani wpływu innych okoliczności), aby dołączyć do firmy rodzinnej, były predyktorami występowania przedsiębiorczych zachowań. Jeżeli osoba nie miała takowej pasji, czynnikiem przyczyniającym się do zachowań przedsiębiorczych był kolejny wymiar przywództwa przedsiębiorczego, mianowicie innowacyjność lidera (*innovativeness*), Stwierdzenie to odpowiada wcześniejszym badaniom (Wang, 2008), które wykazały, że przedsiębiorczość i innowacyjność to dynamiczne oraz całościowe procesy wpływające na rozwój zachowań przedsiębiorczych i innowacyjnych w organizacji. Innowacyjność, jako wymiar przywództwa przedsiębiorczego, odzwierciedla nie tylko osobiste atrybuty lidera związane z wdrożeniem radykalnych zmian, ale także działanie jako wzór do naśladowania, obejmujące ryzyko i innowacyjne pomysły (Vaghely, Julien, 2010). Jeśli chodzi o rodzaj informacji zwrotnej przekazywanej przez lidera, to jej negatywny ton i odniesienie do zadania może być w rzeczywistości czymś, czego poszukują sukcesorzy. Według Ashforda (2003) pracownicy proaktywnie poszukują informacji zwrotnej od przełożonych. Tym samym ukierunkowanie informacji zwrotnej na wykonane zadanie, a nie na osobę, bez względu na pozytywny lub negatywny ton, mobilizuje sukcesora do dalszych działań przedsiębiorczych.

Nawiązanie dobrej relacji z ojcem w pracy zależy od akceptacji ról, potrzeb i przywództwa lidera. Zgodność między zainteresowaniami i możliwościami zawodowymi a rolą sukcesora jest krytyczną częścią planowania sukcesji dla członka rodziny następnego pokolenia. Przeprowadzone badania pogłębiają rozumienie kultury organizacyjnej firm rodzinnych oraz dynamiki relacji między liderem a przyszłym sukcesorem, w której przebija się afektywny aspekt rodzinnej relacji. Wyniki badań nakreślają właściwie zachowania lidera, dzięki którym przyszły sukcesor rozwinie przedsiębiorcze zachowania, co stanowi praktyczne rozwiązanie interpersonalnych konfliktów na tle różnic międzypokoleniowych, które w dużej mierze decydują o przetrwaniu firm rodzinnych.

Bibliografia

- Ashford, S.J., Blatt, R., Walle, D.V. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29(6), 773–799.
- Bennis, W. (2006). *Future of Leadership: Today's Top Leadership Thinkers Speak to Tomorrow's*. Los Angeles: Englewood Cliffs.

- Edmondson, A. (2009). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Gaglio, C.M. (2004). The role of mental simulations and counterfactual thinking in the opportunity identification process. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(6), 533–552.
- Grant, A.M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393–417.
- Grant, A.M., Ashford, S.J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3–34.
- Griffin, M.A., Neal, A., Parker, S.K. (2007). A New Model of Work Role Performance: Positive Behavior in Uncertain and Interdependent Contexts. *Academy of Management Journal*, 50(2), 327–347.
- Hitt, M.A. (2007). Managing Firm Resources in Dynamic Environments to Create Value: Looking Inside the Black Box. *Academy of Management Review*, 32(1), 273–292.
- Jan Paweł II (1981). Przemówienie do mieszkańców Tondo, dzielnicy slumsów. Manila, 18 lutego 1981 r., http://www.swjakub.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=495&Itemid=165.
- Kluger, A.N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., Sparrowe, R.T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407.
- MacMillan, I.C., McGrath, R.G. (2000). *The entrepreneurial mindset: Strategies for continuously creating opportunity in an age of uncertainty*. Harvard Business Press.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand.
- Randøy, T., Goel, S. (2003). Ownership structure, founder leadership, and performance in Norwegian SMEs: implications for financing entrepreneurial opportunities. *Journal of Business Venturing*, 18(5), 619–637.
- Renko, M., Carsrud, A.L., Brännback, M. (2012). Entrepreneurial Leadership and the Family Business. W: A.L. Carsrud, M. Brännback (Eds.), *Understanding Family Business*. New York: Springer.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217–226.
- Vaghely, I.P., Julien, P.A. (2010). Are opportunities recognized or constructed? An information perspective on entrepreneurial opportunity identification, *Journal of Business Venturing*, 25, 73–86.
- Wang, C.L. (2008). Entrepreneurial orientation, learning orientation, and firm performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(4), 635–650.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708–722.
- Zaleznik, A., Kets de Vries, M.F.R. (1985). *Power and the corporate mind*. Chicago, IL: Bonus.
- Zampetakis, L.A., Beldekos, P., Moustakis, V.S. (2009). “Day-to-day” entrepreneurship within organisations: The role of trait Emotional Intelligence and Perceived Organisational Support. *European Management Journal*, 27(3), 165–175.

Szanowna Pani Profesor,

Doceniam ogromny wkład Pani Profesor w rozwój nauki i odnoszę się do niego z wielkim szacunkiem. Powiększa on obszar wiedzy uprawianej przez środowisko naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego o unikatową problematykę psychologii prenatalnej. Problematyka ta przybliżyła nas do poznania autotelicznej wartości człowieczeństwa w zetknięciu z wszechświatem i rzeczywistością transcendentną. Badania naukowe Pani Profesor przyczyniają się też do pogłębiania i wzmacniania międzynarodowej współpracy naukowej, wymiany myśli oraz odpowiadają na pytania o sens i najgłębszy fundament ludzkiego życia. Autentyczne zaangażowanie Pani Profesor w poznawanie i głoszenie prawdy sprzyja pomnażaniu cennego dorobku naukowego, inspirowanie młode pokolenia kadry naukowej i powiększa krąg przyjaciół oraz sympatyków tej katolickiej Uczelni.

Dokonywanie naukowe Pani Profesor nie byłyby możliwe, gdyby nie jej niezwykła osobowość. Pełna dobra, życzliwości, serdeczności, szacunku dla każdego, pogody ducha, otwartości na potrzeby innych, Pani Profesor ma też niezwykłą umiejętność prowadzenia dialogu i osiągnięcia konsensusu społecznego.

Jestem bardzo dumny, że dane mi było się spotkać i zaprzyjaźnić z osobą tak niezwykłą zarówno pod względem osiągnięć naukowych, jak i niedoścignionej etyki zawodowej, ale także serdeczną i niespotykaną życzliwością dla wszystkich.

Szanowna Pani Profesor! Serdecznie gratuluję tego wspaniałego Jubileuszu oraz unikatowych dotychczasowych dokonań naukowych. Wierzę głęboko, że będziemy świadkami następnych, gdyż pracowitość oraz wiara w dobry i sprawiedliwy świat jest Pani maksymą życia. Z okazji Jubileuszu chciałbym życzyć Pani Profesor niewyczerpanych pokładów zdrowia, nieustającej witalności intelektualnej i sił w dalszej pracy naukowej. Życzę, aby świat otaczający Panią Profesor nigdy nie przestał fascynować i inspirować do nowych rozwiązań i pomysłów naukowych oraz dodawał entuzjazmu w kształceniu i wychowaniu studentów.

Z wyrazami uszanowania

Antoni Wontorczyk

Kultura organizacyjna szkoły i postawa wobec pracy zdalnej jako predyktory skłonności nauczycieli klas wczesnoszkolnych do przejawiania prokrastynacji w pracy

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela jest zawodem zaufania społecznego. W sposób szczególny uwidacznia się to u nauczycieli nauczania początkowego. Nauczyciel, zostając wychowawcą klasy pierwszej, prowadzi uczniów przez pierwsze trzy lata nauki. Odgrywając tę rolę, musi zintegrować w jedną spójną całość wiele odpowiedzialnych funkcji. Jego głównym zadaniem jest przekazanie uczniom wiedzy i umiejętności z podstawy programowej, i to w taki sposób, aby wykreować u nich kompetencje myślenia twórczego. Pierwsze lata nauki w szkole podstawowej są też kluczowe z punktu widzenia postrzegania przez uczniów szkoły nie tylko jako instytucji edukującej, ale także organizmu społecznego, nawet przypominającego trochę atmosferę rodzinną. Złe lub dobre doświadczenia, jakich dostarcza uczniom środowisko szkolne na tym ważnym etapie ich życia, ma konsekwencje dla ich przyszłości. W pierwszym okresie nauki wykształca się bowiem nawyk systematycznej pracy i rozwija motywacja do nieustannego wzbogacania wiedzy. Nauczyciel na tym etapie edukacji nie musi zabiegać o dobre relacje z uczniami, jak to zwykle bywa z uczniami klas starszych, musi jednak mieć świadomość siły swojego oddziaływania na uczniów w tym wieku.

Nauczyciel jest także podmiotem decydującym o tym, jak postrzegana jest szkoła przez uczniów, wpływa na atmosferę panującą w klasie, motywuje do rozwijania pasji i zainteresowań uczniów. Na tak rozumiany profesjonalizm nauczyciela wychowania wczesnoszkolnego jeszcze w latach sześćdziesiątych zwracała uwagę Maria Grzegorzewska (1959), wskazując, że profesjonalizm ten wynika nie tylko z odpowiedniego przygotowania zawodowego, ale także z „człowieczeństwa”. Także współcześni badacze tego

* Mgr inż. Justyna Wontorczyk-Łaciak – Krajowa Szkoła Skarbowości.

** Dr hab. Antoni Wontorczyk, prof. UJ – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii Stosowanej.

zagadnienia podkreślają znaczenie tzw. wartości wewnętrznych nauczyciela. Potrzeba wprowadzania tych wartości w życie w trakcie pracy z dziećmi, зараżanie ich swym bogactwem duchowym, nieustanna troska o każdego z nich to ciągle aktualne wyzwania, jakie stoją przed pedagogami (Mach, 2012; Kornas-Biela, 2020).

Misją pedagoga jest również odkrywanie u dziecka potencjału intelektualnego, artystycznego czy sportowego i uczynienie wszystkiego, aby go nie zaprzepaścił. W tym okresie rozwoju osobowego młodego człowieka kreowana jest także ciekawość poznawcza świata i nauczyciel, jako aktywny moderator tego procesu, ogrywa przewodnią rolę jako lider. Wszystko to sprawia, że od nauczyciela oczekuje się wyjątkowych predyspozycji, które ułatwią mu współpracę z uczniem w specyficzny sposób „wymagającym” (Ubermach, Mach, 2016).

W tym kontekście rozważań toczy się nieustanna dyskusja o kompetencje nauczyciela. Zmieniający się wokół nas świat, galopujący postęp technologiczny i cyfryzacyjny, rozwój nauk sprawiają, że nauczyciel funkcjonuje w dynamicznej rzeczywistości, z którą musi się nieustannie zmierzać. Trudno mu przewidzieć wszystkie problemy, które napotka na drodze tego procesu (Szkolak, 2011). Kiedy w psychologii wykryto zjawisko wypalenia zawodowego, środowisko nauczycieli okazało się grupą zawodową najbardziej podatną na jego doświadczanie. Sytuacja ta nie zmieniła się znacząco współcześnie. W ostatnich latach podkreśla się znaczenie tzw. kompetencji kluczowych, jakie nauczyciel powinien posiadać. Do ról tradycyjnych – opiekuńczej, dydaktycznej, wychowawczej – współcześnie doszły nowe: terapeutyczne, innowacyjne, organizacyjne. Współczesny nauczyciel musi być tolerancyjny wobec różnorodności i inności, umieć udzielić kompetentnych odpowiedzi na czasem bardzo trudne pytania zadawane przez uczniów. Musi nieustannie śledzić i wprowadzać innowacyjne metody dydaktyczne pracy z uczniami. W sposób wyjątkowy nauczyciele mogli tego doświadczyć w drugim półroczu roku szkolnego 2019/2020, kiedy w następstwie wprowadzenia w Polsce stanu epidemicznego wszystkie te zadania musieli wykonywać w zupełnie nieznanym im do tej pory warunkach. Wreszcie nauczyciel musi być osobą empatyczną i etyczną, pokazując uczniom pozytywne wzorce. To na ich podstawie uczeń wzbogaca swoją osobowość, kreuje świat wartości, buduje swój system potrzeb.

Wielowymiarowe uwarunkowania pracy nauczyciela, w szczególności w klasach I–III, sprawiają, że musi być on odporny na różnego rodzaju zagrożenia, których doświadczają w pracy. Niewątpliwie do takich współczesnych zagrożeń należy zaliczyć prokrastynację zawodową. Choć zjawisko to zostało odkryte stosunkowo niedawno, to – jak pokazują wyniki zrealizowanych badań – prokrastynacji doświadczają różne grupy zawodowe. W tym artykule prezentujemy wyniki badań własnych na temat powiązania kultury organizacyjnej szkoły, jako instytucji wychowującej i edukującej, ze skłonnością do

przejawiania prokrastynacji zawodowej wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

1. Prokrastynacja zawodowa

Prokrastynacja często określana jest zamiennie jako zwlekanie z wykonywaniem zadań. Większość badań, jakie zrealizowano nad zwlekaniami, odnosi się głównie do prokrastynacji akademickiej. Bardzo mało uwagi poświęcono natomiast badaniom nad prokrastynacją w pracy nauczyciela.

Ważne jest odróżnienie zwlekania, opóźniania wykonywania zadań (prokrastynacji) od unikania. Van Eerde (2003) zdefiniował unikanie jako oddalenie wykonania zadania z powodu braku zamiaru jego wykonania. Zwykle z unikaniem mamy do czynienia, kiedy zadanie ma charakter awersyjny (zagrożający).

W potocznym ujęciu prokrastynowanie jest rozumiane jako decyzja polegająca na odkładaniu wykonania zadań na później (Steel, 2007). Taki rodzaj postępowania jest często postrzegany jako zachowanie irracjonalne, ponieważ jednostka zdaje sobie sprawę, że jest to działanie nielogiczne, mimo to jednak oddala wykonanie zadania. Pracownik powinien wykonać zadanie, ale zamiast tego robi coś mniej ważnego. W powszechnym mniemaniu, takie zachowanie ma konotacje moralne związane z ideą, że tylko osoby leniwe lub nierzetelne tak postępują. Zgodnie z normami społecznymi, takiego postępowania należy się wstydzić (Steel, 2007).

Zrealizowane do tej pory badania na temat prokrastynacji pracowniczej wskazują na jej związki z różnymi czynnikami. Glazer, DeArmond, Matthews i Bunk (2014) doszli do wniosku, że prokrastynowanie zawodowe jest silnie powiązane ze stresem w pracy i że związek ten częściowo można wytłumaczyć dystansem psychicznym wobec zadań oraz zmęczeniem pracowników. Z kolei Van Eerde i Sirois (2015) wykazali, że moderatorem związków między zwlekaniami w pracy a satysfakcją życiową jest jakość relacji ze współpracownikami. Jeżeli relacja ta jest pozytywna, to spada skłonność do prokrastynowania.

Wielu autorów analizowało prokrastynujące zachowanie w pracy z perspektywy klinicznej. W tych badaniach podkreślano, że zwlekanie można uznać nawet za zachowanie dysfunkcyjne, które wymaga interwencji medycznej (Höcker i in., 2009). Jeszcze inni badacze wskazywali, że prokrastynacja zawodowa może być powiązana z cechami osobowości, zwłaszcza typem unikająco-biernym, agresywnym lub zależnym, uważanymi powszechnie za „ciemną stronę” osobowości człowieka (Furnham, Hyde, Trickey, 2014). Typ osobowy unikający-pasywny, agresywny lub zależny zwykle nie odnosi

sukcesu w pracy. Niestety, sukces zawodowy nie jest możliwy w przypadku zachowania pracownika, który preferuje prokrastynowanie (Furnham i in., 2014).

Badania nad problemem zwlekania obejmowały także zagadnienie powiązania kontekstu pracy z określonymi zawodami i pełnionymi funkcjami w organizacji. Wyniki pokazały, że pracownicy częściej prokrastynują, kiedy nie zajmują stanowisk kierowniczych i nadzorczych (Nguyen i in., 2013). Także pracownicy umysłowi wykazują większą skłonność do prokrastynowania niż wykonujący prace fizyczne (Hammer, Ferrari, 2002). Mischel i Shoda (1995) analizowali prokrastynację zawodową w kontekście tzw. siły sytuacyjnej. Silne sytuacje w pracy to takie, które ograniczają swobodę możliwych zachowań pracownika. Na przykład jeśli praca jest dobrze ustrukturyzowana, cele są ustalane i monitorowane, pracownicy są nagradzani adekwatnie do wydajności, jaką osiągają, to wykonują obowiązki pracownicze sumiennie, a skłonność do prokrastynowania zdarza się rzadziej (Mischel, Shoda, 1995). Odwrotnie jest w sytuacjach słabych – kiedy pracownicy nie mają wskazówek, jak zadanie należy wykonać, a nadzór nad procesem pracy jest luźny, wówczas skłonność do prokrastynowania jest wyższa.

Opóźnienie może być również stosowane jako metoda postępowania strategicznego w pracy, jeżeli się wiąże z określoną polityką zakładu, np. taktyką przeciągania negocjacji, aby osiągnąć założony cel (Alon, Brett, 2007).

Wreszcie prokrastynację zawodową analizowano z perspektywy dyspozycji indywidualnych jednostki, podnosząc kwestię braku samoregulacji w wykonywaniu zadań, co może prowadzić do wycofywania się z tych zadań. Wycofanie się pracownika jest negatywnie powiązane z sumiennością jako cechą osobową (Mawritz, Dust, Resick, 2014), a obserwowane z zewnątrz – może być oceniane jako bardzo podobne do zwlekania. W gruncie rzeczy jednak wycofanie jest innym typem zachowania w pracy i w literaturze jest interpretowane jako decyzja intencjonalna, celowa, aby uciec od problemów, zaniechać ich rozwiązania (Mawritz i in., 2014). Carpenter i Berry (2014) traktują wycofanie jako zachowanie nieproduktywne lub dysfunkcyjne, ponieważ przynosi szkodę innym pracownikom i pracodawcy. W przeciwieństwie do wycofywania się z wykonywania zadań, zwlekanie – jak pokazują badania – prowadzi do negatywnych skutków w postaci pogorszenia samopoczucia (Metin, Taris, Peeters, 2015), jest zatem innym rodzajem zachowania organizacyjnego.

Innym stanem fizjologicznym powiązanim z prokrastynowaniem w pracy jest sen. Jeśli uznamy, że potrzebne są zasoby do samoregulacji, to sen jest ważnym czynnikiem. Pomaga człowiekowi uzupełniać i zregenerować zasoby. W kilku badaniach udowodniono że zmęczenie w następstwie braku snu jest związane ze zwlekaniem w pracy (Glazer i in., 2014; Sirois, Van Eerde, Argiropoulou, 2015). Brak snu może także sprzyjać wyborowi łatwiejszej formy pracy (Wagner i in., 2012). Uczucie zmęczenia może też

zniszczyć siłę potrzebną do samoregulacji, a ta przecież jest niezbędnym elementem blokującym skłonność do prokrastynowania w pracy.

W tym kontekście wspomnieć wypada także o kontrproduktywności w pracy. Dla niektórych badaczy granica między prokrastynowaniem a zachowaniem kontrproduktywnym jest czasem bardzo płynna (Marcus i in., 2013). Wykonanie zadania w późniejszym terminie może bowiem narazić firmę na straty finansowe z powodu kar umownych. Należy jednak podkreślić, że kontrproduktywność jest działaniem autodestrukcyjnym lub destrukcyjnym (Marcus i in., 2013).

1.2. Formy prokrastynowania w pracy

Badacze zajmujący się problematyką prokrastynacji zawodowej wyróżniają kilka jej rodzajów: aktywną, pasywną, pozytywną, negatywną, decyzyjną, pobudzeniową, unikową itp. Postępujące jednak we współczesnym świecie pracy procesy technokracji, komputeryzacji i cyfryzacji sprawiają, że szczególnego znaczenia nabiera wykorzystanie komputera i internetu. W wyniku tych procesów badacze wyróżnili dwa rodzaje nowej formy zwlekania w pracy: próżnowanie w cyberprzestrzeni (*cyberslaking*) i marnotrawienie czasu pracy (*soldiering*) (Metin, 2018). Ogólna dostępność internetu w pracy sprawia, że niekoniecznie musi być on wykorzystywany tylko do wykonywania zadań związanych z procesem pracy. Jak wykazują badania, często jest on wykorzystywany także do celów prywatnych (Vitik i in., 2011). Taki rodzaj prokrastynowania w pracy nazywają *cyberslakingiem*. Zjawisko to – jak sugerują badacze – jest powszechne we współczesnym świecie w pracy, gdzie pracownicy mają dostęp do internetu. Pracownicy, zamiast wykonywać obowiązki zawodowe, oddają się przyjemniejszym czynnościom: przeglądają portale społecznościowe, dokonują zakupów online, odpowiadają na prywatne maile. Niektórzy badacze podkreślają, że ten rodzaj zachowania w pracy jest swego rodzaju relaksem, odpoczynkiem związanym z wykonywaniem trudnych zadań (DeArmond i in., 2014).

Cyberslaking jest najpopularniejszą współczesną formą prokrastynacji zawodowej. Szacuje się, że pracownicy na *cyberslaking* poświęcają aż 30% czasu pracy w ciągu dnia (Eddy, D'Abate, Thurston, 2010). Co prawda, firmy instalują oprogramowania w komputerach pracowników, które pozwalają śledzić, jakie treści pracownicy przeglądają, pracując, niemniej zjawisko *cyberslakingu* trudno wyeliminować, ponieważ wielokrotnie trudno oddzielić, co jest związane z pracą zawodową, a co z prywatną aktywnością w sieci. Pracownicy często otrzymują maile związane z wykonywaniem obowiązków zawodowych na prywatne skrzynki, co jeszcze bardziej komplikuje ocenę,

czy zachowanie to jest związane z wykonywaniem pracy, czy nie. Niektóre jednak działania pracowników związane z cyberslakingiem mają wymiar całkowicie negatywny. Należą do nich: kopiowanie filmów, słuchanie muzyki, budowanie stron reklamowych. Nie wszyscy badacze cyberslakingu w pracy uważają go za działanie negatywne, nawet jeśli istotnie służy on zaspokojeniu potrzeb prywatnych. Twierdzą, że takie działania rozwijają u pracowników zdolność do logicznego myślenia, co jest korzystne dla organizacji (Galewski, 2009).

Drugim współczesnym rodzajem prokrastynowania zawodowego jest soldiering. Ta forma prokrastynowania ma miejsce w sytuacjach, kiedy pracownik postrzega wykonywanie zadań zawodowych jako bezsensowne, nudne i nieciekawe (Paulsen, 2015). Próźnowanie jednak nie ma na celu przyniesienia szkody pracodawcy, różni się zatem od wspomnianych wcześniej zachowań kontrproduktywnych. Do zachowań typowych dla soldieringu zalicza się: wykonywanie rozmów telefonicznych w celach prywatnych i towarzyskich, palenie papierosów, politykowanie, plotkowanie, częste przerwy w pracy itp. Jak wykazały badania, pracownicy uciekający się do takich form cyberslakingu otrzymują niższe wynagrodzenie, pracują na umowy śmieciowe, częściej stają się osobami bezrobotnymi (Reinecke i in., 2014).

Przystępując do realizacji badań, wyszliśmy z założenia, że moderatorem prokrastynowania może być także kultura organizacyjna zakładu pracy.

2. Pojęcie kultury organizacyjnej

Chociaż samo pojęcie kultury ma długą historię w antropologii, to wprowadzenie go do badań organizacyjnych miało legitymizować kulturę w całym jej potencjalnym bogactwie. Alvesson i Berg (1992) jako pierwsi wprowadzili to pojęcie do badań nad organizacją, pokazując, w jaki sposób koncepcje przekonań, ideologii, języka, rytuałów i mitów można zastosować do badania organizacji pracowniczych, z całą ich złożonością. Na poziomie makroekonomicznym najlepszym sposobem na rozróżnienie deficytowych ujęć kultury jest skupienie się na kulturze jako na czymś, co organizacja ma, w porównaniu z tym, czym organizacja jest (Smircich, 1983). Z perspektywy kultury organizacji badacze zajmują się analizą różnic między organizacjami, koncentrując się na efektywności organizacyjnej i zmianach organizacyjnych (Alvesson, 2002; Weick, Quinn, 1999). Podejście badawcze z tej perspektywy ma zazwyczaj charakter porównawczy – w celu zbadania tych atrybutów organizacji, które pozwalają odróżnić organizacje bardziej skuteczne od mniej efektywnych (Sackmann, 2011). Z punktu widzenia zaś samej organizacji w badaniu jej kultury celem badacza jest opisanie i zrozumienie tego,

w jaki sposób członkowie organizacji dzielą się podstawowymi założeniami tej kultury i jak przekłada się ona na funkcjonowanie tej organizacji (Smircich, 1983). Takie podejście badawcze ma charakter indukcyjny (Ashkanasy i in., 2000), czyli pozwala zbadać, w jaki sposób osoby wewnątrz organizacji doświadczają różnych czynników tej kultury.

Współcześnie funkcjonuje kilka paradygmatów kultury organizacyjnej. Jednym z najbardziej wpływowych jest paradygmat integracyjnej (*integrationist*) idei kultury autorstwa Martina (1992, 2002). Pogląd ten wyraża się w przekonaniu, że organizacje mają jedną wspólną kulturę. Konflikty i dwuznaczności oraz różnice są ignorowane i jeśli się pojawiają, są postrzegane jako coś, co należy szybko naprawić.

Paradygmat kultury fragmentarycznej (*fragmented*) koncentruje się na badaniu dwuznaczności jej rozumienia, argumentując, że jest mało prawdopodobne, aby ludzie w organizacjach, na różnych poziomach, różnych stanowiskach, wykonując różne zawody – i o różnych cechach osobowych – mieli takie same doświadczenia i przypisywali to samo znaczenie organizacji.

Paradygmat dyferencjacji (*differentiation*) kultury jest koncepcją kompromisową. Podkreśla, że pracownicy reprezentują różne subkultury w organizacjach (według funkcji, zawodu, płci itd.). Mogą zatem mieć różne doświadczenia, a nawet przypisywać różne znaczenia tym samym wydarzeniom.

W późniejszych pracach Martin (2002) opowiadał się za połączeniem owych trzech perspektyw analizy teorii kultury, w której wszystkie trzy są stosowane jednocześnie w badaniach. Zgodnie z tymi wytycznymi Yammarino i Dansereau (2011) przeprowadzili serię badań nad kulturą organizacyjną, wskazując, że występują problemy związane z poziomami analizy zwłaszcza kwestii wielopoziomowego rozumienia tych samych zagadnień.

2.1. Współczesne zagadnienia podejmowane w badaniach nad kulturą organizacyjną

Współcześnie zagadnienie kultury organizacyjnej bada się z perspektywy kilku problemów: (a) przywództwa, (b) kultury narodowej, (c) efektywności organizacyjnej oraz (d) kultury organizacyjnej jako zmiennej moderującej. Bada się także stopień dopasowania jednostki do organizacji. Główną ideą dopasowania jednostki do organizacji jest określenie stopnia, w jakim istnieje zgodność między wartościami jednostki a wartościami (lub kulturą) tej organizacji. Problem dopasowania do kultury organizacyjnej analizuje się z perspektywy kultury narodowej jako kluczowej wartości, do której jednostki powinny się dopasować (Ostroff, Judge, 2007).

Najczęściej przytaczanym źródłem założeń i wartości organizacji są ich założyciele i kierownictwo. Schein (2010, s. 236), opisując mechanizmy budowania kultury organizacyjnej, wskazywał, co robią liderzy organizacji, aby wyrażać swoje wartości (mechanizmy podstawowe, pierwotne) i je wzmacniać (mechanizmy wtórne). Podstawowe mechanizmy budowania wartości to zachowanie i postępowanie liderów, a więc to, na co regularnie zwracają uwagę, co mierzą i kontrolują, jak odnoszą się do krytycznych zdarzeń i kryzysów organizacyjnych, w jaki sposób przydzielają zadania pracownikom, jak rozdzielają i modelują role pracownicze, nauczają i wspierają (coaching), w jaki sposób przyznają nagrody i status społeczny pracownikom, jak ich rekrutują, wybierają i promują.

Wtórne mechanizmy budowania kultury to: struktura organizacyjna, systemy i procedury organizacyjne, projektowanie przestrzeni fizycznej, a nawet fasady budynków. Należy tu wymienić także kultywowanie wiedzy o historii organizacji i ważnych wydarzeniach, które w niej się dokonywały, pamięć o wybitnych liderach organizacji, nauczycielach czy absolwentach – osobach, które przyczyniły się do promowania organizacji (szkoły). Wszystko to decyduje o tym, czy pewne zachowania i wartości, którymi kieruje się kierownictwo, ostatecznie stają się podstawowymi założeniami oraz czy prowadzą do sukcesu.

W literaturze przedmiotu dotyczącej kultury organizacyjnej toczy się wciąż dyskusja na temat wpływu, jaki założyciel organizacji i kierownictwo wywierają na kulturę organizacji. Mało jest jednak badań dotyczących tych relacji.

W ostatnich dwóch dekadach zrealizowano trzy badania, które dają pewien wgląd w rolę liderów w kulturze organizacyjnej. Bergson wraz ze współpracownikami (2008) zbadali związek między kilkoma wartościami a kulturą organizacyjną i wynikami finansowymi, jakie w następstwie tego osiągnęły w firmie. Badacze wykryli, że preferowanie wartości samokierowania pracowników jest powiązane pozytywnie z kulturą innowacyjną; preferowanie wartości bezpieczeństwa jest powiązane pozytywnie z kulturą biurokratyczną; wartość rozumiana jako życzliwość była pozytywnie kojarzona ze wspierającą kulturą organizacyjną.

Dwa inne badania, które warto przytoczyć, koncentrowały się na analizowaniu zachowania lidera, nie zaś na wartościach, które on preferuje. Ogbonna i Harris (2000) zbadali stopień, w jakim każdy z trzech stylów przywództwa (wspierający, partycypacyjny i instrumentalny) przekłada się na wyniki pracy w zależności od kultury organizacyjnej. Wyniki ich badań częściowo potwierdzają tezę, że kultura organizacyjna odgrywa rolę mediatora. Wreszcie Tsui i współpracownicy (2006b) przeprowadzili bardzo ciekawe badania nad stopniem, w jakim siła (konsekwencja) przywództwa jest powiązana z siłą kultury. Chociaż ogólnie stwierdzili, że siła przywództwa i siła kultury

są ze sobą powiązane, zidentyfikowali także wyjątki od tej relacji i wyjaśnili przyczyny tych wyjątków na podstawie wywiadów uzupełniających. Wywiady te ujawniły, że niektórzy liderzy potrafią zbudować bardzo silną kulturę poprzez zachowania budujące instytucję (silne systemy organizacyjne), a nie zachowania budujące wydajność (pokazując energię i wyrażając wizję).

2.2. Kultura narodowa a kultura organizacyjna

W ostatnich latach wiele badań koncentruje się na analizie związku między kulturą organizacyjną a efektywnością organizacji w różnych krajach (Fey, Denison, 2003; Lee, Yu, 2004; Xenikou, Simosi, 2006) lub na pomiarze kultury organizacyjnej firm usytuowanych poza Stanami Zjednoczonymi (Lamond, 2003; Tsui i in., 2006a). W tym ostatnim wypadku zagadnieniem interesującym badaczy w odniesieniu do kultury narodowej USA był zakres, w jakim kształtuje ona kultury firm działających w innych krajach. Problem ten jest przedmiotem zainteresowania badaczy od czasu ukazania się wpływowej pracy Hofstede (1980). Ogólnie rzecz biorąc, wyniki badań pokazują, że jeśli kultura narodowa jest powiązana z kulturą organizacyjną przedsiębiorstw, można zauważyć pozytywne efekty funkcjonowania takiej organizacji (Gelfand i in., 2007). Najobszerniejsze badania takich związków między kulturą organizacyjną firm a kulturą narodową w ostatnich latach zostały przeprowadzone przez Global Leadership and Organizational Behaviour Effectivity (GLOBE) (House i in., 2004). Brodbeck i współpracownicy (2004) wykazali, że kultura narodowa wyjaśnia 21%–47% wariacji (średnio 32,7%) efektywności organizacyjnej. Ponadto odkryli, że kultura społeczna (narodowa) ma znacznie silniejszy wpływ na kulturę organizacyjną niż interakcja kultury organizacyjnej ze społeczeństwem. W świetle tego odkrycia należy zwrócić uwagę na dwie ważne kwestie. Po pierwsze, kultura narodowa ma wpływ na kulturę organizacyjną. Po drugie, wpływ ten pozostawia jednak znaczną zmienność w profilach kultury organizacyjnej. Kultura narodowa moderuje kulturę organizacyjną, ale jej nie determinuje. Rzeczywiście, Sagiv i jego uczniowie (2011) podają, że w kulturach organizacyjnych i narodowych istnieje znaczna zmienność poszczególnych wartości. Idea tych badań sprowadza się do poszukiwania związku między kulturą organizacyjną a efektywnością organizacji. Pojawia się jednak pytanie – na co zwraca uwagę Sackmann (2011) – jaki aspekt kultury organizacyjnej przyczynia się do tego, a więc: (a) jaki poziom kultury powinien być przedmiotem oceny (mity, opowiadania, wartości, zachowania), (b) jaka jednostka analizy powinna być wybrana do oceny (subkultury w organizacjach czy całe organizacje) oraz (c) w jakich wymiarach najlepiej można

dokonać oceny (doświadczenia pracowników, taktyka, efekty socjalizacji, działania przywódcze). Zrealizowane w ostatnich latach badania związków wydajności w pracy z kulturą organizacyjną ujawniły różne ciekawe prawidłowości: wysoka kongruencja między kulturą narodową i organizacyjną sprzyja osiągnięciu wysokiej wydajności i wysokich wynagrodzeń (Gregory i in., 2009), zadowoleniu pracowników (Gillespie i in., 2008), osiągnięciu celów organizacyjnych (Xenikou, Simosi, 2006) i wyższemu zaangażowaniu kobiet biorących udział w zarządzaniu firmą (Bajdo, Dickson, 2001).

Erdogan wraz ze współpracownikami (2006) badał, czy określone wymiary kultury organizacyjnej osłabiłyby, czy wzmocniły związek między sprawiedliwością organizacyjną a relacjami lider (kierownik) – pracownik (LMX). Zgodnie z tym założeniem badacze odkryli, że w kulturach okazywania szacunku pracownikom związek między sprawiedliwością interpersonalną a LMX jest silniejszy, a w kulturach o wysokiej agresywności związek między sprawiedliwością dystrybucyjną a LMX był słabszy. Z kolei w kulturach o wysokim poziomie orientacji zespołowej relacje między oboma typami sprawiedliwości i LMX były słabsze, głównie dlatego, że pracownicy w tych kulturach mieli ogólnie wyższą jakość relacji LMX we wszystkich obszarach. Z kolei Chatman i Spataro (2005) skupili się na analizie związku między różnymi cechami demograficznymi pracowników a zachowaniem kooperacyjnym. Opierając się na teorii kategoryzacji społecznej, wysunęli hipotezę, że pracownicy, ze względu na odmienne cechy demograficzne (płeć, rasę lub narodowość), będą wykazywać tendencję do mniej kooperatywnego zachowania, ponieważ jest wysoce prawdopodobne, że zostaną zaklasyfikowani przez pracowników organizacji jako część grupy zewnętrznej. Wykorzystując jednak różnice demograficzne jako miarę kultury, badacze ci wykazali, że kultura kolektywistyczna przeciwdziała tym efektom i prowadzi do znacznie wyższego poziomu współpracy między pracownikami o odmiennych cechach demograficznych niż o cechach podobnych. Ostatecznie doszli do wniosku, że środowisko pracy pod względem kulturowym sprawia, że pracownicy wychodzą poza indywidualne różnice demograficzne i koncentrują się na współpracy z grupą w osiągnięciu jej celów.

Wreszcie Bezrukova i jej współpracownicy (2012) analizowali kulturę jako moderatora związku między błędami popełnianymi przez grupy pracowników a wydajnością. Badacze ci odkryli, że błędy, które pracownicy popełniają, wynikają z różnorodności informacji, jakie otrzymują od przełożonych. Okazało się, że kultura zorientowana na wyniki moderowała ten związek.

2.3. Kulturowy i organizacyjny wymiar pracy w ujęciu Hofstede

W obszarze badań nad kulturą organizacyjną ważnego znaczenia nabiera aspekt metodologiczny, czyli pomiar jej wymiarów. Podjęto wiele prób zdefiniowania, a następnie zmierzenia kultury organizacji. Najczęściej podejmowaną próbą jej pomiaru jest mapowanie (skategoryzowanie) wartości. Klasyczna pracą, w której podjęto taką próbę, jest analiza Hofstede (1980). W pierwszej wersji obejmowała ona cztery wymiary wartości: indywidualizm–kolektywizm, dystans do władzy, unikanie niepewności oraz męskość–kobiecość. Wymiary te są opisywane jako konstrukty organizacyjne powszechnie stosowane przez badaczy w wielu dyscyplinach. W latach 80. XX wieku, na podstawie badań kanadyjskiego psychologa Michaela Harrisa Bonda prowadzonych na Dalekim Wschodzie, Hofstede (2001) dodał piąty wymiar – perspektywa krótko- i długoterminowa. W 2000 roku badania bułgarskiego uczonego Michaela Minkowa, wykorzystujące dane z World Values Survey, pozwoliły wyróżnić szósty wymiar – pobbżanie vs. powściągliwość. Jest on związany z zaspokojeniem i kontrolą podstawowych potrzeb hedonistycznych (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010). Każdy z tych sześciu wymiarów kultury ma swoją specyficzną charakterystykę.

Skutecznym sposobem odwzorowania znaczenia wymiarów kulturowych organizacji jest skorelowanie ich z różnorodnymi wskaźnikami występującymi w danej kulturze narodowej. W ten sposób Hofstede odkrył ważne wzorce, które pomogły mu zweryfikować wymiary kulturowe i uwydatnić ich znaczenie. Na przykład stwierdził (1980), że indywidualizm jest związany z większym bogactwem i większą wielkością organizacyjną w danym kraju. Uważał, że konfucjański dynamizm pracy jest pozytywnie skorelowany z tempem wzrostu gospodarczego Chin w ciągu 25 lat. Smith, Peterson i Schwartz (2002) odkryli, że niski dystans do władzy sprowadza się do postawy niepolegania na przełożonych i formalnych zasadach panujących w organizacji, ale na samym sobie i ewentualnie współpracownikach. Z kolei wysoki dystans do władzy jest pozytywnie skorelowany z wymiarem analizy systemów politycznych, a także z wymiarem badań rozwoju gospodarczego. Van de Vliert, Schwartz, Huismans, Hofstede i Daan (1999) odkryli, że męskość kulturowa jest pozytywnie związana z poziomem przemocy domowej, a kobiecość – z rozwijaniem przez państwo programów pomocowych. Z kolei unikanie niepewności jest powiązane z wymiarem zdrowia psychicznego.

Dystans do władzy został zdefiniowany jako stopień, w jakim najslabsi członkowie organizacji i instytucji (np. rodzina) akceptują władzę i nie sprzeciwiają się temu, że władza jest dystrybuowana nierównomiernie. Jest to nierówność typu: więcej kontra mniej, ale zdefiniowana od dołu społecznego, a nie od góry. Sugeruje to, że poziom nierówności w społeczeństwie jest popierany zarówno przez pojedyncze jednostki, jak

i przez przywódców. Władza i nierówności społeczne są oczywiście podstawowymi faktami każdego społeczeństwa. Wszystkie społeczeństwa są nierówne, ale niektóre są bardziej nierówne niż inne. W badaniach zrealizowanych przez Hofstedeego i współpracowników (2010) w 76 krajach udało się odkryć, że dystans do władzy jest wyższy w krajach Europy Wschodniej, Ameryki Łacińskiej, Azji i Afryki, a niższy w przypadku krajów germańskich i anglojęzycznych. Drugi wymiar: *unikanie niepewności*, nie dotyczy unikania ryzyka w organizacji, ale tolerancji społeczeństwa i pracowników organizacji na dwuznaczność sytuacji. Wskazuje, w jakim stopniu kultura organizacyjna programuje swoich członków, aby czuli się niekomfortowo lub komfortowo w sytuacjach nieuporządkowanych, niepewnych. Generalnie sytuacje nieuporządkowane, nieustrukturyzowane są nowe, nieznanne, zaskakujące i inne niż te codzienne, uporządkowane. Kultury unikające niepewności starają się zminimalizować możliwość wystąpienia takich sytuacji poprzez budowanie ścisłych kodeksów postępowania, praw i reguł, norm dezaprobujących dewiacyjne zachowania, opinie i wiarę w posiadanie absolutnej Prawdy typu: „Prawda może być tylko jedna i tylko my ją znamy”. Badania zrealizowane przez Hofstedeego (2010) wykazały, że ludzie mieszkający w krajach o kulturze unikania niepewności są bardziej emocjonalni i motywowani wewnętrzną energią niż w krajach o kulturze przeciwnej. W przeciwnym typie – kultury akceptującej niepewność – jednostki są bardziej tolerancyjne wobec opinii odmiennych od tych, które same preferują. Starają się minimalizować istnienie nieformalnych reguł społecznych, a na poziomie filozoficznym i religijnym wykazywać postawę relatywizmu. Społeczeństwa takie pozwalają funkcjonować obok siebie różnym prądom filozoficznym i religijnym. Ludzie w tych kulturach są bardziej flegmatyczni i kontemplacyjni, a środowisko, w którym żyją, nie oczekuje od nich wyrażania jednoznacznych postaw wobec odmienności światopoglądowej. Badania Hofstedeego i współpracowników (2010) wykazały, że wysoki wskaźnik unikania niepewności występuje w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w krajach łacińskich, Japonii i krajach niemieckojęzycznych, natomiast niski w krajach anglojęzycznych, skandynawskich i chińskich. Wymiar trzeci – *indywidualizm vs. kolektywizm* – opisuje stopień, w jakim ludzie w społeczeństwie są zintegrowani w grupy. W społeczeństwie kultury indywidualistycznej więzi między jednostkami są luźne. Każdy musi dbać o siebie i swoją rodzinę. Z kolei w kulturze kolektywistycznej ludzie od urodzenia są zintegrowani w silne, spójne grupy, często rodziny wielopokoleniowe (z wujkami, ciotkami i dziadkami), które całe życie chronią je przed innymi w zamian za postawę posłuszeństwa, niekwestionowanej lojalności i przeciwstawiania się innym grupom. Indywidualizm dominuje w kulturze zachodniej Europy, a kolektywizm we wschodniej oraz w społeczeństwach dalekowschodnich. Wymiar kulturowy *męskość vs. kobiecość* to również cecha społeczna, a nie cecha osobowa. Odnosi się do podziału

wartości, jakie występują między płciami. Jak uważał Hofstede (2010), jest to fundamentalna wartość każdego społeczeństwa. Kultury wartości mężczyzn, podobnie jak sami mężczyźni, są bardzo asertywne, agresywne i konkurencyjne, w przeciwieństwie do wartości kobiet (skromne, troskliwe i opiekuńcze wobec swoich członków). W kulturach męskich – jak wskazywał Hofstede (1991) – istnieje wokół tego wymiaru bardzo silne tabu. Wymiar piąty – *orientacja krótko- vs. długoterminowa* – w badaniach Harrisa Bonda powiązany był z konfucjanizmem, a w szczególności z pozytywną postawą wobec ciężkiej i wyczerpującej pracy. Z tego powodu w swoich pracach Hofstede (1991) powiazał go ze wzrostem gospodarczym. Wartości typowe dla orientacji długoterminowej to: poczucie wstydu, wytrwałość, oszczędność, uporządkowanie relacji społecznych według statusu jednostki. Wartości typowe dla orientacji krótkoterminowej to: wzajemne zobowiązania społeczne, szacunek dla tradycji, ochrona własnego ego oraz pogoń za indywidualną i grupową stabilnością.

W ostatnim dwóch dekadach liczba prowadzonych badań międzykulturowych na temat wartości cenionych przez jednostki i społeczeństwa ogromnie wzrosła. Na początku lat osiemdziesiątych wydziały teologiczne sześciu uniwersytetów na świecie, zaniepokojone spadkiem wiary chrześcijańskiej, postanowiły podjąć wspólne badania wartości społeczeństw w swoich krajach. W ich efekcie przebadano społeczeństwa ponad 100 krajów na całym świecie, pytając o ekologię, ekonomię, edukację, emocje, rodzinę, płęć i seksualność, rząd i politykę, zdrowie, szczęście, wypoczynek i grono przyjaciół, moralność, religię, społeczeństwo i naród oraz pracę. W efekcie tych badań w 2007 roku Hofstede podjął współpracę z bułgarskim językoznawcą i socjologiem Michaelem Minkovem, co doprowadziło go do wyróżnienia szóstego wymiaru – *pobłażanie vs. powściągliwość*. Wymiar ten jest komplementarny wobec pozostałych pięciu, ponieważ słabo z nimi koreluje, na dodatek negatywnie. Obejmuje kwestie nieobjęte w pozostałych pięciu i dotyczy wartości określanych w literaturze jako związane ze „szczęściem” społeczeństw. Pobłażanie opisuje takie społeczeństwo, które umożliwia swoim członkom prawie za darmo zaspokajanie podstawowych i naturalnych ludzkich potrzeb związanych z doświadczaniem radości, szczęścia i zabawy. Z kolei powściągliwość opisuje społeczeństwo, które kontroluje zaspokajanie takich potrzeb i reguluje je za pomocą ścisłych norm społecznych. Przeprowadzone badania pozwoliły odkryć, że hedonistyczne wartości pobłażania przeważają w społeczeństwach Ameryki Południowej i Północnej, w Europie Zachodniej oraz w części Afryki Subsaharyjskiej. Powściągliwość panuje natomiast w Europie Wschodniej, Azji i krajach muzułmańskich. Kraje Europy Śródziemnomorskiej plasują się na środkowej pozycji tego wymiaru (Hofstede i in., 2010).

Celem badań obejmujących zagadnienie prokrastynowania zawodowego wśród nauczycieli przedszkoli oraz szkół podstawowych w klasach I-III było poznanie, czy

kultura organizacyjna szkoły oraz postawa wobec pracy w formie zdalnej w oświacie mogą być znaczącymi predyktorami odkładania ważnych obowiązków zawodowych na później. Postawiono dwie hipotezy badawcze: (H1) przewidywano, że zachodzą związki między ogólną skłonnością do prokrastynacji, kulturą organizacyjną szkoły i postawą wobec pracy zdalnej a prokrastynacją zawodową; oraz (H2) założono, że predyktorami prokrastynacji zawodowej są: kolektywizm jako cecha kultury organizacyjnej oraz pozytywna postawa wobec pracy zdalnej.

3. Metoda badań własnych

Osoby badane

Ze względu na zaistniałą sytuację epidemiczną w Polsce i Europie w połowie marca 2020 roku badania zrealizowano w dwóch etapach. Pierwszy etap badań przeprowadzono w styczniu i lutym 2020 roku. Przebadano wówczas 160 osób. Drugi etap badań przypadł na okres od połowy kwietnia do połowy maja 2020. Z powodu ograniczeń w przemieszczaniu się, osobom wybranym do badań przekazywano materiały drogą elektroniczną. W taki sposób udało się dotrzeć do 146 nauczycieli. Łącznie przebadano 306 nauczycieli zatrudnionych na etatach dydaktycznych w przedszkolach publicznych (32%) i niepublicznych (11%) oraz w szkołach podstawowych w klasach I-III (47%). Uczestniczące w badaniach osoby to kobiety w wieku 24–56 lat ($M = 36$ lat, $SD = 7$) z wyższym wykształceniem. Jeśli chodzi o staż pracy, to najliczniej reprezentowaną grupę w naszych badaniach stanowiły nauczycielki ze średnim stażem pracy, w przedziale od 6 do 15 lat (46%), w dalszej kolejności 1–5 lat (26%), a najmniej liczną – grupa ze stażem pracy powyżej 15 lat w placówce oświatowej. Zdecydowana większość osób badanych (81%) ma dzieci.

Narzędzia badawcze

Badania zrealizowano z wykorzystaniem czterech narzędzi: a) kwestionariusza oceny pracy zdalnej w sytuacji epidemicznej, dwóch testów służących do pomiaru skłonności do prokrastynowania oraz kwestionariusza służącego do pomiaru kultury organizacyjnej. Kwestionariusz oceny pracy zdalnej składał się z sześciu twierdzeń ocenianych na skali pięciostopniowej (1. *Zdecydowanie się nie zgadzam* – 5. *Zdecydowanie się zgadzam*). Trzy z nich dotyczyły postrzegania wykonywania pracy zdalnej jako czegoś pozytywnego,

a kolejne trzy – jako czegoś negatywnego. Przykładowe stwierdzenia na temat pracy zdalnej: *Wykonując pracę zdalnie, ciężko mi się skupić, ponieważ martwię się o własne zatrudnienie. Dzięki pracy zdalnej w domu mam więcej czasu dla moich najbliższych.*

Test PPS (*Pure Procrastination Scale*) autorstwa Piersa Steela (2010), składa się z 12 pytań. Badani udzielają odpowiedzi na skali pięciopunktowej, gdzie 1 oznacza: *całkowicie nietrafnie mnie opisuje*, a 5 – *zupełnie trafnie mnie opisuje*. W założeniach teoretycznych autora (Steel, 2010) test ten miał mierzyć jedynie tzw. prokrastynację ogólną, tj. skłonność do prokrastynowania w miejscu pracy. Jednakże kilku innych badaczy, którzy wykorzystali ten test w swoich badaniach, odkryło, że test PPS ma strukturę trójczynnиковą (Ferrari, 2011). Ostatecznie uznaje się, że test ten mierzy trzy różne rodzaje prokrastynacji w pracy: prokrastynację decyzyjną, pobudzeniową i unikową. Test PPS ma zadowalające właściwości psychometryczne. Rzetelność wewnętrzna całego testu, mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha, wynosi $\alpha = 0,88$, jest więc wysoka, natomiast dla poszczególnych podskal (rodzajów prokrastynacji) wynosi odpowiednio: w przypadku prokrastynacji pobudzeniowej $\alpha = 0,82$, prokrastynacji decyzyjnej $\alpha = 0,86$ i prokrastynacji unikowej $\alpha = 0,81$.

Drugim testem, jaki wykorzystano w badaniach własnych do pomiaru prokrastynacji zawodowej u nauczycieli, jest kwestionariusz PAWS (*Procrastination at Work Scale*) (Metin, Taris, Peers, 2016). Zbudowany jest – podobnie jak PPS – z 12 pytań. Osoby badane udzielają odpowiedzi na 6-punktowej skali, gdzie 1 oznacza *nigdy*, a 6 – *codziennie*. Kwestionariusz pozwala mierzyć dwa rodzaje prokrastynacji w pracy: wykorzystanie internetu do potrzeb własnych, prywatnych (*cyberslaking*) oraz próżnowanie (*soldiering*). Współczynnik rzetelności alfa Cronbacha dla całego testu wynosi $\alpha = 0,88$, a dla poszczególnych podskal odpowiednio: dla próżnowania $\alpha = 0,86$ i dla korzystania z internetu w celach prywatnych $\alpha = 0,81$. Ostatnim narzędziem, jakie wykorzystano w badaniach własnych, był kwestionariusz *Hofstede Cultural Dimensions* (HCD), który służy do pomiaru kultury organizacyjnej w zakładzie pracy. Kwestionariusz, który wykorzystano w badaniach własnych, jest autorstwa Wu Ming-Yi (2006). Test składa się z pięciu podskal, odpowiednio do pięciu wymiarów kultury organizacyjnej, które zaproponował Hofstede. Są nimi odpowiednio: podskala dystansu do władzy, podskala unikania niepewności, podskala mierząca kolektywizm, podskala mierząca zjawisko maskulinizacji oraz podskala mierząca konfucjanizm. W badaniach własnych zrezygnowano z ostatniej podskali, mierzącej konfucjanizm, z oczywistych względów. Ten wymiar światopoglądowo-religijny nie występuje w przypadku analizowanej przez nas grupy badawczej.

Kwestionariusz HCD składa się z 16 pytań, po cztery w każdej podskali. Badani mają do wyboru odpowiedzi na 5-punktowej skali, gdzie 1 oznacza odpowiedź: *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 5 – odpowiedź: *zdecydowanie się zgadzam*. Kwestionariusz ma

zadowalające właściwości psychometryczne mierzące rzetelność wewnętrzną podskal (spójność wewnątrzna pytań w danej podskali), która mieści się w przedziale od 0,73 alfa Cronbacha w przypadku podskali kolektywizm do 0,82 alfa Cronbacha w przypadku podskali dystans do władzy (Ming-Yi, 2006).

4. Wyniki

Analizując uzyskane wyniki, przedstawimy najpierw ogólne związki między poszczególnymi zmiennymi wykryte w badaniach własnych, a następnie predyktory dwóch form prokrastynacji zawodowej, tj. cyberslakingu i soldieringu. Dane na temat współzmienności między zmiennymi zostały opisane w tabeli 1.

Tabela 1. Związki między różnymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniach, mierzone testami PPS, PAWS i HCD

Zmienne	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Praca zdalna	3,42	0,73	—						
2. Wiek	37,3	7,8	-0,23	—					
3. Prokrastynacja decyzyjna	3,72	0,89	0,06	0,39**	—				
4. Prokrastynacja unikowa	1,84	0,67	0,03	0,09	0,12*	—			
5. Prokrastynacja pobudzeniowa	2,12	0,31	-0,16	0,14	0,09	0,37*	—		
6. Soldiering	3,12	0,93	0,05	0,43*	0,69**	0,15	0,09	—	
7. Cyberslaking	2,32	0,62	0,46	-0,24*	0,32*	0,67**	0,24*	0,42*	—
8. Dystans do władzy	4,02	0,43	0,09	0,19	0,12	0,09	0,14	0,09	-0,12
9. Unikanie	3,62	0,76	0,08	0,08	0,07	-0,27	0,12	0,03	0,07
10. Kolektywizm	4,36	0,98	0,07	0,16	0,05	0,11	0,11	0,26	0,38
11. Maskulinizacja	3,28	0,76	0,02	0,03	0,02	0,06	0,04	0,09	0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Opisując wyniki zebrane w tabeli 1, należy stwierdzić, że między zmienną wieku a skłonnościami do prokrastynowania w badanej grupie nauczycielek wykryto trzy rodzaje związków. Po pierwsze, zaobserwowano istotną statystycznie zależność o kierunku dodatnim między wiekiem a soldieringiem ($r = 0,43$) i prokrastynacją decyzyjną ($r = 0,39$). Wskazuje ona, że im starsze są badane osoby, tym większą skłonność wykazują do podejmowania prokrastynacji decyzyjnej ($t = 23,57$; przy $p < 0,001$) oraz soldieringu ($t = 18,22$, przy $p < 0,046$). W przypadku cyberslakingu zaś związek ten

jest przeciętny i o kierunku ujemnym ($r = -0,24$). Świadczy on o fakcie, iż młodsze nauczycielki częściej niż starsze korzystają z sieci internetowej podczas wykonywania obowiązków zawodowych ($t = -12,48$, przy $p < 0,05$).

W odniesieniu do zmiennych opisujących kulturę organizacyjną, tylko w dwóch przypadkach wykryto związki z wiekiem na poziomie istotnym statystycznie. Dotyczą one dystansu do władzy oraz kolektywizmu – oba o kierunku pozytywnym. W przypadku dystansu do władzy związek ten kształtował się na poziomie ($F(3,304) = 8,16$; przy $p < 0,006$), z kolei w przypadku kolektywizmu: ($F(3,304) = 3,24$; przy $p < 0,05$). Nie wykryto jednak związków istotnych statystycznie w odniesieniu do pozostałych form kultury organizacyjnej, tj. unikania oraz maskulinizacji. Należy stwierdzić, że wraz z wiekiem u badanych nauczycielek występuje większa skłonność do dystansu wobec władzy jako jednej z form kultury organizacyjnej. Pewnym wyjątkiem są nauczycielki najmłodsze, w wieku 28–35, u których obserwujemy mniejszy dystans do władzy niż u pań w wieku starszym.

W przypadku analizy związków między skłonnościami do różnych form prokrastynacji zawodowej a postawą wobec pracy w formie zdalnej w szkole udało się wykryć tylko dwie takie zależności – jedną o kierunku pozytywnym, dotyczącą prokrastynacji pobudzeniowej ($F(2,305) = 2,46$; przy $p < 0,05$), a drugą o kierunku negatywnym – cyberslakingu ($F(2,305) = 3,73$; przy $p < 0,04$). Oznacza to, że pozytywna postawa wobec pracy zdalnej sprzyja również skłonności do prokrastynowania w formie cyberslakingu. Postawa zaś wobec zdalnej formy pracy w szkole jest powiązana ujemnie z prokrastynacją pobudzeniową. Badane nauczycielki, które wykazują negatywną postawę wobec pracy zdalnej, mają również skłonność do prokrastynacji unikowej.

Interesujące związki na poziomie istotnym statystycznie wykryto też między różnymi formami prokrastynacji ogólnej a kulturą organizacyjną. Pierwszy dotyczy wymiaru kulturowego „unikanie” i prokrastynacji unikowej ($t = 2,27$, $p < 0,05$). Jest to związek negatywny wskazujący, że brak preferowania w zakładzie pracy kultury przewidywalności działań i czytelnych mechanizmów zarządzania sprzyja w grupie osób badanych podejmowaniu prokrastynacji unikowej. Drugi związek, jaki wykryto, dotyczy wymiaru kulturowego „kolektywizm”. Jest on powiązany pozytywnie z dwoma rodzajami prokrastynacji zawodowej: ceberslakingiem ($t = 11,62$; $p < 0,04$) i soldieringiem ($t = 2,74$; $p < 0,05$). Potwierdziła się zatem hipoteza 1, zakładająca związki między tymi zmiennymi.

W kolejnym kroku analizy współzmienności między cyberslakingiem/soldieringiem a zmiennymi demograficznymi, kulturą organizacyjną i różnymi rodzajami prokrastynacji ogólnej, celem wykrycia tzw. predyktorów, przeprowadzono liniową analizę regresji z zastosowaniem metody wprowadzania. Dane na ten temat zostały zobrazowane w tabeli 2. Związek predyktorów sprawdzany był oddzielnie dla każdego z wymiarów

prokrastynacji zawodowej, tj. cyberslakingu i soldieringu. W 1. bloku wprowadzono zmienne demograficzno-kontekstowe (wiek i postawa wobec pracy zdalnej), w 2. bloku zaś zmienne związane z prokrastynacją ogólną (prokrastynacja decyzyjna, pobudzeniowa i unikowa). W 3. bloku wprowadzono zmienne opisujące kulturę organizacyjną szkoły (dystans do władzy, unikanie, kolektywizm i maskulinizacja). W tabeli 2 przedstawiono także wartości współczynników β i t pochodzące tylko z ostatniego modelu 3, czyli uzyskane po wprowadzeniu wszystkich grup zmiennych (zachowano podział na bloki zgodnie z kolejnością wprowadzania zmiennych do modelu regresji). Pod każdym modelem zaprezentowano podsumowanie (istotność modelu, procent i przyrost wariancji wyjaśnianej po dodaniu kolejnych predyktorów).

Tabela 2. Analiza regresji dla zmiennych zależnych (cyberslaking i soldiering) oraz niezależnych (zmienne demograficzno-kontekstowe, prokrastynacja ogólna i kultura organizacyjna)

Zmienna	Zmienne zależne			
	Cyberslaking		Soldiering	
Blok 1. Zmienne demograficzno-kontekstowe	β	t	β	t
Wiek	-0,28	5,06*	0,03	0,35
Postawa wobec pracy zdalnej	-0,14	-6,57*	-0,06	-0,80
Podsumowanie modelu 1	F (2,305) = 3,86*		F (2,305) = 0,66	
	$R^2 = 0,04$		$R^2 = -0,002$	
	$\Delta R^2 = 0,04^*$		$\Delta R^2 = 0,001$	
Blok 2. Prokrastynacja ogólna				
Prokrastynacja decyzyjna	-0,08	-1,38	0,11	-1,69*
Prokrastynacja unikowa	0,09	0,98*	-0,09	-1,59
Prokrastynacja pobudzeniowa	-0,08	-1,14	-0,05	-0,69
	F (5,301) = 1,95*		F (5,301) = 2,13*	
	$R^2 = 0,02$		$R^2 = 0,02$	
	$\Delta R^2 = 0,03^*$		$\Delta R^2 = 0,02$	
Blok 3. Kultura organizacyjna				
Dystans do władzy	-0,11	2,61	0,09	-0,95
Unikanie	0,11	0,88	-0,13	-1,01
Kolektywizm	0,38	7,09**	0,26	-3,22**
Maskulinizacja	0,08	0,79	0,06	0,84
Podsumowanie modelu 3	F (9,297) = 4,29**		F (9,297) = 3,38**	
	$R^2 = 0,09$		$R^2 = 0,06$	
	$\Delta R^2 = 0,09^{**}$		$\Delta R^2 = 0,06^{**}$	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; $\wedge p < 0,07$

Jak wynika z tabeli 2, największy procent wariacji (9%) został wyjaśniony w przypadku prokrastynacji zawodowej i cyberslakingu, a więc korzystania w trakcie pracy z sieci internetowej niezwiązanego z wykonywaniem zadań zawodowych. Po wprowadzeniu wszystkich predyktorów do modelu istotne znaczenie miały, w kolejności, siły oddziaływania: kultura organizacyjna, wiek, pozytywna postawa wobec pracy zdalnej i prokrastynacja unikowa. Kultura organizacyjna, ale tylko jeden z jej wymiarów, tj. kolektywizm, jest najsilniej powiązana z cyberslakingiem wśród badanych nauczycieli, a najsłabiej jedna z form prokrastynacji ogólnej – prokrastynacja unikowa.

Jeśli chodzi o procent wyjaśnianej wariacji w przypadku soldieringu, przy uwzględnieniu wszystkich zmiennych w modelu, przedstawiał się w sposób następujący: 4% dla kultury organizacyjnej (kolektywizm) i 2% dla prokrastynacji decyzyjnej.

5. Dyskusja wyników

W badaniach własnych ważne było rozpoznanie, czy nauczycielki pracujące w przedszkolach, ale także w szkołach podstawowych w klasach I-III, przejawiają skłonność do prokrastynowania zawodowego i czy zjawisko to może być moderowane przez inne czynniki, w szczególności niektóre z cech kultury organizacyjnej szkoły.

Problem prokrastynacji w literaturze przedmiotu rozpoznany był od dawna, ale łączono go głównie z prokrastynacją akademicką, występującą wśród studentów. Dopiero w ostatnich dwóch dekadach zainteresowanie badaczy zaczęło się ogniskować wokół prokrastynacji zawodowej jako nowego problemu społeczeństwa ponowoczesnego opisywanego przez badaczy jako nieprzewidywalnego, nieustannie zmieniającego się, dynamicznego i przyjmującego formę płynnej rzeczywistości (Bańka, Derbis, 1994; Bańka, 2018; Bauman, 2004; Biela, 1990, 2018). Przyjęliśmy założenie, że prokrastynacja zawodowa może występować także w placówkach oświatowych, w szczególności wśród nauczycieli realizujących trudny współcześnie zawód wychowywania oraz edukowania dzieci najmłodszych. W dzisiejszym ponowoczesnym świecie oczekiwania społeczne wobec różnych grup zawodowych, także nauczycieli, są nieporównywalnie większe niż w społeczeństwach poprzednich epok. Stawiają je nie tylko rodzice, ale również placówki oświatowe, a także instytucje nadzorujące proces edukacji podstawowej. W tych uwarunkowaniach niełatwa jest rola nauczyciela, opiekuna, wychowawcy i edukatora. Skłonność do prokrastynowania zawodowego w takich warunkach może się okazać swoistą formą reagowania na wiele negatywnych zjawisk społecznych, które współcześnie dotyczą niemal wszystkich grup zawodowych (Steel, 2018). W jakimś stopniu przypuszczenia te potwierdziły wyniki zrealizowanych badań własnych.

Zgodnie z przyjętymi założeniami, u badanych nauczycieli wykryto skłonność do prokrastynacji zawodowej, tj. cyberslakingu i soldieringu. Wielu z nich podejmuje celowo decyzję o odłożeniu na później niektórych obowiązków szkolnych. Wykazują przy tym skłonność do próżnowania w pracy, realizując zadania inne niż związane z pracą zawodową. W szkole, podczas prowadzenia lekcji, czasem korzystają z internetu w celach prywatnych (dokonują zakupów, wysyłają maile w celach prywatnych, śledzą społeczne portale internetowe). Obie formy prokrastynacji zawodowej – jak podkreślają niektórzy badacze – są zjawiskiem nieadaptacyjnym dla jednostki (Steel, 2018). W wyniku wielokrotnego powtarzania mogą prowadzić do uaktywniania zachowań niekontrolowanych, tj. agresywnych wypowiedzi, nagłego wybuchu złości lub długotrwałego utrzymywania się złego nastroju. W skrajnych wypadkach mogą generować konflikty w pracy, a nawet w rodzinie. Ogólnie pogarszają jakość życia jednostek (Sirois, Kitner, 2015; Steel, 2007; Tice, Baumeister, 1997).

Wykryto kilka interesujących związków.

Po pierwsze, jak można się było spodziewać, wiek osób badanych jest znacząco powiązany z prokrastynacją zawodową, tj. jej dwiema formami: próżnowaniem (soldieringiem) i korzystaniem z internetu (cyberslakingiem) oraz jedną z form prokrastynacji ogólnej (unikową). Próżnowanie wyraźnie nasila się u badanych nauczycielek wraz z wiekiem, a więc im są starsze, tym częściej uciekają się do marnotrawienia czasu w pracy (wydłużania przerw między lekcjami, częstego wychodzenia na papierosa, ewentualnie prowadzenia rozmów prywatnych podczas prowadzenia lekcji). Ta forma prokrastynowania rzadziej występuje u młodszych nauczycielek, być może w obawie o utratę pracy albo w efekcie autorefleksji, że częściej podlegają kontroli ze strony przełożonych. Druga forma prokrastynowania zawodowego, korzystanie z internetu w trakcie wykonywania zadań zawodowych, jest z kolei zjawiskiem typowym dla młodszych nauczycielek. Wyjaśnienia tego zjawiska niewątpliwie należy szukać w generacji pokoleniowej tzw. Y i Z, określanych przez badaczy terminem „milenialsi” (*millennials*) (Zagórska, 2012). Dla tej generacji funkcjonowanie poza siecią jest nieadaptacyjne. Jak wspominają niektórzy badacze, różnice między światem realnym i wirtualnym w tej grupie pokoleniowej wyraźnie się zaciera, a obecność w sieci jest czymś naturalnym (Borges, 2010; Vitak i in., 2011; Zagórska, 2012). Zbliżone do naszych wyniki między wiekiem a skłonnościami do prokrastynowania wśród pracowników korporacji odkryli także inni badacze (Eddy, D’Abate, Thurston, 2010).

Po drugie, ciekawe związki wykryto również między prokrastynowaniem zawodowym a postawą wobec pracy zdalnej. Na uwzględnienie tego problemu w badaniach własnych zdecydowano się w następstwie wprowadzenia w kraju w połowie marca 2020 roku kwarantanny z powodu COVID-19 i całkowitego przejścia na zdalną formę pracy

z wykorzystaniem internetu. Nauczycielki starsze wiekiem wykazywały znacznie częściej niż młodsze negatywną postawę wobec zdalnego nauczania. Z kolei postawa wobec zdalnego nauczania okazała się negatywnie powiązana z prokrastynacją pobudzeniową. Mówiąc inaczej, u osób, które miały negatywną postawę wobec zdalnego nauczania, silnie ujawniała się skłonność do prokrastynacji pobudzeniowej – nieadaptacyjnej z punktu widzenia zdrowia jednostki. Można zatem oczekiwać, że przedłużający się okres wykonywania pracy w takiej formie w placówkach oświatowych będzie prowadził do narastania niekorzystnych zjawisk społecznych, tj. pogorszenia nastroju nauczycieli, wzrostu agresji, negatywnego postrzegania przyszłości oraz konfliktów zarówno wśród pracowników, jak i na linii nauczyciele–przełożeni oraz nauczyciele–rodzice. Wykonywanie pracy w formie zdalnej z wykorzystaniem internetu – co jest naturalne – przyczyniać się będzie również do narastania formy prokrastynacji określanej mianem cyberslakingu.

Kwestią interesującą dla nas było także poznanie trendów w badanych placówkach oświatowych pod względem związków kultury organizacyjnej z różnymi formami prokrastynacji zawodowej, a szczególności pytanie, czy mogą jej sprzyjać. Czynnikiem takim okazał się kolektywizm jako jedna z form kultury organizacyjnej w ujęciu Hofstede (2007). Jak wynika z badań własnych, kultura kolektywizmu sprzyja zarówno soldieringowi, jak i cyberslakingowi. Zasada zaufania społecznego (która jest efektem tej formy kultury) w organizacji i oferowania wzajemnej pomocy najprawdopodobniej sprawia, że badane nauczycielki nie przejawiają lęku ani obaw przed negatywnymi konsekwencjami z powodu takiej formy prokrastynowania. Wiek osób badanych jest powiązanych pozytywnie z dwiema formami kultury organizacyjnej – kolektywizmem i dystansem do władzy. Związki te nie są silne, ale istotne statystycznie, co oznacza, że im starsze osoby badane, tym trend silniejszy. Należy zatem stwierdzić, że wraz z wiekiem wzrasta dystans do władzy, a więc nieakceptowanie hierarchicznego modelu podziałów społecznych w pracy. W przypadku pokolenia starszych nauczycieli wynika to najprawdopodobniej z faktu konieczności akceptowania pozycji przełożonych, którzy niejednokrotnie są młodszy wiekiem. Wśród młodych nauczycieli zależność ta ma związek ze współczesnym modelem generacji pokoleniowej Z. Jej oczekiwania wobec pracy są instrumentalne. Poszukują pracy dobrze płatnej, przynoszącej szybki awans, pozwalającej jednostce rozwinąć swoją kreatywność, a przede wszystkim otwartej na kreatywność innowacyjną pracowników (Zagórowska, 2012).

Poszukując silniejszych związków niż tylko współzmiennność, zdecydowano się na poszukanie predyktorów prokrastynacji zawodowej. Przeprowadzona analiza wykazała, iż cyberslaking, jako skłonność do odkładania wykonywania zadań zawodowych i bezrefleksyjnego pochłaniania danych z sieci, jest moderowany przez kolektywizm,

pozytywną postawę wobec pracy zdalnej i częściowo prokrastynację unikową. Kultura kolektywizmu jest typowa dla organizacji, w której pracownicy mają silne poczucie bezpieczeństwa, doświadczają wsparcia od innych, a w sytuacji zagrożenia zawsze mogą liczyć na pomoc instytucji. Występuje ona często w placówkach oświatowych małych lokalnych społeczności, gdzie pracownicy doskonale się znają, a nawet są ze sobą spokrewnieni. Paradoksalnie takie pozytywne uwarunkowania społeczne organizacji usypiają czujność pracowników i wyzwalają często w sposób bezrefleksyjny skłonności prokrastynacyjne. Teoretycznie możliwy jest także inny kierunek interpretacji tego wyniku, wskazujący, że badana społeczność nauczycielska jest zintegrowana społecznie, jednostki pomagają sobie nawzajem nie tylko w życiu realnym, co jest nadal typowe dla małych społeczności lokalnych, ale także w sieci, śledząc koleje życia swoich przyjaciół.

Trzy pozostałe predyktory cyberslakingu są spójne z ogólną postawą preferencji dla nowych technologii informatycznych. Pozytywna postawa wobec pracy zdalnej jest spójna z aktywnym przebywaniem w sieci oraz młodszym wiekiem osób badanych. Ostatni predyktor: prokrastynacja unikowa, aczkolwiek najsłabiej oddziałujący w naszych badaniach na cyberslaking, może mieć związek z negatywną selekcją do zawodu nauczyciela czy doświadczaniem złych relacji z przełożonymi, rodzicami lub przedstawicielami organów prowadzących jednostki oświatowe. Praca nieciekawa, nudna, nieprzynosząca satysfakcji będzie wypierana przez inną aktywność, dostarczającą jednostce natychmiast pozytywnych wzmocnień (Furnham i in., 2014).

Predyktorami drugiego rodzaju prokrastynacji zawodowej okazały się tylko dwie zmienne: kolektywizm jako cecha kultury organizacyjnej oraz prokrastynacja decyzyjna jako forma prokrastynacji ogólnej powiązana z niektórymi cechami osobowymi człowieka. Interpretując ten ciekawy związek, należy stwierdzić, że kolektywizm jako cecha kultury organizacyjnej odzwierciedlająca się w alocentrycznych relacjach społecznych sprzyja także prokrastynacji decyzyjnej, a więc celowemu odkładaniu wykonywania zadań i próżnowaniu w pracy. Jest to niepokojące zjawisko, mogące także świadczyć o osłabieniu albo wręcz zaniku w organizacji niektórych funkcji zarządzania, w szczególności kontroli oraz planowania zadań.

Zakończenie

Dzisiejsza ponowoczesna rzeczywistość stawia przed wszystkimi grupami zawodowymi nowe wyzwania, które wykraczają poza dotychczasowe, sprawdzone wzorce funkcjonowania w środowisku pracy. Nauczyciel ciągle musi się uczyć, zdobywać nowe kompetencje, nieustannie wzbogacać swój warsztat pracy i podejmować nowe wyzwania.

Nie wszyscy potrafią temu sprostać, a więc wypracować właściwe wzorce radzenia sobie. Jedną z takich form radzenia sobie może być skłonność do prokrastynowania w miejscu pracy, problem, który zasygnalizowaliśmy w niniejszym tekście. Uwarunkowań prokrastynacji zawodowej jest wiele. Uzyskane wyniki badań własnych potwierdziły, że problematykę tę warto badać i uzupełniać o nowe zagadnienia.

Bibliografia

- Alon, I., Brett, J.M. (2007). Perceptions of time and their impact on negotiations in the Arabic-Speaking islamic world. *Negotiation Journal*, 23(1), 55–73.
- Alvesson, M., Berg, P.O. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. New York – Berlin: de Gruyter.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage.
- Ashkanasy, N.M., Wilderom, C.P.M., Peterson, M.F. (2000). Introduction. W: N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (s. 1–18). London: Sage.
- Bajdo, L., Dickson, M.W. (2001). Perceptions of organizational culture and women's advancement in organizations: a cross-cultural examination. *Sex Roles*, 45, 399–414.
- Bańka, A. (2017). Ciągłość interesu i bezinteresowności w aktywności zawodowej i ekonomicznej. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 22(2), 338–348.
- Bańka, A. (2018). *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*. Poznań: SWPS – SPiA.
- Bańka, A., Derbis, R. (1994). *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Poznań: Gemini.
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berson, Y., Oreg, S., Dvir, T. (2008). CEO values, organizational culture and firm outcomes. *J. Organ. Behav.*, 29, 615–633.
- Bezrukova, K., Thatcher, S.M.B., Jehn, K.A., Spell, C.S. (2012). The effects of alignments: examining group fault lines, organizational cultures, and performance. *J. Appl. Psychol.*, 97, 77–92.
- Biela, A. (1990). *Stres w pracy zawodowej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biela, A. (2018). *European Questionnaire for Job Analysis*. Berlin: Publisher Peter Lang.
- Borges, N. (2010). Differences in motives between Millennials and Generation X medical students. *Medical Education*, 44.
- Brodbeck, F.C., Hanges, P.J., Dickson, M., Gupta, V., Dorfman, P. (2003). Societal culture and industrial sector influences on organizational culture. *WOP Working Paper*, 3, 654–668.
- Carpenter, N.C., Berry, C.M. (2014). Are counterproductive work behavior and withdrawal empirically distinct? A meta-analytic investigation. *Journal of Management*, Doi: 10.1177/0149206314544743.
- Chatman, J.A., Spataro, S.E. (2005). Using self-categorization theory to understand relationship demography-based variations in people's responsiveness to organizational culture. *Acad. Manag. J.*, 48, 321–331.

- De Armond, S., Matthews, R.A., Bunk, J. (2014). Workload and procrastination: The roles of psychological detachment and fatigue. *International Journal of Stress Management*, 21, 137–161. Doi: 10.1037/a0034893.
- Eddy, E.R., D'Abate, C.P., Thurston, P.W. (2010). Explaining engagement in personal activities on company time. *Personel Review*, 39, 639–654. Doi: 10.1108/00483481011064181.
- Erdogan, B., Liden, R.C., Kraimer, M.L. (2006). Justice and leader-member exchange: the moderating role of organizational culture. *Pers. Psychol.*, 49, 395–406.
- Fey, C.F., Denison, D.R. (2003). Organizational culture and effectiveness: Can American theory be applied in Russia? *Organ. Sci.*, 14, 686–706.
- Furnham, A., Hyde, G., Trickey, G. (2014). Do your dark side traits fit? Dysfunctional personalities in different work sectors. *Applied Psychology*, 63(4), 589–606. Doi: 10.1111/apps.12002.
- Galewski, T. (2009). Wpływ upowszechniania się cyberslackingu na wydajność pracy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Ekonomia*, 64, 74–85.
- Gelfand, M.J., Erez, M., Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 479–514.
- Gillespie, M.A., Denison, D.R., Haaland, S., Smerek, R., Neale, W.S. (2008). Linking organizational culture and customer satisfaction: results from two companies in different industries. *Eur. J. Work Organ. Psychol.*, 17, 112–132.
- Glazer, S., De Armond, S., Matthews, R.A., Bunk, J. (2014). Workload and procrastination: The roles of psychological detachment and fatigue. *International Journal of Stress Management*, 21(2), 137–161.
- Gregory, B.T., Harris, S.G., Armenakis, A.A., Shook, C.L. (2009). Organizational culture and effectiveness: a study of values, attitudes, and organizational outcomes. *J. Bus. Res.*, 62, 673–679.
- Grzegorzewska, M. (1959). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Hammer, C.A., Ferrari, J.R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue and white-collar workers. *Current Psychology*, 21(4), 333–338.
- Höcker, A., Engberding, M., Beissner, J., Rist, F. (2009). Reduction of procrastination: Working steps aiming at punctuality and realistic planning. *Verhaltenstherapie*, 19(1), 28–32.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and Expanded* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- House, R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., Dorfman, P.W., Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kornas-Biela, D. (2020). Kształtowanie inteligencji moralnej dzieci jako zadanie wychowawcze rodziców. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo. Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 99–117). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lamond, D. (2003). The value of Quinn's competing values model in an Australian context. *J. Manag. Psychol.*, 18, 46–59.

- Lee, S.K.J., Yu, K. (2004). Corporate culture and organizational performance. *J. Manag. Psychol.*, 19, 340–345.
- Mach, A. (2012). Szkic o życiu i działalności twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej w Polsce – Marii Grzegorzewskiej. W: K. Barłóg (red.), *W dyskursie pedagogicznym i edukacyjnym doby współczesnej*. Jarosław: Wydawnictwo PWSTR.
- Marcus, B., Taylor, O.A., Hastings, S.E., Sturm, A., Weigelt, O. (2013). The structure of counterproductive work behavior a review, a structural meta-analysis, and a primary study. *Journal of Management*, 42(1), 203–233.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford Univ. Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mawritz, M.B., Dust, S.B., Resick, C.J. (2014). Hostile climate, abusive supervision, and employee coping: Does conscientiousness matter? *Journal of Applied Psychology*, 99(4), 737–747.
- Metin, B. (2018). *Measuring procrastination at work and its associated workplace aspects*. https://www.researchgate.net/publication/303910458_Measuring_procrastination_at_work_and_its_associated_workplace_aspects [dostęp: 15.10.2018].
- Metin, B., Taris, T., Peeters, M. (2015). *Soldiering does not fight wasting time: Development and validation of a workplace procrastination scale and its associated work concepts*. 9th Biennial Conference on Procrastination, Bielefeld.
- Mischel, W., Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268. Doi: 10.1037/0033-295X.102.2.246.
- Nguyen, B., Steel, P., Ferrari, J.R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21, 388–399.
- Ogbonna, E., Harris, L.C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *Int. J. Hum. Resour. Manag.*, 11, 766–788.
- Ostroff, C., Judge, T.A. (2007). *Perspectives on Organizational Fit*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paulsen, R. (2015). Non-work AT work: Resistance Or what? *Organization*.
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M.E. (2017). Digital Stress over the life span: The effects of communication load and Internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*.
- Sackmann S.A. (2011). Culture and performance. W: N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (s. 188–224). London: Sage.
- Sagiv, L., Schwartz, S.H., Arieli, S. (2011). Personal values, national, culture, and organizations: insights applying the Schwartz value framework. W: N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (s. 515–537). London: Sage.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sirois, F.M., Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29, 433–444. Doi: 10.1002/per.1985.

- Sirois, F.M., Van Eerde, W., Argiropoulou, M.I. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an extension of the procrastination-health model. *Cogent Psychology*, 2. Doi: 10.1080/23311908.2015.1074776.
- Smircich, L. 1983. Concepts of culture and organizational analysis. *Adm. Sci. Q.*, 28, 339–58.
- Smith, P.B., Peterson, M.F., Schwartz, S.H. (2002). Cultural values, sources of guidance, and their relevance to managerial behavior: A 47-nation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 188–208.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Szkolak, A. (2011). Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji – relacja z badań własnych. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Tsui, A.S., Wang, H., Xin, K.R. (2006a). Organizational culture in China: an analysis of culture dimensions and culture types. *Manag. Organ. Rev.*, 2, 345–376.
- Tsui, A.S., Zhang, Z.X., Wang, H., Xin, K.R., Wu, J.B. (2006b). Unpacking the relationship between CEO leadership behavior and organizational culture. *Leadersh. Q.*, 17, 113–137.
- Uberman, M., Mach, A. (2016). Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35, 3.
- Van de Vliert, E., Schwartz, S.H., Huisman, S.E., Hofstede, G., Daan, S. (1999). Temperature, cultural masculinity, and domestic political violence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 291–314.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Van Eerde, W., Sirois, F.M. (2015). *Who would you like to work with? Procrastination in coworker dyads. Paper Presented at the 9th Biennial Conference on Procrastination*, Bielefeld, Germany.
- Vitak, J., Crouse, J., LaRose, R. (2011). Personal Internet use at work: Understanding cyber-slacking. *Computers in Human Behavior*, 27, 1751–1759.
- Wagner, D.T., Barnes, C.M., Lim, V.K.G., Ferris, D.L. (2012). Lost sleep and cyberloafing: Evidence from the laboratory and a daylight saving time quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), 1068–1076.
- Weick, K.E., Quinn, R.E. (1999). Organizational change and development. *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 361–386.
- Xenikou, A., Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *J. Manag. Psychol.*, 21, 566–579.
- Yammarino, F.J., Dansereau, F. (2011). Multilevel issues in organizational culture and climate research. W: N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom, M.F. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture & climate* (s. 50–76). London: Sage.
- Zagórowska A., (2012). Konflikt generacyjny wokół pracy. W: taż (red.), *Perspektywy młodzieży. Młodzież w perspektywie. Region – Polska – Europa – świat. Cz. I. Młodzież a edukacja i rynek pracy*. Opole: Politechnika Opolska.

Mojej drogiej Mamie,
z podziękowaniem za te wszystkie dziesięciolecia cierpliwego „zaganiania” mnie do
kolejnych słusznych celów i z wdzięcznością za akceptowanie mojej kocięj natury
z troskliwą miłością

Wojciech Biela

Inżynieria oprogramowania a zaganianie kotów

Wstęp: Źródło analogii

Budowa dobrych i efektywnych zespołów ma wiele wspólnego z osławioną dyscypliną *zaganiania kotów* (ang. *herding cats*) (Bennis 1999), a zarządzanie zespołami i procesami wytwarzania oprogramowania można, na zasadzie analogii, opisać taką właśnie metaforą.

Każdy, kto był posiadaczem przynajmniej jednego kota lub choć przez chwilę miał kota w zasięgu ręki albo w inny empiryczny sposób zaznajomiony jest z kategorią „kotowatości”, wie, jak bardzo intrygujące i specyficzne jest to stworzenie. Nieprzeciętnie inteligentne, a na domiar złego na wskroś asertywne, z własną, zwykle alternatywną, żeby nie powiedzieć awangardową, wizją rzeczywistości. Dodatkowo jeszcze mające (i uparcie realizujące) plan na najbliższe 3 minuty, plan kompletnie odbiegający od oczekiwań reszty otoczenia lub w najlepszym razie, z uporem godnym lepszej sprawy, je ignorującym.

Możemy sobie wyobrazić próbę zagonienia grupy takich różnorakich kotów w jednym kierunku, do jednego celu, pokonującą różnorakie przeszkody terenowe (wzniesienie, kłoda, strumyk) lub rozproszenia (pies, inny kot, mysz, ptak), próbę zagonienia tych kotów, tak jak czyni się to ze stadem owiec, do jednego wspólnego celu. Zatrzymajmy się na chwilę na tym obrazie.

Zarządzanie kotami

Obraz ten zapewne może mieć odniesienie do różnorodnych dziedzin, w których wiele procesów zachodzi współbieżnie (lub często przeciwbieżnie), przede wszystkim w kontekstach zachodzenia wielu procesów twórczych. Skupmy się jednak na aspekcie

* Wojciech Biela – współzałożyciel i dyrektor w Starburst Data, Inc.

zarządzania w kontekście inżynierii oprogramowania i zespołów programistów, tworzących wspólnie jedną większą całość.

Od ponad 15 lat zajmuję się budowaniem i prowadzeniem zespołów, których misją jest wytwarzanie różnego rodzaju oprogramowania: dużego i małego, systemów dla odbiorcy indywidualnego i korporacyjnego, aplikacji i platform webowych oraz systemów back-endowych, a nawet systemów kasowych (PoS). Ostatnie moje wyzwania zawiodły mnie do budowania firmy, która tworzy nowatorski system do analityki na potężnych wolumenach danych dla klientów biznesowych w ich prywatnych i publicznych chmurach danych. Obecna praca z zespołem wybitnych inżynierów tylko potwierdza moje obserwacje na temat analogii, w jaki sposób takie złożone systemy jak rzeczony zespół działają podobnie do stada kotów. Jest to prawdziwe szczególnie wtedy, gdy chodzi o zespół zespołów, na przykład kiedy ponad 50 osób pracuje w licznych podzespołach, a ich liczba ciągle rośnie.

Cechy kotów specyficzne dla kontaktów społecznych

Choć jak każda analogia, niniejsza jest ograniczona do aspektów, których dotyczy, i nie można jej rozciągać na całość tej problematyki, warto zwrócić uwagę na jej aplikację do opisanego skomplikowanej dynamiki systemu organizacji opisanego powyżej. Przyjrzyjmy się zatem, jakie cechy kotów można brać pod uwagę, analizując działanie zespołów programistów.

Jednym z takich aspektów jest fakt, że koty znane są z posiadania własnej, niczym nieokielznanej woli. Kota można pogłaskać w zasadzie tylko wtedy, gdy ma na to ochotę. Przyjdzie na zawołanie tylko wtedy, gdy akurat taki ma kaprys. I odejdzie, gdy tylko zaspokoi swoje potrzeby kontaktu. Ponadto koty są z natury introwertykami i stoikami, więc najwyższą oznaką radości z powrotu domownika do domu jest nie fakt, że się rzuci na niego, radośnie merdając ogonem (jak jakiś pies niemający za grosz godności i honoru), lecz przejdzie niespiesznie w niedalekiej odległości, tak by dało się do niego podejść i czule pogłaskać. (Takie osoby często są członkami zespołów, a zespoły programistów nierzadko w większości składają się z takich osób). Właściciel kota zaś powinien wiedzieć, że jedynym celem życia człowieka jest sypanie kotu karmy, wymiana wody w misce, dbanie o czysty żwirek, otwieranie i zamykanie drzwi balkonowych, gdy kot ma ochotę wyjść i wejść z powrotem. Powinien czynić to wszystko z radością i wdzięcznością, że kot w ogóle z nim jest. Analogia do niektórych pracowników nasuwa się sama.

Typy kotów ze względu na charakter

Ponadto, podobnie jak członkowie zespołów programistów (i innych twórczych osób), kategoria kotów nie jest jednorodna, gdyż koty występują w wielu odmianach i różni je umaszczenie, temperament, rozmiar, żarłoczność, aktywność, uspołecznienie, wydawanie dźwięków, zdolność do wymyślania wymaginowanych myszy i dzikiej pogoni za nimi (lub ucieczki przed wymaginowanymi napastnikami), stosunek do psów, podatność na choroby, długość sierści, poziom linienia, poziom uczulania, preferencje żywieniowe i wiele innych. Przyjrzyjmy się kilku wybranym przykładom kotów, czy też członków zespołów programistów, skupiając się na różnicach behawioralnych między ich typami osobowości.

Leniwiec – Idzie powoli do celu, w drodze tej nic go nie zatrzyma, chyba że pionowa ściana, jednak i ona tylko go spowolni, a nie zatrzyma. Nie należy oczekiwać wielkiego polotu czy rozbłyśków emocji. Stabilnie i do przodu, kiedyś dotrze.

MacGyver – Zawsze znajdzie drogę na zewnątrz z zamkniętego pudełka. Cwałuje do następnej przeszkody i znajduje bardzo kreatywny i zwykle niestandardowy sposób na jej pokonanie, np. poprzez jej zjedzenie albo zagadanie. Nie ma przy tym znaczenia, że często przeszkody te można by ominąć i kompletnie zignorować.

Gawędziarz – Na każdy temat poemat. Chodzi z miejsca na miejsce i miauczy z każdym i do każdego. Dużo dźwięków, niektóre nawet mają sens, ale w mnogości odgłosów gubią się i w sumie nie wiadomo, o co mu chodzi. Podrapać go, czy dać mu jeść, czy na dwór wypuścić, czy wszystko naraz? Problemy swoje rozwiązuje, ale przy dużym zaangażowaniu i zmęczeniu otoczenia.

ADHD – Jednocześnie jest na półce pod sufitem, na tarasie, na kanapie i w kuwanie. Z prędkością światła przelatuje między kolejnymi swoimi projektami, rozpoczynając siedem na raz. Kiedyś wszystkie się skończą, ale tylko on wie kiedy, albo i nie.

Król świata – On jest powodem istnienia świata. Świat istnieje dlatego, by on mógł istnieć. Pochyla się nad sprawą, a raczej zaszczycą ją swoją atencją, łaskawie wchodzi w interakcję, sprawę załatwia i idzie spocząć po dobrze ukończonej misji. Jutro już nic nie zrobi. Bo nie.

Jednorożec – Jest unikalny, tylko on ma łatkę na nosie. Nikt inny nie ma. Wiele rzeczy tylko on umie, i on to wie. Wie i to go definiuje. Nie próbuj mu tego odebrać, niezależnie od tego, że znasz trzy inne koty w tym samym domu, które mają po dwie łatki na nosie.

Kret – podobny trochę do Leniwca, ale inny. Na plus trzeba zapisać to, że jednak jest trochę szybszy, ale nie wyciągniesz go spod łóżka, gdy przyjdą goście. Robi swoje w samotności i ciszy. W ogóle gdyby nie to, że kiedyś się wpuściło go do domu, można

by nie wiedzieć, że on tu jest. Gościom go nie pokażesz, chyba że się schyli pod łóżko z latarką. Kret jednakowoż skutecznie działa.

Koty w stadzie

A teraz wyobraźmy sobie stado, powiedzmy dziesięciu, takich różnych kotów na otwartej przestrzeni. Wszystkie koty biegają, skaczą, coś robią, a ktoś wykonuje próbę przeprowadzenia ich bez użycia smyczy, przemocy fizycznej i ograniczenia wolności z punktu A do punktu B oddalonego o 300 m. Wyobraźmy sobie jeszcze pięć takich grup, z których każda ma swojego zaganiającego, jest też jeden główny zaganiający. Po drodze są krzaki, powalone drzewa i strumyk. Ponadto okazuje się, że od prawej strony sąsiad wyszedł na spacer ze swoimi dwoma jamnikami ... bez smyczy.

Sytuacja pogłębia się tym bardziej, im bardziej projekt czy produkt, nad którym zespół pracuje, jest zaawansowany, ciekawy merytorycznie i zbliżony do przysłowiowej mitycznej „fizyki jądrowej”. Dzieje się tak dlatego, że tego typu firmy, projekty i produkty przyciągają (i wymagają) bardzo utalentowanych inżynierów, najlepszych w branży, genialnych programistów, koderów światowej klasy, a co się z tym nieuchronnie bardzo ściśle wiąże – bardzo wyrazistych przedstawicieli różnych rodzajów kotów powyżej opisanych.

Zarządzanie kotami

Opierając się na doświadczeniu własnym oraz kolektywnym doświadczeniu wielu menedżerów (Bennis, 1999; Rainwater, 2008; Ross-Munro, 2018), powyższa analiza daje bardzo plastyczny obraz zarządzania wieloma, jeśli nie przytłaczającą większością zespołów programistycznych, a zapewne także wieloma innymi grupami zawodowymi, skupiającymi osoby kreatywne i niezależne. Tak metaforycznie wygląda często dynamika pracy w grupie wybitnych specjalistów w swojej dziedzinie. Niezależnie od tej – często niewidocznej – dynamiki, grupy te jednak funkcjonują, koty jakimś cudem zmierzają do celu, a projekty odnoszą sukcesy.

Sztuką menedżera (zaganiacza kotów) jest umiejętność komunikowania odpowiednich rzeczy na odpowiednim poziomie, zgodnie z rzeczywistością (to ważne, inaczej nie będzie zaufania), tak by utrzymać motywację, kierunek i efektywność zespołu (Madeyski, Biela, 2008). Jest to kombinacja lawirowania, popychania, zatrzymywania, podpowiadania, pokazywania, zasłaniania w odpowiednim czasie odpowiednich rzeczy odpowiednim ludziom, aby mechanizm działał. Programiści to bardzo racjonalne

stworzenia, wobec czego współpraca oparta na dobrej komunikacji i faktach jest kluczowa dla ich efektywnego działania (Madeyski, Biela, 2007). Im większy zespół, im więcej takich podzespołów, tym bardziej jest to istotne. Każdy menedżer, należący w duchu jednocześnie do którejś z powyższych kategorii kotów, ma za zadanie opanowanie tych umiejętności, by móc utrzymać się na powierzchni, porządkując i nadając zręby struktury twórczemu chaosowi. W takim środowisku projekty i produkty się rozwijają, a firma rośnie w siłę.

Klucz do kotów

Wbrew pozorom, zarządzanie takimi osobami nie jest sztuką manipulacji ani inną pochodną socjotechniki. Znajomość takich technik może być przydatna i czasem konieczna, lecz dużo bardziej potrzebne jest zaufanie zespołu do zarządzających i proste komunikaty. Współpracownicy tu opisywani są bowiem zbyt inteligentni, by w prosty sposób nimi sterować. Osłabiłoby to zresztą twórcze procesy, będące głównym celem, dla którego taki zespół się gromadzi i jest utrzymywany olbrzymim nakładem finansowym. Działając tylko w taki, opisany wyżej sposób, zespół ma potencjał tworzyć innowacje, które faktycznie coś znaczą. Osobiście, mimo tu opisywanych wyzwań – albo właśnie dzięki nim – nie zamieniłbym pracy z kotami na żadną inną na świecie. Gdyż sam jestem kotem...

Bibliografia

- Bennis, W. (1999). *Managing People is Like Herding Cats: Warren Bennis on Leadership*. Executive Excellence Publishing.
- Madeyski, L., Biela, W. (2008). Capable Leader and Skilled and Motivated Team Practices to Introduce eXtreme Programming. W: B. Meyer, J.R. Nawrocki, B. Walter (eds.), *Balancing Agility and Formalism in Software Engineering. Second IFIP TC 2 Central and East European Conference on Software Engineering Techniques, CEE-SET 2007, Poznań, Poland, October 10–12, 2007, Revised Selected Papers*. Berlin–Heidelberg: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-540-85279-7_8.
- Madeyski, L., Biela, W. (2007). Empirical Evidence Principle and Joint Engagement Practice to Introduce XP. W: G. Concas, E. Damiani, M. Scotto, G. Succi (eds.), *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming. 8th International Conference, XP 2007, Como, Italy, June 18–22, 2007. Proceedings*. Berlin–Heidelberg: Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-540-73101-6_19.
- Rainwater, J. Hank (2002). *Herding Cats: A Primer for Programmers Who Lead Programmers*. Apress.
- Ross-Munro, G. (2018). *Herding Cats and Coders: Software Development for Non-Techies*. Source-toad, LLC.

Świętość życia prenatalnego

Czuję się zaszczycony propozycją napisania kilku słów, które miałyby się pojawić w książce pamiątkowej pt. *Oblicza życia*, dedykowanej pani dr hab. prof. Dorocie Kornas-Bieli. Serdeczne więzi, jakie od wielu lat łączą mnie z Panią Profesor, zyskały swoją moc dzięki spotkaniom związanym przede wszystkim z Dziełem Maryi, z Ruchem Focolari. Organizatorzy tych spotkań, nazywanych Mariapoli, wielokrotnie prosili ją o konferencję, która by wzmacniała wolę bycia kochającą się, nadprzyrodzoną rodziną. Dla niej jednak punktem wyjścia stawała się zawsze głęboka znajomość problematyki rodziny naturalnej.

Wspominając te liczne spotkania, zastanawiam się, co podczas wykładów Pani Profesor najbardziej mnie ubogacało. Otóż z pewnością był to przekaz dotyczący świętości życia prenatalnego, jak również wielkiej wagi tego, co w tym czasie robią dorośli, a co dzieciątko dotkliwie przeżywa właśnie w łonie matki. Drugą sprawą, która mnie bardzo ubogacała, były znakomicie przekazywane informacje dotyczące skutków, jakie niezmiennie powoduje ewentualne targnięcie się na życie tego maleństwa, czyli aborcja, zabijanie dzieci (tak właśnie – precyzyjnie – rzecz określała). Dzisiaj, gdy po z górą pięćdziesięciu latach posługi kapłańskiej noszę w sobie wiedzę zdobytą dzięki tysiącom intymnych rozmów z matkami i ojcami, wypada mi powiedzieć: tak jest, jak nauczała i naucza Pani Profesor. I wyrażam jej za to ogromną wdzięczność.

* Dr Ludwik Mycielski OSB – z Biskupowa na Śląsku Opolskim, ur. w roku 1938 we Lwowie. Relekcjonista, autor książek i audiobooków.

Duchowość jedności

Dorotę Kornas-Bielę poznałem na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim podczas rekolekcji Dzieła Maryi, tzw. Mariapoli, latem 1993 roku. Byłem pod wrażeniem otwartości, serdeczności i radości, które wyrażała jej twarz. Pamiętam, że bawił ją mój – Włocha – kulawy język polski i moje pomyłki, np. kiedy podczas konferencji określiłem wieloryba jako wielką rybę. Wspólne zaśmiewanie się z tego było bardzo sympatyczne...

Dorota była zachwycona duchowością jedności, a szczególnie osobą Chiary Lubich, kobiety, która stała się Bożym narzędziem w powstaniu tak licznego w swym zakresie nie tylko duchowym, lecz także intelektualnym, ruchu odnowy w Kościele i w świecie.

Rok później, gdy ponownie spotkaliśmy się podczas rekolekcji Mariapoli, zaproponowała – znając już ogromny dorobek myślowy i organizacyjny Chiary Lubich w różnych dziedzinach życia społecznego – wysunięcie jej kandydatury do tytułu doktora *honoris causa* KUL-u. Dzięki zaangażowaniu jej małżonka, profesora Adama Bieli, w 1996 roku Senat Uczelni przyznał Chiarze Lubich – po raz pierwszy w historii KUL-u nadany kobiecie – tytuł doktora *honoris causa*.

Tytuł ten okazał się pierwszym z całej serii doktoratów *honoris causa* przyznanych Chiarze Lubich w następnych latach przez kilkanaście uniwersytetów na całym świecie.

Dorota Kornas-Biela jest człowiekiem szlachetnego zapału i gorliwej pracy w służbie Dobra. Harmonijnie łączą się one w jej życiu zarówno zawodowym, jak i małżeńskim oraz rodzinnym.

Położyła ona przede wszystkim, jak wiadomo, ogromne zasługi dla nauki jako jeden z pionierów polskiej psychologii prenatalnej, znakomity wykładowca uniwersytecki, ale także gorliwy i konsekwentny obrońca życia ludzkiego.

Z wielką radością śledziłem jej współpracę w tych dziedzinach z jej mistrzem i przyjacielem, profesorem Włodzimierzem Fiałkowskim. Dzięki jej staraniom oraz wielkiej

* Ks. Roberto Saltini – lekarz anestezjolog, członek ruchu Focolari, obecnie posługuje w Ośrodku Formacyjnym i Rekolekcyjnym Ruchu Focolari „Mariapoli Fiore” w Trzciance k. Wilgi.

pracy naukowej i redakcyjnej mogła się ukazać obszerna monografia poświęcona naukowym i społecznym dokonaniom prof. Fijałkowskiego.

Dziękując Bogu za dar, którym Dorota Kornas-Biela jest dla polskiej nauki i dla Kościoła, razem z Ruchem Focolari towarzyszę jej na wspólnej drodze do Boga, modląc się o ukoronowanie jej życia świętością.

Wspomnienia przyjaciela Rodziny

1. Początki

Księga pamiątkowa wydawana ku czci jakiejś osoby, zwłaszcza wybitnej i zasłużonej, z natury swej prezentuje i omawia różne koleje jej życia i różne aspekty jej osiągnięć. Moim przyczynkiem do niniejszej księgi pamiątkowej chciałym uzupełnić „suche” analizy dorobku naukowego Pani Profesor Doroty wspomnieniami mającymi ukazać człowieka z wieloma cechami pozanaukowymi, czysto życiowymi, które w sposób ukryty rzutują, w pewnej mierze, na jego sferę naukową. Niełatwo będzie wyszukać odpowiednie zdarzenia z 48-letniej historii znajomości. Ale przejdźmy do początków, czyli do pierwszego semestru roku akademickiego 1971/72, gdy to na marginesie zaliczenia z ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej mgr Adam Biela – mąż pani Doroty – widząc, że jestem księdzem, zapytał mnie, z której jestem diecezji lub też z jakiego zgromadzenia zakonnego. Gdy odpowiedziałem, że jestem werbistą (oficjalnie ze Zgromadzenia Słowa Bożego), zapytał mnie, czy znam może ks. Konrada Kelera¹ z tegoż zgromadzenia. Odpowiedziałem: „Oczywiście, przecież to mój młodszy kolega, z którym przygotowywałem w latach seminaryjnych różne imprezy”. W ten sposób niespodziewanie, przez ks. Konrada i mgra Adama Bielę, została nawiązana moja żywa znajomość z rodziną Bielów. W następnym roku studiów psychologicznych przyszło mi mieć ćwiczenia z panią mgr Dorotą Kornas-Biela z psychologii defektologicznej. Owa znajomość z państwem Bielami „kosztowała” mnie więcej wysiłku w przygotowywaniu się do wszelkich zaliczeń u obojga wykładowców, aby przypadkiem nie

* Ks. dr Michał Studnik – misjonarz werbista, doktor psychologii KUL, specjalista w zakresie etnopsycholingwistyki, dyrektor studiów Polskiej Prowincji Zgromadzenia Słowa Bożego (2010–2019) dyrektor Wydawnictwa Księży Werbistów Verbinum (2003–2009), Koordynator Strefy Europejskiej Zgromadzenia Słowa Bożego.

¹ Dr Konrad Keler SVD (1948–2018) – kolega i przyjaciel szkolny (w Syryni na Śląsku) późniejszego profesora Adama Bieli. Po studiach na Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie był przez lata wykładowcą teologii dogmatycznej w Misyjnym Seminarium Duchownym Księży Werbistów, pełnił funkcję prowincjała Polskiej Prowincji Zgromadzenia Werbistów, a po 6 latach tej służby został przez kolejne gremia kapituł generalnych wybrany do wysokich funkcji zarządu generalnego Zgromadzenia w Rzymie.

być posądzonym o wykorzystywanie, w tym zakresie, znajomości z nimi. Szczególnie poważnie to podejście dotyczyło pani Profesor, gdyż uważałem ją za osobę bardzo pedantyczną i wymagającą.

2. Konferencje

We wrześniu 1977 roku ks. prof. Zdzisław Chlewiński (promotor mojej pracy magisterskiej i doktorskiej) wysłał mnie, w zastępstwie za siebie, do Eisenach (wówczas w NRD) na jedną z pierwszych (jeśli nie pierwszą) europejskich, psychologiczno-pastoralną konferencję Pastoral Care and Counselling². W kilku tego typu konferencjach, w grupie polskich uczestników, udział wzięli także państwo Bielowie. W mojej pamięci zachował się przede wszystkim ich udział (w charakterze prelegentów) w konferencji światowej w Edynburgu (sierpień 1979) oraz w konferencjach europejskich w Lublinie (na KUL-u, we wrześniu 1981) oraz w Turku (przełom lipca i sierpnia 1985).

Na konferencję do Edynburga wybrali się także państwo Bronisława i Jerzy Strojnowscy³, którzy krótko przed wyjazdem, z wielkim trudem i szczęściem, kupili polskiego fiata 126p (2-drzwiowy, 600 cm³, z „mikrobagażnikiem” z przodu). Po drodze zamierzali odwiedzić swoją córkę mieszkającą w Paryżu. Nie wiem, kto wpadł na pomysł, aby skoro cztery zaprzyjaźnione ze sobą osoby udające się z Lublina do tej samej miejscowości, czyli do Edynburga, na tę samą konferencję, pojechało jednym, czteroosobowym samochodem marki zwanej pieszczotliwie „maluchem”. W każdym razie oba małżeństwa, z bagażami wypełnionymi rzeczami (i kreacjami) potrzebnymi i przydatnymi przez długi czas⁴, wybrały się owym „maluchem” w podróż do Edynburga liczącą ok. 2500 km. „Jak wieść gminna niesie”, obfitowała ona w liczne przygody. Gdy „wyprawa” dotarła do celu, w dzień rozpoczęcia kongresu, szybko rozniosła się wśród uczestników konferencji wieść o tym niezwykłym wyczynie osiągniętym „maluchem” prof. Strojnowskiego. Wielu przybyłych na parking kampusu uniwersytetu edynburskiego nie chciało uwierzyć, że tym samochodem (praktycznie bez bagażnika

² Konferencje te odbywają się co dwa lata, naprzemiennie – konferencje europejskie i światowe. Pod względem światopoglądowym jest to struktura oparta na założeniach judeochrześcijańskich. Konferencje te trwają około tygodnia.

³ Prof. Jerzy Strojnowski (1922–1999) był lekarzem psychiatrą, a na specjalizacji psychologii Wydziału Nauk Społecznych (wcześniej Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej) KUL wykładał fizjologię ogólną i układu nerwowego, a także podstawy psychoterapii. Małżonka profesora, Bronisława, była doskonałą psychoterapeutką, a prywatnie – matką dziewięciorga dzieci.

⁴ Pani Dorota, bezpośrednio po zakończeniu konferencji w Edynburgu, miała udać się do Belgii, na Katolicki Uniwersytet Lowański, celem podjęcia stypendium naukowego z zakresu psychologii.

przyjechały cztery dorosłe osoby z Lublina położonego „gdzieś na krańcach Europy”, z mało znanej im Polski. Inni byli przekonani, że ów samochód zrobił sobie samodzielnie prof. Strojnowski! W każdym razie to zdarzenie stało się przysłowiową „bombą” jeszcze przed rozpoczęciem kongresu i spowodowało znaczną popularność polskiej ekipy wśród wszystkich uczestników konferencji.

Kolejna europejska konferencja Pastoral Care and Counselling, która odbyła się na KUL-u w 1981 roku, była pod kilkoma względami wyjątkowa. Przede wszystkim odbywała się ona rok po historycznych i znanych na całym świecie wydarzeniach związanych z powstaniem, w komunistycznym państwie, wolnego i niezależnego związku zawodowego Solidarność.

Poza tym dla zdecydowanej większości uczestników konferencji przybyłych z zagranicy było to pierwsze i bardzo silne doświadczenie kontaktu z krajem katolickim, z ludźmi tłumnie praktykującymi swą wiarę, wreszcie z uniwersytetem nie tylko z nazwy „katolickim”. Wiele trzeba by powiedzieć, chcąc opisać wyjątkowy z wielu względów charakter tej konferencji. Przygotowania do niej zapowiadały istną katastrofę organizacyjną z kilku przyczyn, ale po jej rozpoczęciu, po pierwszych wystąpieniach i kontaktach osobowych, twarze uczestników rozjaśniały się i coraz częściej było słyhać głosy podziwu, zachwyty i radości. Uczestnicy byli ogromnie zainteresowani fenomenem społeczno-politycznym Solidarności. Domagali się prezentacji tego fenomenu przez uczelnianych działaczy związkowych. W zorganizowaniu takiego spotkania, poza planem konferencji, z prof. Jerzym Kazimierzem Kłoczowskim (1924–2017)⁵ walnie się przyczynił ks. prof. Zdzisław Chlewiński. Bardzo liczni uczestnicy tego spotkania byli zachwyceni jego stroną merytoryczną i doskonałą francuszczyzną, którą się posługiwał prof. Kłoczowski. Zorganizowaliśmy także, poza programem konferencji, projekcję filmu *Człowiek z żelaza* reż. Andrzeja Wajdy. Wielkie wrażenie wywarło również na wszystkich uczestnikach koncert (w niewykończonej jeszcze nowej auli skrzydła frontowego) chóru studenckiego KUL-u. Na niedzielę 8 września przygotowano dla uczestników konferencji kilka atrakcji – m.in. wyjazd autokarem do Wąwolnicy na uroczysty odpust Narodzenia Matki Boskiej. O dziwo, najwięcej uczestników wybrało wyjazd do Wąwolnicy⁶. Msza święta odprawiona została na podium obok bazyliki, przed ogromnym tłumem

⁵ Poza bardzo licznymi zasługami, osiągnięciami i funkcjami w dziedzinie nauki i w wymiarze państwowym prof. Jerzy Kłoczowski od roku 1981 kierował pracami Wszechnicy Regionu Środkowo-Wschodniego Solidarności, a w okresie stanu wojennego współpracował z tajnymi strukturami Solidarności.

⁶ Warto w tym miejscu wspomnieć o pewnej „ciekawostce politycznej”. Otóż w tej konferencji uczestniczyła dosyć liczna grupa z NRD (ok. 20 osób), ale nikt z tej grupy nie miał odwagi uczestniczyć czy to w spotkaniu z prof. J. Kłoczowskim, czy w projekcji filmu *Człowiek z żelaza*, czy też w wyjeździe do Wąwolnicy. W ogóle bali się czekających ich konsekwencji, że uczestniczyli w konferencji, na której „takie rzeczy” miały miejsce.

wiernych. Nasza grupa „konferencyjna” została ulokowana dosyć blisko podium. Gdy na początku Mszy główny celebrans przywitał gości naszej konferencji, podając, z jakich krajów przyjechali, wielotysięczny tłum oklaskami przyłączył się do tego przywitania. Następnego dnia na zajęciach grupowych i podczas przerw było słycać jedynie głosy zachwytu i podziwu. Państwo Bielowie zaś, głównie pani profesor, dbali o serdeczne, wieczorne, prywatne spotkania z zagranicznymi uczestnikami.

Pod koniec lubelskiej konferencji pastor Kościoła ewangelicko-augsburskiego, a zarazem prezes Europejskiej Federacji Pastoral Care and Counselling – ks. Werner Becher – powiedział mi: „Jesteście geniuszami improwizacji organizacyjnej!”. Chciał tym wyrazić swoje zdumienie i podziw, że mimo początkowych poważnych obaw co do powodzenia konferencji, potrafiłiśmy spowodować, że z każdym dniem jej uczestnicy zagraniczni w znaczącym stopniu powiększali w sobie swoją radość i podziw wobec tego, w czym uczestniczyli i co przeżywali.

Kolejna europejska konferencja Pastoral Care and Counselling odbyła się na przełomie lipca i sierpnia 1985 roku w Turku, najstarszym mieście Finlandii i do 1812 roku stolicy tego kraju. Także o tej konferencji można by opowiedzieć wiele interesujących rzeczy, pochodzących z różnych zakresów – naukowego, kulturowego, religijnego itp. – ale trzymając się specyfiki tej Księgi, podzielię się tylko kilkoma przykładami natury towarzysko-przyjacielskiej. Niektórych fińskich uczestników konferencji mieliśmy okazję już poznać na wcześniejszych międzynarodowych konferencjach. Swoją niezwykłą gościnność okazali nam, zapraszając nas do siebie na wieczorne „posiedzenie” w saunie, połączone z uroczystą kolacją, bądź też zabierając nas w niedzielę do swojej daczki nad jeziorem – kompletnie urządzonej (łącznie z telefonem, telewizorem, lodówką wypełnioną wiktuałami i napojami), a ... nie zamykanej na klucz!

Po zakończonej konferencji państwo Bielowie mieli przygotowany własny plan, a ja, wykorzystując tę wyjątkową okazję bycia w Finlandii, udałem się na północ, około 400 km za Rovaniemi (przez które przebiega Koło Podbiegunowe). Mój dobry znajomy, pastor Erki Koko⁷ z Helsinek, poprosił mnie wcześniej, żebym gdy dotrę do Helsinek z „wyprawy”, koniecznie do niego zadzwonił, aby móc się jeszcze spotkać przed opuszczeniem Finlandii. Tak też zrobiłem. W efekcie ks. Erki zabrał mnie na obiad do ekskluzywnej restauracji w dawnym forcie na wyspie u bram Helsinek. Gdy wystawny obiad dobiegał końca, ks. Erki przywołał kelnera i coś mu szepnął do ucha. Ten kiwnął głową i coś krótko odpowiedział. Ks. Erki wyjął ze stojaka na stole papierową serwetkę, coś na niej napisał i podał ją kelnerowi. Nasza rozmowa toczyła się jeszcze chwilę, po

⁷ Któregoś roku po konferencji spotkałem u państwa Bielów ks. Erki z małżonką, pracującą wówczas w Radiu Helsinki. O ile dobrze pamiętam, było to spotkanie z okazji Wielkanocy.

czym wstaliśmy od stołu. Wyciągnąłem portfel, żeby zapłacić, a ksiądz na to: „już to załatwiłem z kelnerem”. Zapytałem: „kiedy?”, na co odpowiedział: „podałem kelnerowi na serwetce numer mojego konta bankowego”. Zdziwionym głosem wyszeptałem: „ale przecież mogłeś mu napisać zmyślony numer!”, a on na to: „owszem, ale nie mógłbym tu już więcej przychodzić”. Podobnych sytuacji zdarzyło mi się doświadczyć w Finlandii już wcześniej, przy płaceniu należności (czasem niemałych) związanych z podróżą lub noclegiem.

3. Spotkania w Beskidzie Śląskim

Od wielu lat państwo Bielowie (z inicjatywy Pani Profesor) organizują, na przełomie lat, kilkudniowe spotkania⁸ w wąskim gronie przyjaciół, a czasami poszerzonym o grono rodzinne (swoich dzieci i wnuków). Jak dotąd spotkania te odbywały się w Istebnej-Andziołówce (Beskid Śląski) w jednopiętrowym domu nazwanym „Słoneczniki o. Pio”, a wybudowanym przez pana Antoniego Michałka – dobrego kolegi profesora Adama Bieli z lat studenckich spędzonych na KUL-u. Dom ten był pierwotnie przewidziany dla dzieci niepełnosprawnych. Znajduje się on nieopodal domu rodzinnego pana Antoniego⁹. Każdego dnia w kaplicy domowej odprawiana była (przez nas) Msza święta, w której uczestniczyli w niedziele i w Nowy Rok również mieszkańcy sąsiednich domostw.

Pierwsze moje uczestnictwo w tych „istebniańskich spotkaniach” przypadło na koniec roku 2009. Przyjechałem pociągiem do Ustronia. Z dworca odebrała mnie Pani Profesor z młodym, uśmiechniętym serdecznie człowiekiem. Z przedstawienia się dowiedziałem się, że jest karmelitą bosym z Krakowa i nazywa się Marian Zawada. Po kilku zdaniach odkryliśmy, że z łatwością się rozumiemy, a ponadto obaj mamy podobne poczucie humoru. Noc sylwestrową Profesor Dorota zaplanowała (i w detalach zorganizowała) w schronisku w Ustroniu. Mieliśmy wynajęte większe pomieszczenie na piętrze (na parterze różni goście bawili się „sylwestrowo”). W naszej sali stał stół zastawiony różnymi smakołykami i napojami. Państwo Bielowie zaprosili na ten wieczór kilkunastu swoich znajomych z kilku uczelni, a także z Ruchu Focolari, którego są członkami. Przed wyjazdem na to przyjęcie zapytałem (razem z o. Marianem) naszą Organizatorkę wieczoru, czy mamy ubrać się jako duchowni, czy po świecku. Odpowiedź

⁸ Spotkania te odbywały się, jak dotąd, w dniach od 28 grudnia do 2 stycznia.

⁹ Pan Antoni Michałek (zm. 3 czerwca 2020 roku) był spokrewniony z Janem Walachem – polskim artystą dwudziestowiecznym, twórcą m.in. polichromii oraz wyposażenia artystycznego istebniańskiego kościoła parafialnego. Drewniany dom Jana Walacha, zamieniony obecnie na jego muzeum, znajduje się dosłownie „rzut kamieniem” od domu rodziny Michałków.

była jasna: „Lepiej po świecku”. Pomyślałem sobie: „Dorota locuta, causa finita!”¹⁰. Gdy przybyliśmy do celu, w pomieszczeniu, w którym mieliśmy spędzić noc sylwestrową, widzieliśmy prawie same pary małżeńskie. Stałem z o. Marianem. Przy przywitaniu się z pierwszą parą, gwoli wyjaśnienia, powiedziałem lekko zmieszany: „żony zostawiliśmy w domu. Nie chciały przyjechać z nami” Przedstawiłem się, a potem: „a to mój starszy syn, Marian”. O. Marian natychmiast „wskoczył w rolę” i odtąd zwracał się do mnie per „tato”. I tak już zostało przez cały ten wieczór. Nawet przed toastem szampanem zapytał mnie półgłosem: „Tato, czy mogę wypić ten toast?”. Odpowiedziałem: „Tak synu, dzisiaj możesz się napić!”

Oczywiście, podczas długich wędrówek istebniańskimi dolinami czy też wieczorami pozostawało nam wiele czasu na rozmowy, dyskusje lub śpiewanie z bogatego repertuaru piosenek i pieśni.

Oj, bym zapomniał! O. Marian zobligował mnie niedawno temu: „Gdy będziesz kiedyś pisał o naszych istebniańskich spotkaniach, to nie zapomnij też wspomnieć o istebniańskich kuligach, koncertach Walachów i zaśpiewywaniu się kolędami do samego rana”, co też niniejszym czynię, wszak należy wsłuchiwać się w głos młodego pokolenia!

4. Wycieczka na samą północ Norwegii

Latem 2017 roku pani Profesor zorganizowała kilkunastodniową wycieczkę na północne rubieże Norwegii (Tromsø, Alta, Przylądek Północny, Lofoty, Narwik, Oslo). „Ekipę wycieczkową” stanowili: Państwo Bielowie, o. Marian Zawada OCD i werbista w mojej osobie. Do przygotowania było wiele spraw. Pani Dorota skontaktowała się z kilkoma osobami, bądź to mieszkającymi w Norwegii, bądź też które odbyły po niej dłuższe wycieczki. Chodziło nie tylko o wybór trasy i zakupienie odpowiednich biletów, ale także o załatwienie dla nas noclegów i osób, które by nas odebrały, np. z lotniska w Tromsø i w drodze powrotnej z Modlina (w środku nocy). W tych przygotowaniach ogromny talent organizatorski i w zakresie „managementu transportowego” wykazał najmłodszy syn państwa Bielów Michał, który okazał się stuprocentowym „spadkobiercą genetycznym” talentów organizatorskich swojej Mamy. Może te oceny talentu organizatorskiego obu tych osób mogą wydawać się komuś wygórowane, ale ... to jest tylko skromna prawda. Wiem, co mówię. Mieliśmy różnego typu mapy, szczegółowe

¹⁰ Trawestacja frazy z *Kazań św. Augustyna*: „Roma locuta, causa finita” („Rzym przemówił, sprawa skończona”).

informacje turystyczne, numery komórek wielu Polaków mieszkających od lat w Norwegii i nasze podróżowanie przypominało (pod względem organizacyjnym i synchronizacyjnym) łączność dowództwa z rozszanymi, po słabo zaludnionym terenie, informatorami i kwatermistrzami. Jadąc na przykład setki kilometrów za kołem podbiegunowym w kierunku Przyłądka Północnego, nie musieliśmy się martwić, czy znajdziemy po drodze jakiś motel czy choćby parking, żeby zjeść posiłek. Z braku odpowiedniego miejsca do zjedzenia posiłku, rozkładaliśmy na masce samochodu papierowy obrus, a na nim talerze, kubki i sztuczne jednorazowego użycia i raczyliśmy się smacznym posiłkiem wcześniej przygotowanym przez samą „Szefową”. Jedliśmy iście po dżentelmeńsku – według angielskiej zasady, że „prawdziwy dżentelmen nawet na pustyni zasiada do picia herbaty w smokingu”.

Obojętnie gdzieśmy byli, każdego dnia odprawialiśmy Mszę świętą. Nawet na Przyłądku Północnym, w tzw. chrześcijańskiej kaplicy w tamtejszym Centrum Turystycznym, o. Marian i ja odprawiliśmy Mszę świętą koncelebrowaną przy aktywnym udziale Doroty i Adama Bielów. Podczas podróży był też zawsze czas przeznaczony na wspólne odmówienie brewiarza, różańca i Koronki do Miłosierdzia Bożego. Wysłuchaliśmy też lekturę, w wykonaniu pani Profesor, książki biograficznej o św. Olafie (995–1030) – patronie Norwegii.

5. Spotkania przyjacielskie i uroczystości rodzinne

Przyjaciele i znajomi Państwa Bielów dobrze wiedzą, że ich dom, a wcześniej ich skromne mieszkania w różnych lokalizacjach Lublina, był i jest bardzo gościnny. Nierzadko owe odwiedziny miały i mają, ze strony gości, charakter interesowny – związane np. z konsultacją lub omówieniem zaplanowanych badań. Od czasu do czasu zdarzają się liczniejsze spotkania związane z szeroko rozumianą modlitwą. Osobny i ściśle rodzinny charakter mają przyjazdy z Warszawy dzieci państwa Bielów (Oli, Wojtka i Michała) z pociechami, które uwielbiają odwiedziny u dziadków. Tej radości jest dużo i wyrażanej na różne sposoby, gdyż pochodzącej od dziesięciorga pociech. Należy tu też dodać, że ta miłość i radość z niej płynąca są obustronne! Ale cofnijmy się na chwilę o ponad 45 lat – kilka lat po ślubie państwa Bielów i rozpoczęciu przez nich pracy naukowo-dydaktycznej na KUL-u. Ich początki były skromne i trudne, bo i ich mieszkania – na ul. Puławskiej, później na ul. Monte Cassino czy na czwartym piętrze kulowskiego mieszkania przy ul. Chopina – były niewielkie i o bardzo skromnym standardzie. W tych warunkach należy wymienić choćby tylko: przygotowywanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych, pisanie publikacji naukowych (artykułów, doktoratu,

habilitacji), a to jeszcze nie wszystko. Dla zilustrowania warunków uprawiania pracy naukowo-dydaktycznej tego małżeństwa przytoczę dwie „scenki rodzajowe” pochodzące z tego początkowego okresu, które na trwałe zapisały mi się w pamięci.

Czas zdarzenia: lato 1975 roku. W tym czasie mieszkałem znowu w naszym seminarium, tzn. w Misyjnym Seminarium Duchownym Księży Werbistów w Pieniężnie. Piękny dzień wakacyjny i dowiaduję się, że państwo Bielowie spędzają urlop w niedalekim Fromborku (odległym ok. 55 km od Pieniężna) i serdecznie mnie zapraszają, więc jadę. Miejscem spędzenia urlopu dla pracowników KUL-u był dawny pałac biskupów warmińskich nieopodal katedry, a w nim ogromna sala przedzielona parawanami dla kilkunastu rodzin. Rozglądam się, pytam kogoś, gdzie znajdę rodzinę Bielów, i w końcu, za parawanem, znajduję pana Adama siedzącego przy małym stoliku przysuniętym do okna i piszącego skrętnie długopisem na papierze przebitkowym, a przed nim, na bardzo głębokim parapacie okiennym, siedzi grzecznie, wpatrzona w tatę, pierworodna państwa Bielów – Ola. Miała wtedy około roczku. (Matka w tym czasie musiała gdzieś wyjść). Ten widok zrobił na mnie ogromne wrażenie i pomyślałem sobie: ot, młody pracownik naukowy piszący doktorat w czasie upalnego urlopu!

Kilka lat później byłem świadkiem podobnego zdarzenia. Państwo Bielowie mieszkali wówczas przy ulicy Fantastycznej (na osiedlu Czuby – w Lublinie). Pewnego dnia, gdy ich odwiedziłem, zastałem pana Adama siedzącego bokiem przy meblościance i piszącego na papierze maszynowym jakąś pracę naukową – na otwartej klapie (pustego) barku owej meblościanki. Obok niego stał wózek dziecięcy, który poruszał nogą, żeby przyspieszyć zaśnięcie najmłodszej pociechy – Michasia – znajdującej się w wózku. Na moje zdziwienie odpowiedział, że w tym samym czasie, kątem oka, śledzi też akcję oglądanego w telewizorze filmu. Żona w tym czasie przygotowywała w kuchni kolację ...

Było mi dane uczestniczyć również w wielu uroczystościach rodzinnych; w ślubach dzieci, chrzcinach wnuków, urodzinowych jubileuszach państwa Bielów i w uroczystości z okazji odznaczenia ich papieskim orderem Sylwestra I. Zwłaszcza owe uroczystości jubileuszowe i przyjęcie z okazji otrzymania orderu papieskiego odbyły się w restauracji na osiedlu. Zaproszone było bardzo liczne grono przyjaciół i dobrych znajomych – nie tylko z Lublina, ale także z różnych stron Polski. Atmosfera była zawsze wyjątkowa: radosna, rozśpiewana, a w niektórych wypadkach – z odnowieniem dawnych znajomości. O wyjątkowy klimat muzyczny dbali zawsze liczni muzykujący: starsi i młodzi całego klanu Bielów. Do muzykowania i śpiewów włączali się zawsze państwo Danuta i Witold Danielewiczowie z Poniatowej – od dawna przyjaciele rodziny Bielów – prowadzący kilka założonych przez siebie zespołów muzyczno-chórowo-tanecznych, znanych dobrze nie tylko w Polsce, lecz także w wielu krajach na obu półkulach.

Zapewne nie trzeba dopowiadać, że głównym organizatorem tych imprez oraz ich duszą ożywiającą była pani profesor Dorota.

6. Zamiast zakończenia

W powyższych wspomnieniach osoba Pani Profesor nie zawsze była wyraźnie eksponowana, a jednak niemal w każdym opisie odgrywała bardzo ważną, a nawet decydującą rolę „osoby w tle”. Wynika to z jej osobowości, nie tylko bardzo inteligentnej, pogodnej, otwartej na ludzi i ich problemy. Wśród głównych cech Pani Profesor należy wymienić też cechy lidera (*leadership*), mającego śmiałe pomysły i umiejącego przekonać niezdecydowanych, a nawet niechętnych. W swoich działaniach jest niez mordowana, a przy tym zawsze taktowna i cierpliwa.

Bardzo silna cecha towarzyskości, wspólnego i radosnego (najlepiej ze śpiewem i muzyką) spędzania czasu z bliskimi jej ludźmi, została w kilku miejscach już zaznaczona – podobnie jak wybitny talent organizatorski (związany ze wspomnianym *leadership*). Również pewne zachowania pobożnościowe Pani Profesor zostały napomknięte, ale byłoby wielkim błędem, gdyby ktoś uznałby je za dewocyjne, gdyż jej życie przeniknięte jest wiarą religijną i wyrażane m.in. w modlitwie i w innych praktykach religijnych. Przykładem tego jest m.in. codzienny udział państwa Bielów we Mszy świętej w ich kościele parafialnym – bez względu na nawał pracy i obowiązków czy też na niepogodę.

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę jeszcze na dwie ważne cechy Pani Profesor, mianowicie na dużą wrażliwość społeczną – na „człowieka w potrzebie”, czy to będą „muminki”, czy intensywna działalność (wraz z mężem) w Ruchu Focolari¹¹.

Drugą cechą były dojrzały patriotyzm, i to w dwóch wymiarach: „makro” i „mikro”, czyli w odniesieniu do Polski i do Śląska (skąd oboje profesorowie pochodzą) – jako tzw. małej ojczyzny.

Nie podejmuję się w tym miejscu obszerniej opisać tego patriotyzmu w obu wymiarach u państwa Doroty i Adama Bielów, gdyż jest to temat na osobną i wcale niemałą publikację.

Pozostawiam to innym (niekoniecznie „potomnym”) do dokładniejszego i źródłowego opracowania tego interesującego aspektu życia profesorów Doroty i Adama Bielów.

¹¹ Wiedziałem, że oprócz tych dwóch rodzajów działalności społecznej Państwo Bielowie angażują się w jeszcze innych zakresach tej działalności. Celem uzupełnienia braku tych informacji poprosiłem Panią Dorotę o podanie mi trochę szczegółów na ten temat. Odpowiedź była krótka i wymowna: „Tajemnica!”.

List ze Śląska

Kochana Dorotko!

Rozpoczynam swój list, układany w myślach od dawna, może nawet od lat... – a na pewno od kilku tygodni. Czasem warto sformułować na piśmie to, co się czuje. Staje się to, po pierwsze, mniej ulotne, a po drugie – czasem po prostu łatwiej w ten sposób wypowiedzieć to, co rozbrzmiewa w sercu.

Najpierw kilka słów o przyjaźni. Ktoś uświadomił mi kiedyś rzecz niby oczywistą, a mianowicie, że miłość może być nieodwzajemniona, ale przyjaźń nigdy. Wzajemność jest jej koniecznym warunkiem. Z biegiem lat coraz bardziej się przekonuję, że nie chodzi w przyjaźni o częste spotkania, wiele słów i gestów; nawet nie o dowody pamięci. W przyjaźni wydaje mi się najistotniejsze poczucie, że gdzieś – może nawet bardzo daleko – jest ktoś, z kim kiedyś coś znaczącego przeżyliśmy, i że dzięki temu to „coś” wciąż trwa i duchowo nas łączy.

W życiu mamy wielu znajomych. Ilu mamy przyjaciół, zależy od wzajemności właśnie, od tej silnej więzi, dzięki której wiemy, że ktoś jest ważny dla nas i że my też jesteśmy dla niego w jakiś sposób ważni.

Dorotko! Dzieli nas kilkaset kilometrów. Czasem wymieniamy wiadomości na WhatsAppie, z rzadka rozmawiamy przez telefon, jeszcze rzadziej spotykamy się przy jakiejś okazji. Zawsze jednak czuję, że należysz do osób, które „znają Józefa”, jak mawiała – jeśli dobrze pamiętam – bohaterka naszej młodości, Ania z Zielonego Wzgórza. Dzisiaj chcę Ci przede wszystkim podziękować za to, że jesteś dla mnie taką „józefową duszą”. I za to, że kiedyś hojnie przyjęłaś mnie i mojego męża (a w jakimś sensie także nasze dzieci i wnuki) do grona osób sobie bliskich.

* Dobromiła Salik – polonistka, dziennikarka. Od 35 lat związana zawodowo z redakcją „Gościa Niedzielnego”, autorka artykułów w prasie katolickiej i kilku książek.

Jak to się zaczęło? Mogłabym powiedzieć, że... dziwnie, bo naszą bliższą znajomość poprzedziło pewnego rodzaju przecucie.

Znałam Cię z letnich rekolekcji Ruchu Focolari, odbywających się przez wiele lat w Lublinie. Miewałaś podczas nich różne wystąpienia, prelekcje. Wydawałaś mi się, młodej wtedy żonatce i matce dużej rodziny, daleka i nieosiągalna, trochę jak wcześniej profesor Fijałkowski. Mimo że mówiło się o nim, a nawet do niego „Włodek”, mimo że był bezpośredni i można było z nim porozmawiać o wszystkim, tak naprawdę czuło się przed nim respekt. Świadomość, że jest profesorem, człowiekiem znanym i poważanym, trochę onieśmiała. Nieco podobne odczucia miałam wobec Ciebie.

Pewnego razu jedna z moich bliskich koleżanek powiedziała mi, że na Twoją prośbę zagląda do Twojej chorej mamy i że w związku z tym spotykacie się co jakiś czas, gdy przyjeżdżasz na Śląsk. Poczułam wtedy pewnego rodzaju zazdrość, że Ewa ma okazję rozmawiać z Tobą, mieć bliższy kontakt. I wtedy właśnie pojawiła się ta jakby proroczy myśl, a zarazem pragnienie: kiedyś także ja poznam bliżej Dorotę i nawiążemy znajomość, a może nawet przyjaźń... Przezułam tę duchową bliskość, która miała się rzeczywiście narodzić.

Jakiś czas później zbliżało się kolejne Mariapoli w Lublinie i oboje ze Staszkiem chcieliśmy bardzo na nie pojechać. Przeszkodą były jednak nasze ówczesne problemy finansowe. Nie pamiętam już, jak do tego doszło, ale zdobyłam Twój adres e-mailowy i odważyłam się zapytać, czy z Adamem nie przyjęlibyście nas na dni trwania rekolekcji u siebie w domu, byśmy mogli nie płacić przynajmniej za noclegi w akademiku. I Ty natychmiast serdecznie nas zaprosiłaś!

Tak trafiliśmy do gościnnego domu państwa Bielów – Waszego domu. Odkryliśmy w Was ludzi niezwykle serdecznych, bezpośrednich i ciepłych. Przyjechała również Wasza córka Ola z rodziną, z którą też bardzo się polubiliśmy. Przez tych kilka dni było nam wszystkim bardzo dobrze razem, chociaż w Waszym intensywnym pod wieloma względami życiu na pewno trochę „namieszaliśmy” swoją obecnością.

Było nam sympatycznie przy wspólnych posiłkach, ale najbardziej zapamiętałam z tego czasu „nocne Polaków – a raczej Polek! – rozmowy”. Nasi panowie po wieczornej pogawędce przy lampce wybornego wina szli spać, a my mogłyśmy spokojnie, tak od serca, rozmawiać o swoich babskich, ale także duchowych sprawach. Jeszcze dziś – choć minęło wiele lat – wspominam te rozmowy i ich tematy, a nawet dokonane przez Ciebie trafne podsumowania pewnych moich zwierzeń.

Później powtórzyliśmy wizytę w Lublinie na ulicy Karpackiej ze dwa czy trzy razy. Zostaliśmy też zaproszeni przez Waszą córkę Olę, w ramach „niespodzianki dla Mamy”, na Twój piękny jubileusz. To był czas wielkiej radości ze wspólnego świętowania.

Mieliśmy okazję spotkać znajomych, ale także poznać osoby Wam bliskie i ważne w Waszym życiu. Poczuliśmy się jak w rodzinie.

Wieczorem, już po uroczystości, siedzieliśmy w dwie nasze rodziny, wraz z zaprzyjawnionym z Wami kapłanem, na tarasie. Toczyły się różne rozmowy, ale w pewnym momencie Ty i ja się wyłączyliśmy, zanurzając się w naszym świecie, zagłębiając w temat, który zawsze najbardziej nas łączy. Nie było to zapewne najgrzeczniejsze ze względu na otaczające nas osoby, ale my potrzebowaliśmy tego momentu, tej wymiany myśli, podzielenia się tym, co dla nas ważne. Po tej rozmowie pozostały we mnie szczególne przemyślenia oraz wdzięczność za to, że dane mi było dotknąć choć trochę Twojej duszy oraz że nam obojgu było dane wkroczyć na kilka chwil w Wasz świat.

Ta wizyta ukazała nam piękno całej waszej rodziny i Twoje serce otwarte szeroko na każde z Waszych dzieci i wnuków. Mając tyle zobowiązań zawodowych, różnorodnych oczekiwań ze strony wielu osób, mając już też mniej sił fizycznych – zawsze z radością przyjmujesz w domu wnuki. Jakże to piękne i ważne, że mogą co jakiś czas poodychać atmosferą domu swoich wyjątkowych Dziadków!

W tych dniach, gdy dom był właśnie pełen dzieci i wnuków, zająrzałam w pewnym momencie do lodówki. Wśród wielu wiktuałów (ileż to osób trzeba było nakarmić...!) zobaczyłam z pewnym wzruszeniem przygotowane nasze śląskie „kluski z dziurką”, przypominające o Twoich również kulinarnych korzeniach. Rozrzewnił mnie jednak jeszcze pewien szczegół. Zwykle na Śląsku kluski są małe lub średnie, z dziurką właśnie. Twoje były... ogromne; no, może inaczej: bardzo duże. Wyobraziłam sobie tę noc, którą poświęciłaś na wcześniejsze przygotowanie posiłków. Wiadomo, dzieci za kluskami przepadają! Trzeba było ich ulepić pewnie ze sto albo i dwieście, żeby starczyło na następne dni lub przynajmniej na dokładki, więc znalazłaś rozwiązanie: ulepiłaś takie „podwójne”, by trochę szybciej poszła robota i by choć na chwilę jeszcze zdrzemnąć się przez kolejnym dniem... Pomysłowość babcinej miłości!

Któregoś dnia dostałam wiadomość od wspólnej przyjaciółki: „Dorota jest bardzo chora”. Kiedy jest się w pewnym wieku, takie wieści mrozą krew w żyłach. Od razu stajemy na baczność, mnożymy modlitwy, wywiadujemy się naokoło, jak wygląda sytuacja. A potem – westchnienie ulgi i wdzięczność Bogu. Najgorsze minęło, jest dobrze. Nadal możemy być blisko, mimo że daleko. Wysyłać sobie na WhatsAppie pokrzepiające, a nieraz z mocnym przymrużeniem oka, obrazki czy złote myśli i wiedzieć, że w każdym momencie można zadzwonić, napisać, pomyśleć ciepło, a może nawet – i wtedy będzie szczególne święto – spotkać się i znów zarwać kawałek nocy, by z duszy do duszy przelać to, co w nas i dla nas najważniejsze.

„Każda chwila jest darem” – to tytuł książki Chiary Lubich, duchowej mistrzyni nas obu. Ja teraz dodam z całym przekonaniem: „Każdy człowiek jest darem”. Drogocenną perłą, bez której świat byłby niepełny, uboższy, nie tak piękny i nie tak pociągający.

Dorotko, dziękuję!

Dobrota

PS Dziś jest 12 grudnia – święto Matki Bożej z Guadalupe, która jest Patronką poczętych dzieci. Myślę, że także Twoją Patronką! Niech nadal wspiera Cię w Twoim powołaniu głoszenia świętości życia w każdym jego momencie. I za tę posługę dla Życia bardzo Ci dziękuję.

Pani Profesor Dorocie Bieli do sztambucha...

Gdyby podliczyć upływające lata, okazałoby się, że znamy Panią Profesor Dorotę Bielę ponad pół wieku. Znajomość ta – początkowo ograniczająca się do przypadkowych spotkań na studenckich imprezach KUL-owskich, a przede wszystkim do spotkań w stołówce (dzisiaj szumnie nazywaną Mensą) – przeradzała się w coraz większą zażyłość (głównie za sprawą Jej ówczesnego narzeczonego, a z czasem męża – dziś Profesora Adama Bieli).

Ci, którzy znają atmosferę akademicką, wiedzą, że społeczność ta wypracowała (w trakcie wielowiekowych doświadczeń) dwa sposoby postrzegania współstudiujących: chodzi tu o tzw. męskie przyjaźnie oraz o szukanie przyszłych towarzyszek życia wśród żeńskiej części żaków (zaczek?) – prawidłowość ta działa zapewne także w drugą stronę. Istniała jednak niepisana umowa społeczna dotycząca poszanowania zawartych układów damsko-męskich (choć bywały i odstępstwa), w myśl której zdecydowana część męskiej braci studenckiej mogła jedynie podziwiać z oddali niesamowite (możemy przysiąc – najdłuższe na KUL-u) warkocze ówczesnej naszej koleżanki – Dorotki.

Relacja Doroty z Adamem przetrwała próbę czasu i niebawem doszło do wiadomego finału, czyli ślubu, i dalszych konsekwencji, czyli trojga wspaniałych dzieci.

W tym miejscu następuje nasz wspólny okres naukowy, czyli czas pracy na KUL-u (każdy na swoim Wydziale: prof. Dorota na Psychologii, ja – w Instytucie Muzykologii). Wystarczy pobieżnie przejrzeć spisy Jej nagród i wyróżnień, stażów i zajmowanych stanowisk w kraju i za granicą, opublikowanych książek i artykułów naukowych, wykładów wygłoszonych w Polsce i poza naszym krajem, aby zorientować się, jakiej miary jest to człowiek i naukowiec, a jednocześnie – znakomita Matka, Żona i Babcia. Zarazem, co należy podkreślić, jest to osoba niezwykle skromna. Kiedy podówczas, w swobodnej rozmowie, wyniknęły Jej problemy ze służbą zdrowia, zwróciłem

* Witold J.W. Danielewicz – prezes Stowarzyszenia „Musica Antiqua”, założyciel – razem z Danutą Danielewicz – zespołów „Scholares Minores pro Musica Antiqua” oraz chóru dziecięcego „Szczygiełki”.

się do Niej, mówiąc: „Słuchaj, ty jesteś «dobrem narodowym», powinnaś być przyjęta bez kolejki!” Zostałem natychmiast ofuknięty – choć wtedy był to tylko żart z mojej strony, dziś jednak powiedziałbym to na serio.

Lata bieły, a wraz z nimi (przypadkowo) staliśmy się sąsiadami. Nie było nam do siebie daleko, więc i wzajemne odwiedziny mogły stać się częstsze. Szczególne wizyty, które stały się dorocznym rytuałem, to wspólne kolędowanie w drugi dzień świąt Bożego Narodzenia. Wówczas u naszych Przyjaciół Bielów zbierało się przy gorejącym kominku „doborowe” towarzystwo gości z odległych niekiedy krain (np. misjonarze z różnych przedziwnych miejsc na kuli ziemskiej). Opowieści snute przez tych gości przeplatane były kolędami śpiewanymi przez zebranych, a z biegiem czasu zaczęli także towarzyszyć nam (instrumentalnie) wnuki i wnuczki Doroty Bieli.

Wspomnieliśmy wcześniej o walorach Pani Profesor jako Małżonki i Babczi, i wiedzieć należy, że podczas tych spotkań świątecznych cechy te uwidoczniły się najpełniej w przygotowywanym (zawsze z wielką pieczołowitością) posiłku. Mówiąc o „posiłku”, dopuszczam się jednak „grzechu dyminucji”, gdyż zawsze, opuszczając spotkanie, zostawialiśmy w zasadzie pełne stoły, a pośród nich ogromne naczynia z tzw. „moćką” lub „moczką” (nigdy nie udało mi się ustalić, czy należy tę nazwę wymawiać miękko, czy twardo – przy następnym spotkaniu rozgryzę tę kwestię niezawodnie). Dla zainteresowanych – jest to bożonarodzeniowa potrawa śląska. Dlaczego śląska? To wszyscy znajomi Pani Profesor doskonale wiedzą...

Tak oto dobrnęliśmy do czasów współczesnych, nie pozostaje nam zatem nic innego, jak tylko złożyć najlepsze życzenia dalszych sukcesów naukowych, rodzinnych i błogosławieństwa Bożego na dalsze lata szczęśliwego życia, jak również ZDROWIA!!!

Cum debita reverentia

IV

Wsparcie, terapia, inkluzja

Życie z niesłyszącymi i słabosłyszącymi. O trudnościach osób słyszących w relacjach z osobami z uszkodzeniami słuchu

Rozważania teoretyczne, badania empiryczne i działalność praktyczna w obszarze pedagogiki specjalnej, psychopedagogiki i logopedii są skoncentrowane przede wszystkim na problemach dotyczących bezpośrednio osób – zwłaszcza dzieci i młodzieży – doświadczających skutków uszkodzenia własnego organizmu lub zaburzeń jego czynności. Stosunkowo rzadko zastanawiamy się nad doświadczeniami tych, którzy w różnych uwarunkowaniach społecznych wchodzą w relacje z osobami doświadczającymi tych zjawisk i również doznają ich skutków, a ponadto są zobowiązani do przezwyciężania utrudnień. Poznanie tych problemów może przyczynić się nie tylko do doskonalenia wsparcia dla dzieci zagrożonych niepełnosprawnością oraz osób z niepełnosprawnościami, ale również poprawić jakość życia wspierających. Może też otworzyć przestrzeń refleksji nad granicami poznania relacji między ludźmi i możliwości tworzenia warunków edukacji i życia we wspólnocie zmierzającej do solidarności.

Celem artykułu jest próba wstępnego skategoryzowania, opisanie i wyjaśnienia zjawisk, które zakłócają komunikowanie się i relacje między osobami słyszącymi i osobami z uszkodzeniami słuchu. Oś rozważań stanowi koncepcja współuczestnictwa w niepełnosprawności¹ oraz przeświadczenie o wartości dialogu między osobami słyszącymi niesłyszącymi². Podstawą empiryczną opisu i kategoryzacji zjawisk są wieloletnie

* Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak – emerytowana profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W latach 1998–2019 kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

¹ Więcej na ten temat zob. K. Krakowiak, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin: Wyd. KUL 2012, s. 19, 342–343.

² Zob. K. Krakowiak, *Rozmowa człowieka słyszącego z niesłyszącym jako zjawisko kluczowe dla pedagogiki specjalnej i logopedii*, (w:) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk*, red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin: Wyd. KUL 2015, s. 529–551.

obserwacje dotyczące kontaktów i komunikowania się ludzi słyszących z osobami z uszkodzeniami słuchu w różnych środowiskach społecznych. Zadaniem praktycznym jest wskazania sposobów przewyższania utrudnień.

1. Pytania wprowadzające

Popatrzmy na problematykę uszkodzeń słuchu z perspektywy osoby słyszącej, wchodzącej w relacje z osobą, której słuch nie funkcjonuje w sposób typowy dla większości ludzi. Rozważania warto zaczynać od pytań najprostszych i podstawowych. Pytanie, które należy postawić na początku brzmi: Czy człowiek słyszący potrafi wyobrazić sobie, na czym polega brak lub ograniczenie zdolności słyszenia?

Potrafiśmy zasłonić oczy tak, że nie dociera do nich światło i nie widzimy nic, ale nie potrafimy „wyłączyć” słuchu tak, żeby nie docierały do nas żadne dźwięki. Jak słyszą ci, których narząd słuchu nie działa prawidłowo? Potoczne wyobrażenia wiążą się z wyobrazeniami ciszy. Może się wydawać, że niesłyszącego otacza cisza. Mamy doświadczenie różnych rodzajów ciszy. Znamy ciszę, która przynosi spokój i ukojenie, a także taką, która budzi lęk. Najczęściej lęk powodują dźwięki nieznanne i niezrozumiałe, a także nagła zmiana polegająca na uciszeniu się dźwięków, do których przywykliśmy. Czy niesłyszący żyją w „świecie ciszy”? Czy raczej żyją w świecie dźwięków, które nie niosą znanych informacji i nie budzą zainteresowania, bo są niezrozumiałe? A może żyją w świecie dźwięków wywołujących tylko doznania przykre? Warto przy okazji zauważyć, że nasza wyobraźnia jest bezsilna wobec doświadczenia wielu osób z niepełnosprawnościami, np. niewidomych od urodzenia, niesłyszących od urodzenia, a zwłaszcza głuchoniewidomych.

Drugie pytanie, które trzeba postawić we wprowadzeniu do podjętej problematyki brzmi: Dlaczego ludzie słyszący w kontaktach z osobami z uszkodzeniami słuchu doświadczają szczególnego rodzaju dyskomfortu? Mogłoby się wydawać, że niepełnosprawność dotyka samą osobę z niepełnosprawnym zmysłem, a osoba słysząca może z satysfakcją świadczyć pomoc, tak jak się to dzieje w kontaktach z osobami z innymi rodzajami niepełnosprawności. Dlaczego wspieranie niesłyszących jest tak bardzo trudne? Dlaczego w kontaktach z niesłyszącymi dotkliwie doświadczamy własnego ograniczenia?

Pytanie trzecie, wymagające odpowiedzi, jest następujące: Dlaczego, jeśli umiemy rozmawiać z jedną osobą z uszkodzonym słuchem to nie znaczy, że potrafimy rozmawiać z innymi osobami z tym rodzajem niepełnosprawności? Czy poszczególne osoby

z uszkodzonym słuchem mają różne sposoby komunikowania się i różne potrzeby w zakresie wspierania komunikacji? A może posługują się różnymi językami?

Pytanie czwarte dotyczy szeroko pojętej empatii osób słyszących wobec niesłyszących i słabosłyszących. Czy empatia, tj. rozumiejące współczucie z człowiekiem, który cierpi z powodu trudności w słyszeniu jest możliwa, skoro nie potrafimy wyobrazić sobie, na czym to cierpienie polega?

Ostatnie pytanie wynika z poprzednich i dotyczy motywacji do niesienia pomocy osobom z uszkodzeniami słuchu. Dlaczego tak niewiele osób spośród tych, które w życiu codziennym i pracy zawodowej, a także naukowo-badawczej spotykają się z niesłyszącymi i słabosłyszącymi, dąży do nauczenia się umiejętności porozumiewania z nimi, a większość deklaruje brak takiej woli i poszukuje pośredników (tłumaczy), albo ogranicza się do komunikowania tylko z tymi, którzy w istocie są funkcjonalnie słyszący i umieją mówić wyraźnie?

Sformułowane wyżej pytania będą stanowić tło rozważań, których celem jest poszukiwanie odpowiedzi na nie, ale przy unikaniu uproszczeń. Zadaniem, które stawia sobie autorka jest wskazanie nowego obszaru badań ważnych nie tylko z uwagi na cele pedagogiki specjalnej, ale również ze względu na możliwość pogłębienia wiedzy o człowieku jako istocie zdolnej do przekraczania granic własnego języka w dążeniu do umysłowej, emocjonalnej, uczuciowej i duchowej łączności z innymi ludźmi.

2. Istota i konsekwencje uszkodzenia narządu słuchu

Doświadczenie uszkodzenia narządu słuchu i ograniczenia zdolności słyszenia jest doświadczeniem utrudnienia realizacji głównego atrybutu człowieczeństwa, a mianowicie zdolności do językowego ujmowania treści poznania oraz do międzyosobowej wymiany tych treści. Utrudnienie realizacji nie oznacza bynajmniej nie posiadania tego atrybutu³. Wprost przeciwnie. Oznacza, że jego urzeczywistnienie wymaga szczególnej uwagi, troski i wysiłku. Trudności w przyswajaniu języka mogą być przewyciężone przy zastosowaniu różnych metod wychowania językowego⁴, a jeśli nie są one zastosowane, to nawet niewielkie grupy uczniów w szkołach i klasach specjalnych podejmują

³ Krakowiak K., *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” nr 36: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj. Poznań 2011, s. 73–89.

⁴ Krakowiak K., *Metody wychowania językowego osób niesłyszących*, (w:) *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplowska, Gdańsk, Harmonia Universalis 2015, s. 230–248.

samodzielne wysiłki tworzenia własnego zbioru migów – załączka języka swojej społeczności. W dwuwiekowej tradycji szkół specjalnych niesłyszący wypracowali liczne odmiany środowiskowych języków migowych. Świadczy to ich ludzkiej zdolności do poznawania, tworzenia i używania języka w komunikowaniu się. Możliwe jest również poznawanie języków obcych⁵. Jednakże działania te wymagają przemyślanych zabiegów edukacyjnych i dobrze zorganizowanego procesu dydaktycznego. Czynności językowe osób z uszkodzeniami słuchu różnią się od czynności osób słyszących, a komunikowanie się z nimi jest utrudnione⁶.

Uszkodzenie narządu słuchu stanowi przeszkodę w dostępie do umysłów innych osób i zamyka człowieka w odosobnieniu, z którego może wyjść jedynie wówczas, gdy pozna język wspólnoty ludzi, wśród których żyje. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy inni ludzie umiejętnie nawiążą z nim łączność i podejmą wysiłek zmierzający do przekroczenia bariery utrudniającej komunikowanie się.

Wielkość bariery, która wymaga przekroczenia, zależy od wielu czynników warunkujących stan słyszenia, odróżniania i rozpoznawania dźwięków artykułowanych mowy, czyli głosek uporządkowanych w niezliczone ciągi sylab składających się na frazy – strumienie ludzkiej mowy. W tych strumieniach dźwięków, dzięki ich językowej wartości, opartej na cechach fonemów, zakodowane jest to, co człowiek przekazuje drugiemu człowiekowi w sposób intencjonalny z udziałem kodu, którym jest język foniczny. Dostęp do treści wypowiedzi, uporządkowanej w logiczno-językowej formie, jest możliwy tylko wówczas, gdy znamy „szyfr” fonologiczny i biegle nim operujemy. Dziecko słyszące „łamię szyfr” języka ojczystego w ciągu pierwszych dwóch lat życia. Uszkodzenie słuchu powoduje brak lub ograniczenie dostępu do tego szyfru.

Zrozumienie sytuacji poszczególnych osób wymaga uświadomienia sobie, że uszkodzenia słuchu są rozmaite. Różnią się rodzajem i stopniem ograniczenia wrażliwości słuchowej. Wyjątkowo zdarza się, że dziecko od urodzenia nie odbiera żadnych dźwięków. Dziecko, którego narząd słuchu od urodzenia jest w stanie odbierać tylko znikomą część dźwięków służących ludziom do komunikowania się, poznaje rzeczywistość na sposób właściwy tylko sobie i wymienia wiedzę z innymi osobami przy użyciu takich znaków, jakie są dla niego dostępne. Najczęściej jest tak, że osoba z uszkodzonym słuchem słyszy dźwięki, ale nie wszystkie. Słyszy raczej szum i hałas niż zrozumiałe sygnały dźwiękowe. Może np. słyszeć tylko bardzo głośne, niskie tony. Cichych, zwłaszcza wysokich – nie

⁵ Domagała-Zyśk E. (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wyd. KUL 2009.

⁶ Krakowiak K., *Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia” 2018, nr 47–2, s. 35–62.

słyszcy. To nie wystarcza do odróżniania i rozpoznawania dźwięków mowy. Fakt, że większość dzieci z uszkodzonym słuchem jest w stanie odbierać przynajmniej niektóre dźwięki (praktycznie niemal wszystkie dzieci reagują na dźwięki niskie o dużym natężeniu), nie oznacza, iż ich możliwości w dziedzinie odbioru dźwięków mowy można uznać za identyczne wówczas, gdy używają aparatów słuchowych i są poddawane zabiegom wychowania słuchowego.

Stopień ubytku wrażliwości słuchowej diagnozowany metodami audiometrii jest ważnym czynnikiem wyznaczającym możliwości słuchowe. Nie jest jednak czynnikiem decydującym o potencjale rozwojowym i zdolności do opanowania języka. Ważnym czynnikiem jest także rodzaj uszkodzenia, który ma związek z możliwością samokontroli słuchowej własnej mowy (przy uszkodzeniu części ucha przewodzącej dźwięki) lub ograniczeniem tej możliwości (przy uszkodzeniu odbiorczym). Szczególnie ważny jest czas, w którym nastąpiło uszkodzenie narządu słuchu: przed, w trakcie, czy po zakończeniu procesu formowania się bazy sensoryczno-motorycznej czynności językowych w ośrodkowym układzie nerwowym dziecka oraz rozwoju mowy i przyswajania języka. Ze względu na czas uszkodzenia słuchu względem czasu przyswojenia języka uszkodzenia dzielimy na: prelingwalne, perilingwalne (wczesne i późne) oraz postlingwalne (wczesne i późne)⁷.

Współczesne metody postępowania medycznego, a mianowicie wczesne wykrywanie uszkodzeń słuchu, precyzyjne diagnozowanie audiologiczne oraz coraz doskonalsze protezowanie z zastosowaniem aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych, w połączeniu z postępowaniem logopedycznym tworzącym warunki sprzyjające naturalnemu procesowi przyswajania języka i uczeniu się czynności mowy, powodują korzystne zmiany w sytuacji wielu dzieci z uszkodzeniami słuchu. Jednakże zmiany te nie sprawiają, że dzieci z uszkodzeniami słuchu stają się dziećmi słyszącymi. Ponadto trzeba zauważyć, że zmiany nie dotyczą wszystkich dzieci. Korzyści z zastosowania protez są zróżnicowane i zależą od wielu, nie do końca poznanych, czynników.

Diagnoza zdolności słyszenia z zastosowaniem protezy słuchowej jest nieodzownym warunkiem zrozumienia i wyjaśnienia indywidualnej sytuacji poszczególnych osób. Szczegółowej oceny wymaga zdolność słyszenia dźwięków mowy (głosek) w szybko płynącym strumieniu mowy. Indywidualne różnice w zakresie wykorzystywania ograniczonej wrażliwości słuchowej w rozwijaniu sprawności słyszenia dźwięków mowy są tak wielorakie, że ich klasyfikacja sprawia poważne kłopoty zarówno teoretykom, jak i praktykom. Uogólniając wyniki badań i spostrzeżenia praktyków, a jednocześnie odwołując się do logopedycznej typologii uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych,

⁷ K. Krakowiak, *Dar języka*, s. 104–108.

można stwierdzić dużą powtarzalność zjawisk i na jej podstawie rozpoznać skutki charakterystycznych cech słuchowej percepcji dźwięków mowy przez osoby z uszkodzeniami słuchu, a mianowicie: a) afonemię (brak sprawności słuchowego odróżniania i rozpoznawania głosek w szybko płynącym strumieniu mowy) lub dysfonemię (ograniczenie tej sprawności)⁸. Ocena stanu sprawności słyszenia głosek pozwala na poznanie sytuacji poszczególnych osób oraz charakterystykę cech ich mowy w czterech grupach:

- a) Osoby funkcjonalnie słyszące, u których nie występuje dysfonemia, mogą dosyć swobodnie komunikować się z osobami słyszącymi, jeśli zachowane są dobre warunki słyszenia w pomieszczeniu, w którym odbywa się rozmowa. Ważne jest, żeby nie było hałasu lub pogłosu, żeby w jednym czasie mówił tylko jeden człowiek, a odległość między rozmówcami była dostosowana do właściwości protezy i urządzeń wspomagających słyszenie. Dzieci, które wcześniej osiągnęły ten poziom sprawności słyszenia przyswajają język podobnie jak dzieci słyszące, jeśli są otoczone troskliwą opieką logopedyczną.
- b) Osoby niedosłyszające (z dysfonemią stopnia umiarkowanego) słyszą, ale nie wszystko. Zdarza się im nietrafnie zidentyfikować niektóre głoski, a wskutek tego nie zrozumieć wyrazów i zdań. Częstość takich pomyłek i nieporozumień zależy od stopnia dysfonemii. Komunikowanie się staje się niekomfortowe, wymaga powtórzeń i dodatkowych wyjaśnień, albo specjalnych sposobów prowadzenia rozmów. U dzieci przyswajanie języka i rozwój mowy wymaga szczególnej troski rodziców pod kierunkiem logopedy. Zwykle potrzebna jest także korekcja wymowy.
- c) Osoby słabosłyszające (z dysfonemią znacznego stopnia) mają trudności o wiele poważniejsze od niedosłyszających. Słyszą, ale zbyt mało, żeby rozumieć. Potrzebują specjalnego sposobu mówienia do ich, aby mogły wykorzystywać percepcję wielozmysłową (tzw. słuchanie wizualne). Pomyłki i nieporozumienia są zwykle częstsze. Dzieci z tej grupy potrzebują specjalnych metod wychowania językowego, starannej nauki wymowy, a często również wspomagających metod komunikowania się.
- d) Osoby niesłyszące (z afonemią) słyszą tylko bardzo głośne i niskie tony, nie odróżniają i nie rozpoznają głosek w szybko płynącym strumieniu mowy na drodze samej percepcji słuchowej. Nie znaczy to, że nie mogą nauczyć się tej umiejętności na drodze percepcji wielozmysłowej z wykorzystaniem słuchu.

⁸ Krakowiak K., *Dar języka*, s. 330–332, 334–336 i in.; Ostapiuk B., *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „*Audionologia*” 10 (1997), s. 117–136; Krakowiak K., Ostapiuk B., *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*, (w:) *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2018, s. 23–45.

Nie znaczy też, że nie mogą przyswoić języka i osiągnąć wysokiego poziomu wiedzy, także humanistycznej. Jednakże ich sytuacja jest szczególnie trudna. Komunikowanie się z osobami słyszącymi wymaga dużego wysiłku z obydwu stron. Przewyciężanie przeszkód bywa tak trudne, że dogodniejsze od mowy jest komunikowanie się z zastosowaniem alternatywnych metod komunikacji, którymi są kody gestowo--mimiczne, czyli różne odmiany języków migowych.

Uszkodzenie słuchu w każdym przypadku stanowi dla człowieka poważny problem. Utrudniony jest dostęp do zjawisk otaczającego środowiska, ale przede wszystkim utrudnione jest porozumiewanie się z innymi ludźmi. Aby pomóc człowiekowi z uszkodzonym słuchem, trzeba ułatwić mu dostęp do znaczenia zjawisk zachodzących w otaczającym go świecie, a zwłaszcza dostęp do znaczenia słów. Człowiek z uszkodzonym słuchem potrzebuje wyjścia ze świata dźwięków niezrozumiałych, ze świata hałasu i szumu, i wejścia w kontakt z ludźmi posługującymi się dźwiękami artykułowanymi, czyli takimi, które mają szczególną dla ludzi właściwość: mają znaczenie i sens.

Wszystkie grupy osób z uszkodzeniami słuchu mogą obecnie korzystać z uniwersalnych środków przekazu wykorzystujących pismo i obrazy. Mogą czytać, pisać, wykorzystywać różnego rodzaju napisy i techniki przetwarzania mowy na tekst pisany oraz techniki wizualizacji mowy. Warunkiem jest przyswojenie języka fonicznego.

3. Zachowania osób z uszkodzeniami słuchu powodujące dyskomfort u osób słyszących

Spotykając osobę z uszkodzeniem słuchu, osoby słyszające zwykle niewiele wiedzą o jej sprawności i sposobie spostrzegania dźwięków mowy oraz o kompetencji językowej. Mając możliwość obserwować jej zachowanie, zwykle doświadczają przykrości, ponieważ nie potrafią dostosować się do tego zachowania. Często nie potrafią także ocenić i zrozumieć istoty trudności, które pojawiają się w samym kontakcie. Nie wiedzą tego, co trzeba wiedzieć o osobie z uszkodzonym narządem słuchu, aby nie przyczyniać się do zaburzeń relacji z nią. A zwłaszcza, co trzeba wiedzieć o dziecku, aby wspierać jego rozwój i edukację. Brak wiedzy wynika zwykle z faktu, że liczba osób z poważnymi uszkodzeniami słuchu nie jest duża, więc nie spotykamy ich często, a ponadto uszkodzenie słuchu jest niepełnosprawnością „niewidzialną” i często nie rozpoznajemy takich osób w naszych środowiskach. Z drugiej zaś strony nasze wyobrażenia o tych osobach są zakłócone przez stereotypy i mity społeczne funkcjonujące w wiedzy potocznej i upowszechniane przez media. Mają one postać nieuprawnionych uogólnień i uproszczeń,

np. powszechne jest przeświadczenie, że wszyscy niesłyszący migają albo że proteza słuchowa umożliwia doskonale słyszenie⁹.

W celu zrozumienia przyczyn niedogodności przeżywanych przez ludzi słyszących warto dokonać przeglądu najczęstszych sytuacji, z którymi mogą się spotkać.

Osoba z uszkodzonym słuchem:

1. nie reaguje na głos, np. na wezwanie, pytanie;
2. nie mówi;
3. mówi niewyraźnie, trudno zrozumieć, co mówi;
4. mówi wadliwie; nieprawidłowo wymawia głoski i wyrazy;
5. mówi zbyt głośno, krzyczy;
6. bardzo głośno się śmieje;
7. jej głos ma przykre brzmienie;
8. nie chce rozmawiać (słuchać i mówić);
9. nie rozumie poszczególnych słów (licznych lub niektórych);
10. używa słów niewłaściwych, nietrafnie dobranych do potrzeb;
11. przypisuje słowom znaczenia inne niż ludzie słyszący, przypadkowo lub na podstawie podobieństwa brzmienia albo formy graficznej;
12. przypisuje słowom znaczenia zawężone lub rozszerzone;
13. nie rozumie zdań albo rozumie je tylko częściowo;
14. nie rozumie zadawanych pytań;
15. popełnia bardzo liczne błędy gramatyczne, wadliwie tworzy związki między wyrazami;
16. nie potrafi budować zdań;
17. nie rozumie powszechnie znanych wyrażeń frazeologicznych;
18. nie rozumie lub rozumie tylko częściowo albo nietrafne treści metaforyczne wypowiedzi;
19. nie rozumie lub nietrafnie rozumie intencję osoby mówiącej;
20. nie rozumie lub nietrafnie rozumie stan emocjonalny osoby mówiącej;
21. nie rozumie lub nietrafnie rozumie powszechnie znane pojęcia abstrakcyjne.

Wymienione przykłady, pochodzące z różnych sytuacji, wskazują na rozmaite rodzaje trudności. Nie wyczerpują wszystkich charakterystycznych typów trudności, z którymi możemy się spotkać. Warto uświadomić sobie, że spotykając się z takimi trudnościami odczuwamy wiele negatywnych doznań. Wynika to z powszechnej skłonności, zapewne wyuczony w toku edukacji, do oceniania niedostatków języka naszego rozmówcy

⁹ Krakowiak K., Panasiuk M., *Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych*, (w:) *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7, Lublin: UMCS, PZG 1994, s. 33–50.

i uznawania ich za przejaw ograniczenia sprawności umysłowej. W istocie nie jest wynik ograniczenia sprawności intelektualnej, ale konsekwencja braków doświadczenia językowego spowodowana zwykle brakiem cierpliwych rozmówców, którzy dostarczaliby okazji do poznawania języka i wzorów poprawnego mówienia.

4. Istota dyskomfortu doświadczanego przez osoby słyszące w kontaktach z niesłyszącymi i słabosłyszącymi

Istotę dyskomfortu, który przeżywają ludzie słyszący w kontaktach z niesłyszącymi najtrafniej ujęła francuska ortofonistka (logopedka, specjalistka w dziedzinie terapii mowy), Daniele Bouvet, w książce *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka głucheego*:

Nie czujemy się niewidomi ani sparaliżowani wobec osoby dotkniętej tymi upośledzeniami: możemy prowadzić niewidomego zastępując mu wzrok, możemy wieźć sparaliżowanego, zastępując mu zdolność chodzenia, ale nie możemy mówić w zastępstwie głucheego. Wobec osoby głuchej sami stajemy się w pewnym sensie „głusi”: tracimy zdolność rozumienia naszego głucheego rozmówcy, gdy zwraca się on do nas mówiąc w sposób szczególny, co jest spowodowane brakiem słuchu¹⁰.

To trafne i ważne spostrzeżenie. Spotkanie z człowiekiem, który nie słyszy mowy sprawia, że my, w kontakcie z nim, tracimy nasz najważniejszy atrybut. Stajemy się istotą pozbawioną zdolności mówienia w sposób swobodny, sprawny i kompetentny. Czy można się zatem dziwić, że wiele osób unika kontaktów z niesłyszącymi? Niektórzy zaś pozorują życzliwość i odgrywają męczącą rolę tolerancyjnych, nie stawiając sobie ani niesłyszącym rozmówcom żadnych wymagań. Inaczej jest wówczas, gdy konieczność kontaktu jest wymuszona sytuacją społeczną, gdy np. niesłyszący jest współpracownikiem, pacjentem, uczniem, studentem albo podopiecznym. Jeszcze inaczej, gdy jest naszym synem, córką, bratem, siostrą. A zupełnie inaczej, gdy jest naszym ojcem lub matką.

Uszkodzenie narządu słuchu u naszych bliskich i współpracowników stanowi dotkliwie utrudnienie życia, ponieważ jest przyczyną zakłócenia łączności między nami a człowiekiem obciążonym tym rodzajem niepełnosprawności. Powszechnie wiadomo, że trudności we wzajemnym rozumieniu się i przykrych skutków nieporozumień doświadczają wszyscy ludzie, również doskonale słyszący, ale w kontaktach z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi jest znacznie więcej tych trudności i mogą

¹⁰ Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzykowe dziecka głucheego*, Warszawa 1996, WSiP, s.135.

one być bardziej dotkliwe, niełatwe do przezwyciężenia. Są tym poważniejsze, im głębsze jest samo uszkodzenie narządu zmysłu. Ich istotę trafnie wyraża metafora niewidzialnej bariery, która odgradza człowieka z uszkodzonym słuchem od ludzi słyszących i mówiących. Sprawia ona – jak wiadomo – że człowiek z uszkodzonym słuchem jest odizolowany od środowiska społecznego, zamknięty, osamotniony, nierozumiany przez otaczających go ludzi i nierozumiejący tego, co dzieje się między nimi. W kontakcie z osobą niesłyszącą człowiek słyszący także może poczuć się osamotniony, nierozumiany i nierozumiejący sytuacji, w której się znajduje.

Doświadczenie trudności w komunikowaniu się, zmaganie się z nimi, doznawanie niepowodzeń i upokorzeń oraz poszukiwanie sposobów pokonywania ograniczeń stanowi główną treść przeżyć osoby z uszkodzonym słuchem. Trudności i przykre doznania są również udziałem jej bliskich, zwłaszcza rodziców, oraz wszystkich ludzi, którzy starają się z nią komunikować. Uszkodzenie słuchu jednego rozmówcy sprawia bowiem, że zwykle mówienie do niego jest niewystarczające i niesatysfakcjonujące dla obydwu stron. Jeśli jeden z rozmówców nie słyszy, to drugi nie umie mówić do niego we właściwy sposób. Ten drugi zatem także odczuwa ograniczenie własnej sprawności, przeżywa swoją bezsilność wobec przeszkody odgradzającej go od pierwszego. Między rozmówcami pojawia się dramatyczne napięcie towarzyszące próbom nawiązania łączności. Napięcie to, polegające na pobudzeniu emocji, często negatywnych, wywołuje stres. Jeśli rozmówcy nie radzą sobie z trudnościami, może dojść do zablokowania rozwoju pozytywnych więzi uczuciowych, to z kolei powiększa barierę między nimi i przyczynia się do powstawania dystansu, obojętności, a nawet wrogości i wtórnych trudności w komunikowaniu się. Fakt ten nie jest łatwy do zaakceptowania i dlatego warto o nim przypominać.

5. Zadania pedagogiki specjalnej i uczelni kształcących pedagogów wobec potrzeb osób z uszkodzeniami słuchu

Przezwyciężanie przeszkód w komunikowaniu się osoby słyszącej z niesłyszącą lub słabosłyszącą wymaga działań o charakterze interakcji ściśle dostosowanych do ich wielkości i charakterystyki jej możliwości percepcji strumienia mowy. Zróznicowanie zdolności słyszenia dźwięków mowy sprawia, że sposobów musi być wiele i że powinny one być dostosowane do indywidualnych potrzeb. Liczne sposoby istnieją i są stosowane w różnych środowiskach. Sposoby te zostały wypracowane w toku wieloletniego doświadczenia w rodzinach i środowiskach, w których żyją osoby z uszkodzeniami

słuchu¹¹. Środowiska te stanowią jednak ciągle jeszcze zamknięte enklawy życia grup odłączonych od społeczeństwa. Próby integracji i włączania edukacyjnego przynoszą efekty cenne, ale niewystarczające. Nie istnieje bowiem powszechna wiedza o tych potrzebach i sposobach.

Istotną cechą wiedzy o problemach osób niesłyszących i słabosłyszących jest podział programów badawczych według założeń ideologicznych określających cele rehabilitacji. Zapoczątkowany pod koniec XVIII w. spór tzw. oralistów, którzy dążą do nauczenia wszystkich niesłyszących mowy, ze zwolennikami języka migowego, przybrał współcześnie postać wyrafinowanej walki zwolenników różnych metod, zwykle promowanych przez środowiska profesjonalistów zainteresowanych sprzedażą swoich usług. Reklamowane metody słuchowo-słowne (audytywno-oralne), zwłaszcza oparte na usprawnianiu wyłącznie percepcji słuchowej, mają liczne walory, są skuteczne i wskazane, ale tylko przy określonych możliwościach dziecka. Nie dla wszystkich są wystarczające. Niektóre dzieci potrzebują środków wspomagających wychowanie językowe (np. metody fonogestów¹²). Z drugiej strony natarczywe promowanie języka migowego, który jest rzeczywiście godnym podziwu osiągnięciem środowisk odłączonych od reszty społeczeństwa, przyczynia się do poszerzania obszarów odłączenia, a jednocześnie upowszechnia fałszywy stereotyp, że każdy niesłyszący zna, potrzebuje i posługuje się językiem migowym¹³. Dla niektórych osób język migowy jest jednak ważnym, a czasem nawet jedynym środkiem komunikowania się. I zasługuje na kulturowanie.

Zadaniem współczesnej pedagogiki specjalnej zajmującej się problematyką osób z uszkodzeniami słuchu (surdopedagogiki) jest rozwijanie badań nad komunikowaniem się osób słyszących z niesłyszącymi i słabosłyszącymi w realnych warunkach życia codziennego w różnych środowiskach społecznych z uwzględnieniem różnych środków komunikowania się.

Drugim zadaniem jest wypracowanie i upowszechnienie standardów wychowania językowego i edukacji opartych na gruntownym rozpoznaniu możliwości i potrzeb każdego dziecka i każdej osoby z uszkodzonym słuchem. Chodzi o to, żeby wsparcie społeczne i edukacyjne, które powinno być udzielone każdemu, było adekwatne do rzeczywistych potrzeb.

Trzecie zadanie pedagogiki specjalnej jest najtrudniejsze, ale koniecznie wymagające podjęcia. Chodzi mianowicie o to, żeby dążyć do jak najszerszego upowszechnienia

¹¹ Krakowiak K., *Dar języka*, s. 177–328.

¹² Domagała-Zyśk E. (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. KUL 2009.

¹³ Krakowiak K., *Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuchych”*, „Szkoła Specjalna” 2016, nr 1, s. 26–40.

aktualnej wiedzy o trudnościach, potrzebach i potencjale rozwojowym osób z uszkodzeniami słuchu. Celem jest przezwyciężenie lęku i niechęci osób słyszących do porozumiewania się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi oraz uczenie się sposobów wspomagania skutecznej komunikacji z nimi. Zwłaszcza wspomaganie jej z zastosowaniem nowoczesnych środków technicznych i pisma. Tworzenie środowisk przyjaznych dla tej grupy osób¹⁴ jest zadaniem trudnym, ponieważ wymaga wysiłku i działania wielu osób na rzecz niewielu, a to zwykle jest związane z niedostatkami motywacji, a zwłaszcza z brakiem materialnej gratyfikacji za tę działalność. Dlatego właśnie tak trudno wprowadzić tematykę dotyczącą komunikowania się z niesłyszącymi i słabosłyszącymi do programów kształcenia pedagogów, psychologów, nauczycieli, prawników, a nawet duszpasterzy. Warto pomyśleć, w jaki sposób to zadanie mogłoby być podjęte w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

*

Czego uczy doświadczenie życia i ustawicznego komunikowania się z niesłyszącymi i słabosłyszącymi? Przede wszystkim pozwala poznać następującą prawdę: w rzeczywistości społecznej, w której zmaganiem o prymat i o zajmowanie jak najwyższych pozycji społecznych rządzą prawa konkurencji i ekonomii, istnieje też siła życzliwego współczucia, która kieruje podziałem dóbr najcenniejszych, a mianowicie solidarności, dobroci i miłości, decydując o sensie ludzkiego istnienia. Poznanie trudności w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniami słuchu pozwala lepiej zrozumieć także te trudności, których ciągle doświadczamy w innych relacjach społecznych.

Bibliografia

- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka głuche*, Warszawa 1996, WSiP.
- Domagała-Zyśk E. (red.), *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Lublin: Wyd. KUL 2009.
- Krakowiak K., *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” nr 36: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań 2011, s. 73–89.

¹⁴ Krakowiak K., Borowicz A., Kołodziejczyk R., *Tworzenie środowiska przyjaznego osobom z uszkodzeniami słuchu w świetle Encykliki Laudato Si' Ojca Świętego Franciszka poświęconej trosce o wspólny dom*, (w:) *Edukacyjne wyzwania i ułohy vo svetle encyklyky Laudato si'I*, eds. B. Akimjaková, V. Hašková, Ružomberok 2016, s. 215–231.

- Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wyd. KUL 2013.
- Krakowiak K., *Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” nr 36: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań 2011, s. 73–89.
- Krakowiak K., *Metody wychowania językowego osób niesłyszących*, (w:) *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplowska, Gdańsk, Harmonia Universalis 2015, s. 230–248.
- Krakowiak K., *Rozmowa człowieka słyszącego z niesłyszącym jako zjawisko kluczowe dla pedagogiki specjalnej i logopedii*, (w:) *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk*, red. M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, Lublin: Wyd. KUL 2015, s. 529–551.
- Krakowiak K., *Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuchych”*, „Szkoła Specjalna” 2016, nr 1, s. 26–40.
- Krakowiak K., *Język w świetle badań nad komunikowaniem się dzieci z uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia” 2018, nr 47–2, s. 35–62.
- Krakowiak K., Borowicz A., Kołodziejczyk R., *Tworzenie środowiska przyjaznego osobom z uszkodzeniami słuchu w świetle Encykliki Laudato Si’ Ojca Świętego Franciszka poświęconej trosce o wspólny dom*, (w:) *Edukacyjne výzvy a úlohy vo svetle encyklyky Laudato si’I*, eds. B. Akimjaková, V. Hašková, Ružomberok 2016, s. 215–231.
- Krakowiak K., Panasiuk M., *Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych*, (w:) *Głuchota a język*, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7, Lublin: UMCS, PZG 1994, s. 33–50.
- Krakowiak K., Ostapiuk B., *Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek*, (w:) *Metody terapii logopedycznej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2018, s. 23–45.
- Krakowiak K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin: Wyd. KUL 2012.
- Ostapiuk B., *Zaburzenia dźwiękowej realizacji fonemów języka polskiego – propozycja terminów i klasyfikacji*, „Audiofonologia” 10 (1997), s. 117–136.

Profesor Dorocie Kornas-Bieli

Ta przygodność
Pełna granic
Świadcstw bólu

Czy dlatego
Korzyć trzeba
Gdy możliwy

Trud wspinania
Pośród pysznych
Brodę wznosić

Wypiąć śmiało
Zawždy równać
Ponad innych

Żadna buta
Wola trwania
Twa przywieszka

Zasług swoich
Nie odznaczysz
Wstawać musisz

Janusz Kirenko

W stronę normalności¹

*Nie wystarczy
Dostrzec prawdy
Poznać trzeba*

Żywiona przeze mnie nadzieja, iż nie będę już musiał publicznie zabierać głosu w sprawie integracji społecznej osób z niepełnosprawnością, o czym kilka razy tu i ówdzie wspominałem, nie jest jakąś szczególną przewrotnością, ani tym bardziej prowokacją z mojej strony. Tym bardziej, że od ponad 45 lat doświadczam fizycznych i psychospołecznych następstw niepełnosprawności, a przez niemal 35 lat, z większą lub mniejszą intensywnością, zajmowałem się tym jakże ważnym zagadnieniem na płaszczyźnie naukowej i dydaktycznej. Gromadzone jednak w tym czasie osobnicze doświadczenia niosą tyleż pozytywnych odśłon mojej aktywności biologicznej i społecznej, w tym zawodowej, ileż rozczarowujących świadectw codziennego bytu. Może i dlatego ostatnimi laty tak fascynował mnie motyw polnej drogi, pełnej urokliwych niespodzianek, przelewanych na papier za pomocą kredki akwarelowej, pędzelka i wody. Ileż bowiem dróg się wiję wokół nas i każda inna, jak ludzie, którzy nie inaczej, potrafią nas ująć i nami zawładnąć, ale również, co immanentnie wpisane jest w nasz żywot, swoimi zakamuflowanymi obliczami, złudnymi maskami, zniewolić.

* Prof. dr hab. – Katedra Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

¹ Opracowanie niniejsze jest kompilacją treści opublikowanych lub głoszonych już prac autora, indywidualnych: *Oblicza niepełnosprawności*. Lublin 2006; *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki 2002; *Refleksje nad integracją osób z niepełnosprawnością*. Kraków 2016; *Okrucy* (w druku) oraz referatu: *Co ogranicza szanse na integrację społeczną osób niepełnosprawnych? W stronę normalności*. Łódź 2019; a przede wszystkim wspólnej pracy z dr. hab. Piotrem Gindrichem, prof. UMCS: *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin 2007.

*Takich naszych
Jak dobroci
Choćby więcej*

Moja znajomość z Panią Profesor Dorotą Kornas-Bielą datuje się od jakże pamiętnej dla mnie konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem z 1984 roku w Puławach, gdzie pierwszy raz spotkaliśmy się. Jako początkujący pracownik naukowy wystąpiłem z referatem w sesji plenarnej w gronie profesorów zajmujących się rehabilitacją medyczną, społeczną i zawodową osób z niepełnosprawnością. Wydarzenie szczególne, tym bardziej, gdy po jego wygłoszeniu, jeden ze słuchaczy, były ordynator oddziału rehabilitacji szpitala klinicznego, którego pacjentem byłem po wypadku, zapytał mojego tatę, w jaki sposób znalazłem się w tak szlachetnym towarzystwie. Tatę rozpieła ojcowska duma, moje zaś odczucia były zgoła odmienne. Owo zdarzenie uzmysłowiło mi bowiem istnienie trudnej do wytłumaczenia granicy dzielącej prawdy publiczne z prawdami prywatnymi w społecznym postrzeganiu zjawiska niepełnosprawności i samych osób z niepełnosprawnością, z czym, co określiłbym brakiem synergii, jakże często mamy również do czynienia wśród osób mieniących się specjalistami lub ekspertami z zakresu rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością.

W przerwie tejże konferencji podeszła do mnie młoda kobieta i pogratulowała wystąpienia. Była to Dorota Kornas-Biela, świeżo wypromowana doktor, *notabene* przez moją ówczesną szefową z Zakładu Psychopedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, profesor Zofię Sękowską. Nawiązana znajomość trwa niezmiennie, za co jestem ogromnie wdzięczny, chociażby z tego powodu, że nigdy nie zauważyłem w Jej słowach i zachowaniach rozbieżności między tym, co mówi, a co czyni. I nie chodzi tutaj o kwestie dotyczące niepełnosprawności, bo to jakby oczywiste, ale o całościowe podejście do drugiego człowieka, okazywaną mu troskę, nacechowaną głęboką chrześcijańską miłością. Jej stanowcze i pryncypialne poglądy jeszcze bardziej uwiarygodniają prezentowaną postawę wobec bliźniego, wyzutą z kłamstw, hipokryzji i wszelakich szalbierstw współczesności.

Osiągnięcia naukowe Pani Profesor, które miałem przyjemność dogłębnie poznać, cechuje bardzo wysoki poziom oryginalności i twórczego, kreatywnego podejścia w ustalaniu prawdy, bo jakże inaczej, skoro stale podnosi Ona kompetencje i kwalifikacje naukowo-badawcze, wzbogacając swoją wiedzę i umiejętności w ścisłym związku z codzienną aktywnością praktyczną, w tym poprzez liczne staże naukowe zagraniczne i krajowe oraz udział w wykładach, seminariach itp. Przy czym bogactwo zainteresowań naukowych Doroty Kornas-Bieli nie jest przypadkowe, łączy je bowiem istotny poznawczo i ważny z punktu widzenia teorii i praktyki edukacyjnej, psychologicznej

i filozoficznej, obszar zagadnień związanych z kondycją współczesnego człowieka, rozpatrywaną wielokierunkowo i wielopoziomowo, tej wyjątkowej fascynacji tym, co robi w swoim życiu, szczególnie na rzecz innych. Na szczególne wyróżnienie zasługują tutaj kierunki obejmujące zagadnienia związane z: wychowaniem i edukacją, niepełnosprawnością, zwłaszcza sensoryczną i umysłową, poradnictwem genetycznym i diagnostyką prenatalną, rolami płciowymi i rodzicielstwem, wychowaniem seksualnym i do życia w rodzinie, prokreacją ludzką, wczesnym rozwojem człowieka, metodologią nauk oraz psychologią i pedagogiką prenatalną. Każdy z nich pojawiał się w sposób ewolucyjny, wynikający z rozwoju kompetencji rzeczywistych i formalnych, by krok po kroku wchodzić w najtrudniejsze obszary funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie, szczególnie te, które wiążą się z odpowiedzialnością za dobro swoje i innych. Bardzo ważną rolę odegrało tutaj wszechstronne wykształcenie Doroty Kornas-Bieli: filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne oraz znajomość języków nowożytnych, ale również naukowa rzetelność, metodologiczna pasja czy trwałe przeświadczenie, że np. inicjowane przez Nią propozycje nowych dziedzin, dyscyplin i specjalności naukowych wymagają przede wszystkim kompetencji, czasu, konsekwencji i odpowiedzialności. Jak nikt inny potrafi Ona łączyć akademicki sposób prezentowania wiedzy psychologicznej i pedagogicznej z praktycznym jej stosowaniem, a także popularyzacją. Merytoryczna znajomość podejmowanej problematyki, przejrzystość, a nade wszystko konsekwencja wielowymiarowej eksploracji wybranych problemów, wynikająca z umiejętnego łączenia studiów i badań z zakresu tak wielu dziedzin, dyscyplin i subdyscyplin to siła Jej dorobku naukowego, a tym samym źródło istotnych danych i uzasadnień dla podejmowanych działań i badań, stanowiąca ważną inspirację dla kolejnych adeptów sztuki uprawiania nauki.

Odwaga i realizacyjny upór Doroty Kornas-Bieli jest godny podziwu, tym bardziej że podjęte przez Nią zmagania są przemyślane, uporządkowane i podporządkowane starannie dobranym celom. Pani Profesor stworzyła sobie swój świat uprawiania nauki, z własnymi zasadami i sposobami realizacyjnymi. Nie jest on spieszny, nacechowany różnymi zadaniami i projektami, chociaż też, ale nie ma w nim miejsca na gonitwę, bardziej na rozagę i refleksję. Rzeczywistość awansowa jest zgoła odmienna. Dużo i szybko, bez szczególnego oglądania się na innych, a niekiedy i w opozycji do nich. Ciężko jest pogodzić te dwa światy, chociaż należałoby dla dobra nauki, szczególnie gdy Dorota Kornas-Biela wyraża się w bardzo precyzyjnej formule narracyjnej treści, z olbrzymią dbałością o szczegóły, ujawniając również w swojej publicystyce naukowej polemiczny charakter, dając tym samym asumpt do poszukiwania, nierzadko poprzez zaangażowanie pól dyskusji, racjonalnych rozwiązań, o które wciąż trudno w naszej rzeczywistości.

Wielowątkowość zainteresowań naukowych i działań o charakterze badawczym, dydaktycznym i organizacyjnym Pani Profesor jest zadziwiająca i wymaga oddzielnych prezentacji. Nie sposób mi jednak nie wspomnieć o jeszcze jednym, ale jakże ważnym obszarze realizacyjnym Doroty Kornas-Bieli, jakim jest Jej szczególne oddanie roli żony, matki i babci, ostoji życia rodzinnego, pełnego harmonii i umiłowania. Dziękuję Ci Droga Pani Profesor za możliwość spotkania na drodze życiem zwanej i wspólnotowe podążanie.

*Taki wyścig
Kiedy drepczą
Źle rokuje*

Niepełnosprawność, jak kiedyś napisałem, jest niemożnością bycia sobą, skumulowaną niemocą, szukającą swojej drogi w świecie pełnym nieodgadnionych zdarzeń. Nie jest ani lepsza, ani gorsza od innych sytuacji życiowych człowieka, czyli mniej lub bardziej uciążliwa, o ile uprawomocnione są tego rodzaju porównania. Uwiera w takim samym stopniu każdego człowieka doświadczonego nie tylko tym stanem, ale i innymi, z katalogu ludzkiego cierpienia, stając się przez to nieco banalna w swej wymowie. Zwłaszcza poprzez swoją codzienność i ograniczenia, gdy tymczasem możliwości przekraczania granic przez osoby z niepełnosprawnością łączą sobą tradycyjne kwestie wzrostu, włączania *versus* wyłączenia i wychodzenia poza nie, o czym jakby mniej, a wszystko po to, by normalność nie była jedynie przestrzenią semantyczną dla nich.

Postrzeżenie tego stanu na płaszczyźnie naukowo-badawczej i szeroko rozumianej społecznej jest nierozzerwalnie związane z rozwojem rehabilitacji, którą to przez wiele lat utożsamiano z procesem leczenia, a problemy, z którymi mierzyły się osoby z niepełnosprawnością uważano za naturalne, a tym samym nieuniknione. Z czasem jednak, gdy z wielu powodów, najczęściej egzystencjalnych i ekonomicznych, zaczęły one czynnie uczestniczyć w życiu społecznym, zrozumiano sens ich usprawniania i uaktywniania, weryfikując w konsekwencji dotychczasowe oddziaływania o charakterze rehabilitacyjnym poprzez tworzenie stosownych programów.

Zainicjowano także próby definiowania tego fenomenu na wielu płaszczyznach i poziomach oraz w licznych wymiarach, kontekstowo i twórczo angażując osoby autentycznie zainteresowane ową problematyką, wychodząc chociażby od przyjętego rozumienia istoty człowieczeństwa i człowieka, znaczenia wskazanego ideału w tradycyjnym kreowaniu osiągalnych cech i wartości, co ma miejsce w naukach humanistycznych i społecznych, a w tym przypadku mniej lub bardziej doskonałych wizerunków z ukazanymi

w nich składowymi, stanowiącymi zarówno o pełnej, jak niepełnej sprawności. Z czasem tego typu koncepcje i modele niepełnosprawności, czy to pod postacią stref utraconego rozwoju, procesu rozwojowego, czy też samoorganizującego się systemu, ale i inne, wywodzące się niekiedy ze zgoła odmiennych założeń ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych, zaczęły się pojawiać i wzajemnie ścierać. Obecnie dominują te, które akcentują znaczenie wymiaru społecznego niepełnosprawności w odniesieniu do relacji i ról, jakie osoba może pełnić w społeczeństwie. Przyczyną tego, jak wielokrotnie mówił Tadeusz Gałkowski, są utrudnienia natury scalającej osoby z niepełnosprawnością ze społeczeństwem wraz z postulatem ich kompensacji, zmniejszenia lub niwelacji.

Z biopsychospołecznego punktu widzenia ewolucja pojęcia niepełnosprawności niewątpliwie zmierza, poprzez m.in.: wskazanie jednostce zadań do zrealizowania, określenie obszarów jej autonomii oraz faktycznych możliwości, do jej godnego funkcjonowania pomimo dysfunkcjonalności. Coraz wyraźniej zwraca się uwagę na podmiotowy charakter definicji, co pozwala ukierunkowywać działania na rzecz osób z niepełnosprawnością w rehabilitacji. Podkreśla to zatwierdzona w 2001 roku przez Światową Organizację Zdrowia kolejna systematyka twierdzeń, tutaj pod nazwą Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), uznawana obecnie za wzorzec ujmowania problematyki niepełnosprawności i pojęć z nią związanych, wskazując tym samym nową perspektywę zdrowia i niepełnosprawności: biologiczną, indywidualną i społeczną. Przy czym ICF nie tyle jest klasyfikacją ludzi, ile raczej cech charakterystycznych stanu zdrowia człowieka w kontekście jego indywidualnej sytuacji życiowej oraz wpływów otaczającego środowiska. Człowiek jest bowiem istotą biologiczną, którą stanowi organizm o określonej strukturze i spełniający określone funkcje, a ponadto osobą działającą i wypełniającą określone zadania oraz członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w życiu której uczestniczy.

Dla większego zaakcentowania pozytywnego stosunku do osób z niepełnosprawnością niektórzy badacze, mniej lub bardziej rozważnie, proponują terminy zastępcze: „dzieci specjalnej troski”, „uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, a także „inny”, czy „osoba sprawna inaczej”. Zwłaszcza te ostatnie nie wydają się być właściwe, a przede wszystkim precyzyjne, mimo dobrych intencji autorów. Zamysłem twórców było prawdopodobnie, co bardzo trafnie określił Stanisław Kowalik (1996, s. 26), podkreślenie za ich pomocą „możliwości kompensowania utraty jakiegś sprawności albo też możliwości tworzenia zastępczych struktur działania, które umożliwiają podejmowanie większości zadań specjalnych”. Eksponowanie bowiem pełnosprawności człowieka „sprawnego inaczej” niesie za sobą niebezpieczeństwo akcentowania socjologicznej inności ludzi, którzy w rzeczywistości nie różnią się od pozostałych w takim stopniu, jaki może wynikać z tego wyrażenia.

Zdając sobie sprawę, iż o niepełnosprawności, funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością, kontekstów ich przystosowania osobistego i społecznego, nigdy nie sposób wyczerpująco powiedzieć i napisać, ponieważ są to nieprzebrane pokłady ludzkich problemów i trosk, które zawsze będą przedmiotem wszechstronnych dociekań i analiz, a przede wszystkim punktem wyjścia do formułowania pytań o byt i kondycję człowieka, nie tylko z niepełnosprawnością, warto jednak wychodzić również poza obszary najczęściej sygnalizowanych, chociaż zapewne nierozstrzygniętych zagadnień i problemów. Znakomita większość z nich jest powszechnie znana specjalistom i zainteresowanym osobom, żeby tylko poprzestać na takich kwestiach jak przykładowo, z jednej strony: problemy autonomii, zagadnienia zależności-niezależności osób z niepełnosprawnością, ich bezradności, w tym wyuczonej, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, samooceny, spostrzegania siebie i innych ludzi oraz obszerny kontekst problematyk odnoszących się do tzw. orientacji życiowej czy też zasobów odpornościowych i gospodarowania nimi; z drugiej zaś, olbrzymi obszar analiz w obrębie szczegółowych zagadnień, m.in. składowych systemu rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, jak chociażby: usprawnianie i kształcenie, techniczne zaopatrzenie, uczestnictwo w środkach społecznego przekazu, rekreacja i sport; oraz wiele, wiele innych. A wszystko to w szerokim planie aktywności tychże osób, dociekań jej mechanizmów i uwarunkowań, osiągnięcia przez nie ponadprzeciętnych efektów działania i częstego przekraczania granic tzw. niemożności. Coraz liczniejsze publikacje odnoszące się do oddziaływania procesów psychicznych, o charakterze regulacyjnym, których udział można ustalić w zachodzeniu zjawisk określanych mianem rozwoju czy też homeostazy, adaptacji, zdolności przystosowania i innych, wskazują na ścisły związek z pojęciem rezyliencji, rozumianym jako odzyskiwanie osłabionych funkcji przez określone struktury organizmu, doświadczone oddziaływaniem szkodliwych czynników. Osoby rezyliентne stosunkowo szybciej i względnie prościej odzyskują stan funkcjonowania sprzed zadziałania szkodliwych czynników, dlatego też ujawniają większe postępy, np. w uczeniu się i rehabilitacji, niż osoby charakteryzujące się mniejszym nasileniem rezyliencji. Z nią też ściśle łączy się odporność psychofizyczna, ze swoją podbudową hormonalną, neuronalną i immunologiczną, przez co jest swoistą zdolnością, w której krzyżują się czynniki biologiczne, psychologiczne i środowiskowe, tworząc złożone konfiguracje.

Nie sposób jednak oprzeć się wrażeniu, iż ze społecznego punktu widzenia najbardziej aktualne jest niezmiennie zagadnienie integracji społecznej. Niepełnosprawność ściśle bowiem łączy się z tym pojęciem, chociaż zakres jego zastosowań, ze względu na uniwersalizm definiowania, jako proces scalania, łączenia w całość, jest już ogromny, a pomimo tego staje się jeszcze większy. W istocie, pojęcie integracji, jak wielokrotnie zdarzało mi się mówić i pisać, zaczęło żyć swoim życiem. Coraz rzadziej orzeka się

o rehabilitacji społecznej, a w ramach niej o działaniach scalających osoby niepełnosprawne ze społecznością ludzi sprawnych. Niepokojące jest pomijanie wszelkich procesów usprawniania osoby niepełnosprawnej pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym, wpływaniem na środowisko społeczne i zmianę otoczenia fizycznego, czyli realizację celów rehabilitacyjnych oraz włączanie poszczególnych jej aspektów niejako w nową dziedzinę nauki, którą rzekomo ma być integracja. Pomieszano cele ze środkami, uczyniono z tego pojęcia swoiste panaceum na wszelkie bolączki osób z niepełnosprawnością. Tworzy się nowe teorie i koncepcje, zapominając jednocześnie, że tradycyjna rehabilitacja od zawsze utożsamiała integrację osoby z niepełnosprawnością z jej optymalnym funkcjonowaniem psychospołecznym w środowisku społecznym i fizycznym oraz że dowolne używanie terminologii powoduje powstawanie wielu kontrowersyjnych, żeby nie powiedzieć błędnych interpretacji.

Co najważniejsze jednak w toku niniejszego argumentowania to stwierdzenie – poza nielicznymi pozytywnymi wyjątkami w tej mierze – braku rzetelnie przeanalizowanych wyników liczbowych rozpraw z tego zakresu, zwłaszcza z obszaru efektywności jej stosowania, które można uznać za wartościowe naukowo, dające się wykorzystać w praktyce rehabilitacyjnej, psychologicznej, pedagogicznej i terapeutycznej. Niezmiennie dominuje entuzjazm, zarówno w sferze propagandowej idei integracji, jak i pragmatycznej realizacji programów edukacyjnych, chociaż nie tylko, łączących osoby z niepełnosprawnością ze sprawnymi, czyli potocznie zwanymi zdrowymi. Co gorsza, pojawiające się coraz częściej krytyczne oceny dotychczas podejmowanych przedsięwzięć, nie tylko w dotychczas realizowanych wymiarach, są bagatelizowane. Czas na przeprowadzanie podsumowujących analiz już dawno nadszedł. Dylematy związane z integracją osób z niepełnosprawnością powinny być wszechstronnie i dokładnie studiowane, by nie stać się w niedługim czasie zakładnikiem, nie tyle wątpliwych idei, bo nimi nie są, co nie podlega dyskusji, ale przede wszystkim długofalowych efektów ich realizacji.

Rzeczywisty zatem obraz zjawiska i terminu go opisującego, o czym wielokrotnie mówiłem, jest zamglony, w którym zarówno on cały postrzegany jest wybiórczo, żeby nie powiedzieć tendencyjnie, jak i wyłaniające się z niego kontury poszczególnych obiektów. Nieodzownym zatem staje się uściślenie terminologii w tym zakresie.

Samo pojęcie integracji może być rozumiane wąsko lub szeroko. W pierwszym znaczeniu odnosi się do zagwarantowania prawa do edukacji lub pracy osobom z niepełnosprawnością w normalnych strukturach społecznych. Natomiast w drugim, przygotowanie osób z niepełnosprawnością do życia w społeczeństwie oraz ukształtowanie umiejętności wzajemnego współżycia w kontaktach międzyosobowych. Poza wyróżnionymi znaczeniami pojęcia można dostrzec jeszcze inne, jak chociażby: integrację administracyjną, terminologiczną, integrację osoby z niepełnosprawnością w rodzinie

czy na poziomie szkoły podstawowej i średniej. W tej ostatniej, ze względu na obowiązujące ustawodawstwo w zakresie edukacji specjalnej wymienia się jej dwie formy: pełną i częściową, często określoną mianem ograniczonej lub dwa typy: szkolną i pozaszkolną, co jest o tyle zasadne, o ile integracja nie będzie ograniczała się tylko do zapewnienia warunków do wspólnego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością i sprawnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach, ale także na zajęciach pozalekcyjnych o charakterze kulturalnym, sportowym lub rekreacyjnym.

Natomiast, jeśli przyjmiemy, że wyznacznikiem integracji jest zespołowe działanie osób sprawnych i z niepełnosprawnością na rzecz realizacji wspólnych celów, akceptacja podobnych wartości oraz łącząca obie grupy więź emocjonalna i poczucie wspólnoty, to wówczas wyróżniamy, za klasykiem tej problematyki w naszym kraju, Aleksandrem Hulkiem (1987): integrację lokacyjno-fizyczną, społeczną i funkcjonalną; analogicznie do rozwiązań rodem z krajów skandynawskich, z jej specyficznymi rodzajami: kooperacyjnym, asymilacyjnym, fragmentarycznym i formalnym. W pierwszym przypadku integrowana osoba może brać udział w procesie nauczania na warunkach stawianych przez siebie, ponieważ jej różnorodność jest postrzegana jako potencjał. Może ona bowiem wyposażać społeczność, w którą jest włączana, w nowe możliwości. W drugim zaś, w której założenie o równości i podobieństwie wszystkich uczniów w grupie sprawia, że uczeń integrujący się z nią dostosowuje się do jej standardów, a zarazem pozbywa się swojej inności i staje się taki sam jak inni. Natomiast we fragmentarycznym ujęciu, osoby, np. uczniowie, skupiają się wokół wspólnych zainteresowań, a odchodzą od pracy grupowej wtedy, kiedy zaczynają kierować się indywidualnymi potrzebami poznawczymi. Celem, który ma osiągnąć osoba z niepełnosprawnością, jest stanie się członkiem większej społeczności lub tylko własnej grupy. Gdy tymczasem formalna integracja cechuje się rozproszonymi, chaotycznymi celami, gdzie nie przyjmuje się żadnych specyficznych założeń w odniesieniu do tego: kogo, co, jak i dlaczego integrować. Przykładowo, taka integracja może sprowadzać się jedynie do przebywania w takim samym miejscu.

W języku angielskim dla określenia pojęcia integracja stosuje się dwa terminy: integracja (*integration*) i włączanie (*inclusion*). Nie stanowią one synonimów, lecz bywają używane zamiennie. Różnice semantyczne dotyczą sposobu integrowania ucznia z klasą szkolną oraz sposobu rozumienia odmienności ucznia i jego stylu uczenia się. W pierwszym przypadku przyjmuje się, że włączanie polega na przyjęciu wszystkich uczniów przez szkołę. Integracja zaś akcentuje przeniesienie ucznia z jednej placówki do drugiej bez żadnej pewności, że po umieszczeniu go w innej szkole czy też klasie nastąpi zmiana w poziomie jego funkcjonowania edukacyjnego i społecznego. Integracja opiera się tutaj na tzw. modelu gotowości, w którym potencjalni uczestnicy powinni wykazać

się gotowością do kształcenia integracyjnego, a nie odwrotnie. Natomiast w drugim przypadku, integracja odnosi się do asymilacji przez ogólnodostępny system kształcenia wybranych grup uczniów, np. ujawniających poważne zaburzenia w zachowaniu, wynikające m.in. z niepełnosprawności intelektualnej, sensorycznej lub somatycznej. Można również przyjąć, iż termin integracja oznacza strategię edukacyjną, polegającą na wdrażaniu programów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych. Włączanie zaś, nazywane także inkluzją, sugeruje ciągły proces reformowania szkół ogólnodostępnych. Jego inicjatorami są wszyscy uczniowie z różnorodnymi potrzebami i zdolnościami.

Termin inkluzja odzwierciedla więc różne formy kształcenia niesegregacyjnego, powiązane z określoną polityką oświatową i ideologią, stąd też może być synonimem kształcenia integracyjnego lub kształcenia niesegregacyjnego o wysokiej jakości. Odnosi się do systemu szkół powszechnych, dostosowanego do wielkiego zróżnicowania uczniów. Może także, jak twierdzi Grzegorz Szumski, określać totalną integrację, czyli stan osiągnięty w wyniku pełnej eliminacji wszelkich przejawów segregacji i izolacji.

Pomimo istniejących kontrowersji, przyjmuje się, że włączanie, inkluzja jest szerszym pojęciem niż integracja. To ostatnie tradycyjnie odnosi się do nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast podstawowe zasady włączania, inkluzji mają głębszy sens, ponieważ pociągają za sobą proces: zwiększania uczestnictwa uczniów w różnych kulturach, programie ogólnego nauczania oraz w społecznościach lokalnych szkół, a także zmniejszania stopnia ich wyłączenia z kultur, programu ogólnego nauczania oraz ze społeczności lokalnych szkół; przekształcania kultur, polityki oraz działań dydaktycznych w szkołach tak, by dostosować je do różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów; akceptowania różnorodności jako czegoś normalnego oraz jako bogatego źródła wsparcia dla wszystkich uczniów; zaspokajania różnorodnych potrzeb uczniów; dostosowania zarówno różnych stylów, jak i tempa uczenia się; zapewniania nauczaniu wszystkich uczniów wysokiej jakości przez zastosowanie właściwego programu, wsparcia oraz strategii nauczania; akceptowania faktu, że włączanie w kontekście edukacji jest jednym z aspektów włączania do społeczeństwa.

Pojęcia integracja i włączanie na pewno nie są synonimami. Mają wiele właściwości wspólnych, ale jeszcze więcej je różni, nawet jeśli termin włączanie może być rozumiany jako sukcesor integracji. Są one konsekwencją niewłaściwego stosowania pojęcia integracja, które od strony ideologicznej ma znaczenie łączenia czegoś w całość lub dobrego wspólnego dobrania się. Przede wszystkim łączy je związek z rozpoznaniem różnorodności. Uczniowie różnią się w zakresie większości warunków wstępnych uczenia się, a także w kontekście pozostałych ważnych cech, które mają wpływ na to, w jaki sposób uczestniczą w zadaniach szkolnych. Różnorodność stanowi zatem ważną

jakość tego, co jest uznawane za normalne. Stąd, normalność w grupach społecznych, takich chociażby jak klasa szkolna, charakteryzuje się przede wszystkim różnorodnością. Dlatego też celem prawdziwego włączania, zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym, z uwzględnieniem potencjału jednostki oraz jej wpływu na własne warunki życiowe, powinno być osiągnięcie modelu integracji kooperacyjnej. Zamiana zaś integracji na włączanie może być uznana za trzeci etap w rozwoju, przebiegającym na continuum od segregacji do włączania, przy założeniu, że proces integracji nie ogranicza się jedynie do uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej. Szczęólnego znaczenia nabiera tutaj wczesna rehabilitacja dziecka z niepełnosprawnością, która przyczyniając się do wzrostu jego autonomii, sprawi, że proces włączania w środowisko osób sprawnych będzie łatwiejszy. Ważne jest także odpowiednie przygotowanie rodziców, nauczycieli, środowiska szkolnego i pozaszkolnego. We włączaniu przywiązuje się istotną wagę do ogólnych programów szkół powszechnych, przyzwalając na ich modyfikację, zarówno w zakresie programu, jak i stosunków społecznych w klasie szkolnej, w celu akceptacji niejednorodności uczniów.

Percepcja społeczna różnorodności, tutaj w znaczeniu „inności” lub „odmienności”, osób z niepełnosprawnością jest istotnym czynnikiem służącym zwiększaniu efektywności integracji i odchodzeniu od praktyk segregacyjnych. Osoba z niepełnosprawnością nie tylko różni się pod względem psychofizycznym od swoich sprawnych rówieśników, ale również tym, że doświadczając niepełnosprawności przyjmuje społeczną rolę właśnie osoby z niepełnosprawnością, wraz z bagażem wpisanych w nią stereotypów i uprzedzeń. Stąd podstawowymi założeniami integracji powinno być obalenie tychże stereotypów, mitów i przesądów odnoszących się do niepełnosprawności, uczenie akceptacji społecznej odmienności, rozwijanie skutecznej współpracy oraz indywidualizowanie procesu wychowania i kształcenia. Szczęólnie groźne są stereotypy, czyli – ujmując za Idą Kurcz (1994) – schematy poznawcze, składające się z cechy kategoryjnej oraz skojarzonych z nią innych cech fizycznych i charakterologicznych oraz dyspozycji behawioralnych, ponieważ ich konsekwencje odzwierciedlają się chociażby w niewłaściwych postawach wobec osób z niepełnosprawnością, które z kolei wzbudzają konieczność ich modyfikowania, co jest tym bardziej zasadne, im w większym nasileniu propagowane są postawy prointegracyjne na kanwie popularyzacji idei integracji społecznej, nierzadko swoiście pojmowanej na nią mody.

Niezbędnym również elementem składowym dyskusji nad zjawiskiem integracji są zagadnienia określane mianem polityki normalizacyjnej, gdzie samo pojęcie normalizacji osób z niepełnosprawnością może dotyczyć środowiska ich życia. Odnosi się wówczas do jakości bytowania, pełnego zaspokojenia potrzeb psychospołecznych i materialnych przez adekwatną opiekę i szeroko rozumiane wsparcie społeczne, bez

jednak „zamazywania” indywidualności, „wtapiania” ich do obowiązujących standardów. Normalizacja powinna raczej służyć akceptacji naturalnej różnorodności dzieci, mającej związek nie tylko z niepełnosprawnością. Często jednak staje się ona instrumentem propagandowym w walce o likwidację zróżnicowania i upodobnienie osób z niepełnosprawnością do sprawnych. Problem taki dostrzegają m.in. zwolennicy pedagogiki różnorodności.

Na płaszczyźnie edukacyjnej działania normalizacyjne wywołują niekiedy dyskusje w kwestii przenoszenia uczniów z klas i szkół segregacyjnych do placówek ogólnodostępnych. Dlatego też idee integracji i segregacji mają związek z działaniami normalizacyjnymi i opierają się na poglądach ludzi funkcjonujących w systemie demokratycznym. O każdym człowieku mówi się, że ma taką samą wartość, a zatem jest ważnym członkiem społeczeństwa. Cechy poszczególnych ludzi różnią się, co jest oczywiste w kontekście wspólnego przebywania ich ze sobą. Należy zatem zastanowić się nad istotą i stopniem akceptacji tej oczywistej różnorodności w zakresie np. uczestnictwa w edukacji i innych obszarach ludzkiej egzystencji. Bez względu jednak na to, czy wynikiem sygnalizowanych zmian powinien być paradygmat pełnego uczestnictwa. W sensie edukacyjnym odnosi się on do prawa każdego człowieka do efektywnej edukacji. Zakłada on też, że wszystkie dzieci mogą się uczyć. Zgodnie z nim włączanie nie jest przywilejem dla wybranych jednostek. Pełne uczestnictwo wszystkich podmiotów w procesie nauczania oznacza także wspólną pracę w zakresie planowania. Na szczególne zainteresowanie zasługuje współpraca w przygotowywaniu indywidualnych programów nauczania. Dla uczniów uczestnictwo to coś więcej niż tylko praca nad specjalnymi zadaniami, o wykonaniu których decydują inni ludzie. W celu uzyskania sensownego uczestnictwa, uczeń powinien brać udział w planowaniu, określaniu celów oraz ocenianiu wyników.

Skoro więc integracja jest rozumiana jako proces zachodzący w grupie, to błędem jest utożsamianie jej z umieszczeniem, np. ucznia w szkole lub klasie. Ulokowanie kogoś w określonej grupie społecznej powinno być rozstrzygane jedynie na płaszczyźnie organizacyjnej. Zamiast mówić o dziecku integrowanym, jak pisała Susan Tetler (1998) jeszcze pod koniec XX wieku, powinniśmy raczej zastanowić się nad wyzwaniem dotyczącym inicjowania i podtrzymywania kontaktów w grupie integracyjnej. Wymaga to zmierzania się z dążeniami i procesami integracyjnymi, tak aby grupa dalej rozwijała poczucie bycia razem i stawała się miejscem wspólnej pracy. W tym ujawnia się przede wszystkim cel edukacji włączającej. Można w związku z tym zapytać o realizację niniejszego celu: co zostało osiągnięte?

Słów kilka jeszcze o sygnalizowanych we wstępie rozczarowujących świadectwach codzienności bytu osób z niepełnosprawnością, tak chętnie podziwianych za rzeczy i uczynki, którymi obdarowują innych, szczególnie osoby mieniające się sprawnymi, skoro

one i tak w ostateczności będą wyłącznie zajmować się sobą. Wystarczy, że tylko coś pójdzie nie po ich myśli, w opozycji do ich planów i zamierzeń, wówczas bez skrupułów wskażą swoim przyjaciołom z niepełnosprawnością miejsce w wyznaczonej przez siebie hierarchii. Powodów rzeczonej deprywacji będzie nadto, ze sławetną troską o ich zdrowie, mobilność czy też inne „uciążliwości”, gęsto podlane obłudą. Czy zatem osoba z niepełnosprawnością powinna być co najmniej dwa razy lepsza od osoby sprawnej, jak powszechnie twierdzono w nie tak odległej przeszłości, gdy np. starała się o pracę na otwartym rynku. Oczywiście, że nie, bo i po co, skoro w ostatecznym rachunku wybory były, są i zapewne będą rozstrzygane w taki, a nie inny sposób, i tylko kwestią czasu pozostaje wygzekwowanie końcowego werdyktu. Podobnie jak ludzie, którzy swego czasu byli przy osobach z niepełnosprawnością i ochoczo wychwalali ich przymioty, jakże widoczną okazały im pogardę, gdy zajmą one zarezerwowane dla nich miejsce. I o ile wcześniej ta sama niepełnosprawność była okolicznością podnoszącą uznanie i prestiż, o tyle w nowej sytuacji będzie postrzegana co najmniej jako balast uniemożliwiający pełnienie powierzonych zadań. Naiwność, jak niedawno usłyszałem, zapewne, ale przecież ciągle żyjemy w świecie pełnym różnych manipulacji i fałszywych przekazów. Osoby z niepełnosprawnością nie muszą być zdane wyłącznie na pomoc tych, którzy niekiedy znajdują wśród nich ofiary swojej pseudopomocy i takiegoż wsparcia. Ale czy jest to powód do łatwego przez nie rozgrzeszania nierzadko swojego nieudacznictwa, zaniechania i zwyczajnej niemocy. Tyle, że osoby te najzwyczajniej owych sytuacji nie postrzegają w racjonalnych kategoriach. Często żyją dniem dzisiejszym, bez planów i perspektyw długoterminowych. Przepraszają za siebie, swoją bytność, są wdzięczne za najmniejsze oznaki sympatii, ale też i zamykają się w sobie, nienawidzą i złorzeczą. Jakże to ludzkie i z gruntu rzeczy normalne w świecie zdominowanym przez relatywizm moralny, postawy wyzute z wartości. Ale czy wszyscy potrafią to zrozumieć?

Integracja społeczna zatem to nie proces dopasowywania osób z niepełnosprawnością do życia w niezmiennym środowisku, ale proces łączenia się światów ludzi z niepełnosprawnością i sprawnych w nową całość, a tym samym jakość, gdzie każda ze stron musi dokonać prorozwojowej zmiany, by podążać ku doskonałości. Wówczas będzie miała szansę przekształcić się we włączanie na wszystkich poziomach ludzkiej egzystencji. Taka to już jest ta normalność i ciężenie ku niej.

Toć przywilej

Być cierpliwym

Mądrze słuchać

Bibliografia

- Hulek, A. (1987). *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kowalik, S. (1996). *Psychologiczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: „Interart”.
- Kurcz, I. (1994). *Zmienność i nieuchronność stereotypów*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Tetler, S. (1998). Group inclusion as a stepping stone to full inclusion. *International Journal of Educational Research*, 29, 131–141.

Chirurdzy w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVII–XVIII wieku

Wstęp

W rozwoju szpitalnictwa i działań opiekuńczo-dobroczynnych wielką rolę odegrał założony pod koniec XII wieku przez Guidona z Montpellier szpitalny zakon Świętego Ducha, tzw. duchaków. Zwłaszcza w średniowieczu nie miał sobie równych na polu rozwijania dzieła miłosierdzia, które aż do Oświecenia stało się podstawą i inspiracją rozwoju wszelkiego rodzaju przedsięwzięć charytatywnych. Tenże zakon prowadził od 1204 roku ufundowany w 1198 roku przez papieża Innocentego III największy w Europie Szpital Świętego Ducha w Rzymie, który stał się modelem dla innych szpitali w świecie chrześcijańskim¹.

Monumentalny w rozmiarach budowli Szpital Świętego Ducha był domem macierzystym duchaków oraz siedzibą generałów zakonu, którzy jednocześnie zawsze sprawowali funkcję przełożonych generalnych szpitala usytuowanego nad Tybrem. W źródłach przełożony ten zawsze występował pod określeniem *commendatore*, czyli komandor. Aż do zjednoczenia Włoch w 1870 roku szpital pozostawał pod protekcją papieża, w związku z czym nazywano go „arcyszpitalem apostolskim” (*archiospedale apostolico*). Pomimo radykalnych zmian związanych ze sposobem administrowania zachował, jako infirmeria, swoją rangę aż do czasów obecnych, stanowiąc jedną z ważniejszych instytucji leczniczych dzisiejszego Rzymu².

Od czasu dokonanej z polecenia papieża Sykstusa IV (1471–1484) rekonstrukcji szpital aż do zjednoczenia Włoch pełnił dwie funkcje: sierocińca (*brefotrofium*)³ oraz

* Prof. dr hab. Marian Surdacki – kierownik Katedry Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

¹ M. Surdacki. *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku*. Lublin 1998, s. 5.

² Tamże, s. 6.

³ *Brefphotropeum* – dom podrzutków, sierociniec. Zob. A. Jougan. *Słownik kościelny łacińsko-polski*. Warszawa 1992, s. 78. Po włosku: *brefotrofo*.

szpitala-lecznicy dla chorych (infirmaria). Obie te instytucje, pod względem liczby podopiecznych (dzieci i chorych) nie miały sobie równych na naszym kontynencie. W połowie XVIII wieku w szpitalu było hospitalizowanych jednocześnie 957 chorych, a w ostatniej ćwierci XVIII wieku szpital mógł pomieścić co najmniej 2000 osób, w większości chorych. Od 1870 roku, wraz z przejęciem szpitala przez administrację państwową i zaprzestaniem przyjmowaniu dzieci, specjalizował się on wyłącznie w leczeniu chorych. O ile szpitale, jako przytułki, przechodziły wielowiekową ewolucję od funkcji socjalnej do funkcji medycznej, o tyle Szpital Świętego Ducha w Rzymie od początku pełnił też funkcję medyczną⁴. Szpital Świętego Ducha był lecznicą wielooddziałową i wielofunkcyjną, przystosowaną do kuracji różnorodnych chorób, co wtedy było czymś wyjątkowym. Znajdowało się w nim sześć oddziałów: Corsia Grande (dla gorączkujących), Ospedale dei Feriti (dla rannych), S. Giacinto (dla chorych na gruźlicę), S. Girolomo (dla dotkniętych szkorbutem), S. Antonio (dla chorych na kamienie) oraz oddział dla dotkniętych świerzmem. Oprócz nich były małe wewnętrzne szpitaliki: S. Filippo (dla personelu szpitalnego), Ospedale dei Nobili (dla osób szlachećnie urodzonych), S. Gaetano (dla szalonych i majaczących), S. Carlo (dla chorych w czasie epidemii), S. Lorenzo (dla chorych ogólnie), a także usytuowany w sąsiedztwie Ospedale dei Pazzi (dla „głupich” chłopców).

Opiekuńcza funkcja Szpitala Świętego Ducha, jako przytułku dla dzieci porzuconych (*brefotrofio*), była przedmiotem badań piszącego te słowa jeszcze w latach 80. XX wieku. Została gruntownie opracowana w formie dwu książek i serii artykułów w czasopiśmie i wydawnictwach polskich oraz zagranicznych, szczególnie włoskich⁵. Obecnie przedmiotem opracowania stała się, niezbadana dotąd, druga, infirmeryczna część tego szpitala. Doprowadzi to do powstania pierwszego całościowego studium instytucji ważnej dla ogólnoeuropejskiej kultury⁶. Prezentowany artykuł, o charakterze niemalże całkowicie źródłowym, stanowi mały fragment powstającego opracowania i przyczynek poświęcony chirurgom, z których słynął Szpital Świętego Ducha w Rzymie. Nadmienić należy, że w minionych wiekach zawód chirurga nie do końca był równorzędny z profesją lekarza. Wymagał bardziej praktycznych umiejętności i nie cieszył się takim prestiżem jak w wypadku prawdziwych medyków. Aby uniknąć dwuznaczności, należy zaznaczyć, że używany w tekście termin przełożony generalny szpitala (komandor) odnosi się do

⁴ M. Surdacki. *Dzieci porzucone*, s. 77–82.

⁵ Tamże; tenże. *Il brefotrofio dell'Ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo. Conferenze 115*. Varsavia–Roma 2002. Wykaz pozostałych autora na temat Szpitala Świętego Ducha zawiera artykuł cytowany w przypisie następnym (nr 6).

⁶ M. Surdacki. *Infirmaria Świętego Ducha w Rzymie w XVII–XVIII wieku. Perspektywy badawcze*. „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne” 110 (2018), s. 381–394. Badania prowadzone są w ramach grantu NCN 2019–2022 „Infirmaria Szpitala Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku”.

zarządzającego całym szpitalem, a przełożony infirmerii – wyłącznie do sprawującego nadzór nad leczniczą częścią szpitala⁷.

Personel medyczny

Zasadniczym zadaniem szpitali, w których przebywali chorzy, było leczenie pacjentów, wymagające utrzymywania fachowego personelu medycznego. W czasach nowożytnych w małych i średniej wielkości szpitalach z rzadka można było spotkać prawdziwych, dyplomowanych lekarzy, co najwyżej osoby tylko częściowo znające arkany medycyny i pobieżnie przyuczone do wykonywania podstawowych kuracji: balwierzy, felczerów, cyrulików i chirurgów. W szpitalach prowadzonych przez żeńskie zgromadzenia zakonne leczeniem zajmowały się same siostry. Wykazywały się one umiejętnością wykonywania podstawowych usług i świadczeń medycznych: puszczenia krwi, opatrywania ran czy aplikowania leków⁸. Doświadczenie pielęgniarstwa było głównym czynnikiem funkcjonowania szpitali szarytek⁹.

Zupełnie inna sytuacja miała miejsce w dużych szpitalach europejskich, pełniących funkcję infirmerii, tak jak w przypadku Szpitala Świętego Ducha w Rzymie, który niezależnie od działającego w nim *brefotrofium*, stanowił jedną z najważniejszych – o ile nie najbardziej awangardową (największą) – instytucji leczniczo-medycznych w ówczesnym świecie. W takich placówkach obecność wykwalifikowanych lekarzy – nazywanych zawsze medykami – absolwentów uniwersyteckich studiów medycznych, była czymś naturalnym. Potrzebę i konieczność utrzymywania w szpitalu personelu medycznego podkreślił w 1737 roku wizytator papieski Leandro Porzia, pisząc, że oprócz pielęgnowania życia duchowego chorych powinno się jednocześnie myśleć o zdrowiu pacjentów i ulepszaniu sposobów ich leczenia¹⁰.

W 1654 roku rzymski Szpital Świętego Ducha zatrudnił etatowo dwóch głównych, naczelnych lekarzy i dwóch lekarzy asystentów. Oprócz nich pracowało dwóch głównych chirurgów oraz dwóch chirurgów zastępców. Jeśli można chirurgom przypisać

⁷ Źródła wykorzystane dotyczące rzymskiego Szpitala Świętego Ducha przechowywane są w Archivio di Stato di Roma w dziale „Archivio dell’Archiospedale di S. Spirito” (dalej cyt. ASR). Podawane numery sygnatur oznaczają poszczególne teczki, w których znajdują się cytowane dokumenty.

⁸ S. Rosiak. *Prowincja litewska sióstr miłosierdzia*. Wilno 1933, s. 86, 185, 284. Zob. też: Z. Podgórska-Klawe. *Szpital warszawskie 1388–1945*. Warszawa 1975, s. 64; L. Mezzadri. *Wincenty à Paulo. Miłosierdzie i świętość*. Kraków 2010, s. 222.

⁹ J. Szady. *Misja opiekuńcza zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia Wincentego à Paulo w Polsce w XVII–XVIII wieku*. „Teki Komisji Historycznej. Oddział PAN w Lublinie” 12 (2015), s. 91.

¹⁰ ASR, nr 905, *Ordini e Decreti della Santa Visita Apostolica*. 1737, s. 5.

w tych czasach status medyków, to zespół lekarski o dwóch poziomach pod względem pełnionych funkcji tworzyło w sumie osiem osób. Już jednak w 1658 roku podwoiła się liczba lekarzy głównych oraz ich asystentów, natomiast chirurgów i ich zastępców było tyle samo co wcześniej¹¹. W 1737 roku w szpitalu pracowało czterech lekarzy i trzech chirurgów szpitalnych¹², parę lat później znów było czterech lekarzy głównych i czterech lekarzy asystentów oraz po dwóch chirurgów głównych i ich zastępców, łącznie dwanaście osób fachowego personelu medyczno-chirurgicznego¹³. Liczbę personelu medycznego warunkował stan ilościowy chorych. W roku 1759 szpital zatrudniał czterech lekarzy głównych oraz trzech kolejnych lekarzy głównych, jako nadliczbowych. Więcej niż zwykle było też chirurgów, mianowicie dwóch głównych oraz dwóch dodatkowych, którzy im pomagali (*coadiutori*)¹⁴.

Od strony medycznej najkorzystniejsza sytuacja istniała w 1766 roku, gdy w szpitalu pracowało czterech lekarzy naczelnych. Było też trzech lekarzy naczelnych nadliczbowych, czterech lekarzy asystentów, wreszcie ośmiu lekarzy asystentów nadliczbowych. Cały sztab medyczny liczył dziewiętnaście osób¹⁵. Jeśli chodzi o chirurgów, to głównych było wtedy czterech, a dwóch zastępców. Wszystkich lekarzy, niezależnie od stanowiska, określano terminem „doktor”, czego nie czyniono w odniesieniu do chirurgów, z wyjątkiem jednego, o którym napisano, że jest doktorem lektorem Instytutu Chirurgii¹⁶.

Równie liczny zespół lekarzy pracował w szpitalu pod koniec XVIII wieku. Tworzyło go w sumie aż dwunastu medyków, w tym czterech lekarzy naczelnych, dwóch lekarzy naczelnych nadliczbowych oraz czterech asystentów i czterech asystentów

¹¹ ASR, nr 27, *Ospedale di Santo Spirito. 1658. Rubricella delli Salariati di S. Spirito. 1658*, w: *Rubricella delli Salariati e ristretto di diverse tenute*.

¹² ASR, nr 905, *Ordini e Decreti della Santa Visita Apostolica. 1737*, s. 5.

¹³ ASR, nr 902, *Visita Apostolica deputata della Santità di N.S. Papa Clemente XII nel Sagro, et Apostolico Archiospedale, Casa, e Banco di S. Spirito in Sassia di Roma, principiata dall'... Signor Cardinal D. Leandro Porzia Visitatore Apostolico, il di 22 settembre 1737*, s. 230; ASR, nr 3096, *Provisioni della Famiglia dell'Ospedale reformate di poi dal Porzia Visitatore Apostolico. Lista di tutti quelli, che nel Venerabile Archiospedale di S. Spirito sono salariati, che fanno parte, e dell'incerti Loro*, w: *Buste Miscelanae*, „Dispensa e cucina”.

¹⁴ ASR, nr 64, *Relazione delle Cose della Casa del Eminentissimo Castelli l'anno 1759*, s. 40–42; ASR, nr 1409, *Relazione delle Cose del Venerabile Archiospedale di Santo Spirito nell'anno 1759 dell'Eminentissimo Signor Cardinal Castelli Procomendatore*, w: *NSVD*, s. 222–223. Oba źródła są tożsame, z tym że drugie (drukowane) zawiera tylko niektóre teksty z pierwszego (rękopiśmiennego).

¹⁵ ASR, nr 66, *Registro della Famiglia del Venerabile, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma, 1766*, s. 1–2.

¹⁶ ASR, nr 1414, *Famiglia dello Spedale primo gennaio 1767*, w: „Statistica. Infermi, Proietti e Personale 1707–1811”.

nadliczbowych¹⁷. W 1799 roku utrzymywano odrębnego chirurga dla rodziny szpitalnej. Uznano jednak, że jest on nieużyteczny, wobec czego zalecono jego zwolnienie¹⁸.

Jak widać, zaplecze lekarsko medyczne szpitala sukcesywnie się zwiększało. W porównaniu ze stanem z połowy XVII wieku, pod koniec następnego stulecia lekarzy było ponaddwukrotnie więcej, choć w nieco mniejszym stopniu progresja dotyczyła chirurgów. Był to skutek nie tylko rozbudowy szpitala czy wzrostu liczby pacjentów, lecz także postępu medycyny i opieki lekarskiej oraz troski o chorych i lepsze warunki ich kuracji. Istotne znaczenie miało pojawienie się w szpitalu zaplecza badawczo-naukowego, nowych wewnętrznych instytucji: Biblioteki Lancisiana (1720) i Akademii Lancisiana (1714), Teatru Anatomicznego (1772) i Muzeum Anatomicznego (1772), czy regularne organizowanie pokazów anatomicznych. Wszystko to wymagało większego zaplecza medycznego, by szpital mógł spełniać warunki kliniczno-universyteckie, ewoluować w kierunku współczesnego szpitala i prowadzić badania laboratoryjne oraz eksperymenty naukowe, przyczyniające się do rozwoju medycyny jako nauki. Pod koniec XVIII wieku szpital świętoduski spełniał wszystkie te wymogi, również dzięki odpowiedniej liczbie personelu lekarskiego.

Chirurdzy główni

Podobnie jak od lekarzy, również od chirurgów głównych wymagano pilnej, wiernej służby i leczenia chorych, przy czym zaznaczano, że winni pracować za niezbyt wysokie wynagrodzenie. Do ich zadań należało wizytowanie chorych w podległych sobie oddziałach oraz chorych z oddziałów prowadzonych przez lekarzy głównych, którym ci ostatni zalecili konsultację chirurgiczną (*videat chirurgus*). Wizyty mieli przeprowadzać tyle razy, ile było to nieodzowne, według nakazu własnego sumienia, zazwyczaj dwa razy dziennie. Chirurdzy w każdej chwili mogli się zwrócić do lekarza o pomoc w doborze właściwej kuracji dla rannych i przypisanie im odpowiedniej diety i lekarstw. Ponadto ich obowiązkiem było stawianie baniek i pijawek, jak też przyuczenie do zawodu młodych mężczyzn służących w szpitalu¹⁹.

¹⁷ ASR, nr 67, Rękopis z końca XVIII w. rozpoczynający się od słów: „L'Gran Corsia dello Spedale di Santo Spirito...”, w: „Casa di Santo Spirito”.

¹⁸ ASR, nr 168, *Repubblica Romana Una, ed Indivisibile. Ospedale Nazionale di Santo Spirito. 1799, w: Spedizioni e Decreti. Rubricella Expeditium 1798–1800*, s. 209.

¹⁹ ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi nell'Arcispedale di San Spirito in Sassia*, s. 39–40; ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi dagl' Officiali et altri serventi nello Spedale di Santo Spirito in Roma*, 1654, s. 23–24.

Nauczanie było nie mniej ważnym obowiązkiem chirurgów niż prowadzenie kuracji i wykonywanie zabiegów. Dlatego powierzali oni niektóre zadania swym zastępcom lub wyższej służbie (*ufficiali maggiori*), sami zaś przekazywali studentom wiedzę o różnych chorobach i sposobach ich leczenia. Pierwszy chirurg, dwa razy w tygodniu, we wtorek i piątek, prowadził zajęcia ze studentami w szkole chirurgicznej, gdzie dyktował im traktaty z chirurgii i anatomii. Chirurdzy naczelni wyznaczali spośród studiującej służby osoby do prowadzenia w okresie Wielkiego Postu pokazów anatomicznych i wykładów, a także ustalali tematy, które były przedmiotem tych spotkań. Następnie przekazywali te informacje wszystkim słuchaczom, aby mogli się z tym materiałem wcześniej zapoznać. Chirurdzy wyznaczali prosektorów do preparacji części anatomicznych, układali je w porządku oraz nadzorowali krojenie zwłok. Ustalali kalendarz publicznych pokazów w Teatrze Anatomicznym, które rozpoczynały się w pierwszą niedzielę Wielkiego Postu, a kończyły się pokazem w Niedzielę Palmową. Na każdym pokazie musiał być obecny jako nadzorca chirurg, który je organizował. Po zakończeniu cyklu pokazów wielkopostnych zobowiązany był przekazać znaczną jałmużnę na odprawienie mszy za duszę zmarłych, których zwłoki wykorzystano do celów anatomicznych. Jednym słowem, chirurdzy naczelni odpowiadali za całość nauczania i jego organizację w Szkole Chirurgii, zwanej dawniej Akademią Chirurgiczną, za gruntowne opanowanie wiedzy chirurgicznej i anatomicznej, która – jak stwierdzono – nie tylko wpływała na sławę i prestiż szpitala, ale także gwarantowała bezpieczeństwo osób, którymi mieli się później zajmować. Jako eksperci, chirurdzy główni odpytywali i oceniali w czasie egzaminów kandydatów na swych zastępców oraz na stanowiska *capo sanguigna* i *unzionario*, brali też udział w kongregacjach szpitalnych, konsultacjach medycznych, wizytacjach i innych spotkaniach, zarządzonych przez komandora lub przełożonego infirmerii²⁰.

Podstawowym miejscem pracy chirurgów był szpitalik dla rannych, który przyjmował osoby wymagające zabiegów operacyjnych lub opatrywania ran. W końcu XVIII stulecia w czasie dwukrotnego wizytowania chorych chirurgowi asystował jego zastępca, kapral szpitalika dla rannych (stał na czele sześciuosobowej gwardii), *capo sanguigna*, pisarz, *unzionario*, stolnik, czterech kaprali z *Gran Corsia*²¹. Chirurdzy byli też odpowiedzialni za zaopatrzenie swego szpitalika (tzw. *mercaria*) w nieodzowne lekarstwa, według własnoręcznie sporządzanych receptur. Niezależnie od pracy w swoim szpitalu,

²⁰ ASR, nr 18, *Regole da osservarsi nel Sacro, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma. Parte Prima, in Roma MDCCLI*, s. 83–84. *Capo sanguigna* miał do czynienia z zabiegami związanymi z krwią, najczęściej jej upuszczaniem, które było wtedy jedną z głównych metod kuracji. *Unzionario* zajmował się aplikowaniem maści, okładów, plastrów etc. (Wymienionych terminów nie można wprost przetłumaczyć na język polski).

²¹ ASR, nr 67, Rękopis z końca XVIII w. rozpoczynający się od słów: 'L'Gran Corsia dello Spedale di Santo Spirito... w: „Casa di Santo Spirito”.

chodzili co miesiąc na zmianę do *Conservatorio*, do mamek i szkoły dla porzuconych chłopców, gdy wzywano ich do leczenia dolegliwości wymagających interwencji chirurgicznej. Leczyli też kanoników oraz członków rodziny szpitalnej. W pracę chirurgów wpisana była stała gotowość podjęcia interwencji w przypadkach nagłych. Gdy zostali do nich wezwani, musieli natychmiast interweniować, nie bacząc na odbywane wizyty, podobnie gdy zaistniała potrzeba pomocy pacjentom, którym chirurdzy wcześniej wykonali niebezpieczne operacje²².

Chirurdzy zobowiązani byli również leczyć za darmo wszystkich biednych spoza szpitala. Pobieranie za to jakiegokolwiek zapłaty groziło pozbawieniem pracy²³. Nie wolno im było opuścić szpitala pod żadnym pretekstem, jeśli nie zostawili na zastępstwie innego kolegi po fachu²⁴. Gdy nie mogli z rana przybyć do szpitala z powodu nagłej, chwilowej niedyspozycji, musieli powiadomić przełożonego infirmerii, by ten zorganizował dla nich zastępstwo, jeśli jednak nieobecność z powodu choroby była dłuższa, to w gestii samego komandora było znalezienie godnego kogoś godnego na to miejsce²⁵.

Chirurgów głównych angażowano do szpitala na podstawie złożonej dokumentacji, potwierdzającej dotychczasowe osiągnięcia i przebieg kariery zawodowej. W 1799 roku chirurg rzymski Luigi Bancari, starając się o to stanowisko, dostarczył zaświadczenia stwierdzające, że odbył wstępny kurs studiów fizyki w Kolegium Rzymskim (*Colleggio Romano*), pracował jako pielęgniarz w szpitalu Santa Maria della Consolazione, a potem w szpitalu S. Giacomo degli Incurabili i w Szpitalu Świętego Ducha, w którym miał angaż w trakcie konkursu; pełnił w nim funkcję dziekana *Corsia Grande*, a następnie kolejno kaprała w tym oddziale, służącego w szpitaliku dla rannych (*ciarabucco*), służącego *giovane di medicaria*, która to funkcja zobowiązywała go do asystowania przy operacjach. Po kolejnym egzaminie został kapralem w szpitaliku dla rannych, po czym osiągnął posadę *unzionario* i *capo sanguigna*, przeprowadził pięć pokazów anatomicznych w teatrze, kilkakrotnie nagradzany był w konkursach, w 1794 roku srebrnym medalem, w 1796 dwoma medalami srebrnymi, a w 1796 roku srebrnym i złotym medalem²⁶.

²² ASR, nr 18, *Regole da osservarsi ... in Roma MDCCLI*, s. 83–84.

²³ ASR, nr 1409, *Decreti di Visita de'15 Giugno 1679 dell'Eminentissimo Acciaoli*, w: *Notificazione sopra varie disposizioni riguardanti il retto regime, governo, ed administratione dell'Apostolico Archiospedale di Santo Spirito*, in *Roma MDCCCXV* (dalej cyt. NSVD), s. 66.

²⁴ ASR, nr 1409, *Decreti per l'ospedale in occasione di sospetto contagioso de'5 gennaio 1691*, w: NSVD, s. 79.

²⁵ ASR, nr 18, *Regole da osservarsi ... in Roma MDCCLI*, s. 84–85.

²⁶ ASR, nr 168, *Nota dei requisiti del Cittadino Bancalari Luigii Chirurgo Romano*, w: *Spedizioni e decreti. Rubricella expeditionum 1798–1800*, s. 227. *Ciarabucco* – jeden z ośmiu pielęgniarzy służących w szpitaliku dla rannych. Mieli oni wyższy status od innych pielęgniarzy pracujących w *Corsia Grande* w zasadniczym szpitalu i głównym, największym jego oddziale. *Medicaria* – swego rodzaju izba przyjęć,

Droga do pozycji chirurga głównego była długa i skomplikowana. Po studiach z fizyki prowadziła poprzez naukę, służbę, pracę i praktykę w różnych szpitalach i na coraz wyższych hierarchicznie stanowiskach, zdobywanych w drodze konkursów, egzaminów i pokazów anatomicznych. Przyszli chirurdzy większość tej drogi odbywali w swoim Szpitalu Świętego Ducha, mając już – jak wynika z powyższego – wcześniejszą praktykę w innych placówkach leczniczych. Bywało też odwrotnie – mężczyźni po wcześniejszych doświadczeniach w szpitalu duchaków kontynuowali pracę i karierę chirurgiczną w innych szpitalach.

Zastępcy chirurgów

W połowie XVII stulecia chirurgów głównych wspomagali podlegający im chirurdzy zastępcy, których przyjmowano do *Medicaria* za zgodą i przyzwoleniem lekarzy i chirurgów naczelnych, po wcześniejszym zadaniu trudnego egzaminu teoretycznego i praktycznego. Mogli do niego przystępować wyłącznie starsi, funkcyjni mężczyźni, co oznaczało, że były to osoby mądre, z dużą wiedzą, roztropne, doświadczone, skłonne z miłością służyć chorym²⁷. Podobna procedura wyboru zastępców chirurgów w drodze konkursu obowiązywała sto lat później, w połowie XVIII wieku. W czasie egzaminu z operacji chirurgicznej w roli arbitrowi występowali główni chirurdzy i lekarze, a pretendować do tej funkcji mogli być tylko pracownicy wyższego stopnia (*ufficiali maggiori*), a więc służący w małym szpitalu – Ospedaletto dei Feriti – w tym kaprale²⁸.

Sposób i forma egzaminów nie miały stałego kanonu. Zmieniały się także składy komisji egzaminacyjnej, różni też byli kandydaci i ich liczba. Jeden z takich pisemnych egzaminów na stanowisko dwóch zastępców chirurga, z udziałem dziesięciu konkurentów, odbył się 28 listopada 1764 roku. Komisję tworzyło czterech profesorów – mistrzów chirurgii – którzy po egzaminie odczytali dysertacje kandydatów. Trzech zdających otrzymało optymalne, bardzo dobre noty. Dwóm z nich powierzono funkcję zastępców chirurga, trzeci otrzymał stanowisko *capo sanguigna*. Czwarty w kolejności, również

miejsce opatrywania rannych przez chirurgów, a jednocześnie składnica medykamentów i opatrunków chirurgicznych, bandaży, plastrów itp.

²⁷ ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi nell'Arcispedale ... 1654*, s. 43–47; ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi dagl' Officiali ... 1654*, s. 25–26; ASR, nr 18, *Regole da osservarsi ... in Roma MDCCLI*, s. 83–84.

²⁸ ASR, nr 64, *Relazione delle Cose... 1759*, s. 52; ASR, nr 1409, *Notificazione per l'Archiospedale, e giovani del medesimo, 1759*. Giuseppe Maria Castelli, w: NSVD, s. 194.

z wynikiem bardzo dobrym, nominowany został na pisarza. Inni zaś, z dobrymi ocenami, obsadzili stanowiska *unzionario*, kaprała szpitala dla rannych oraz stolnika²⁹.

Wolę uczestniczenia w egzaminie i konkursie należało zgłaszać nie później niż trzy dni przed ich odbyciem, a czasami nawet dziesięć dni wcześniej³⁰. Na przykład 5 maja 1738 roku ogłoszono egzamin na stanowisko zastępcy chirurga, który miał się odbyć 15 maja o godzinie 21.00, przed komisją w składzie: czterech lekarzy głównych i trzech chirurgów. Udział w nim wzięło 14 pracowników szpitala. Wśród kandydatów byli: *unzionario* (38 lat, 13 lat pracy w szpitalu), *cristeraro* – wykonujący lewatywy (38/11), pisarz (35/11), czterej kaprale (32–28/9–6), fryzjer (28/8), zastępca *unzionario* (26/6) i pięciu innych bez funkcji (25–22/5–2). Im wyższą funkcję pełnili kandydaci, tym byli starsi wiekiem i mieli dłuższy staż pracy. Tylko dwóch było rzymianami, kilku pochodziło z Mediolanu, Florencji, Ankony. Egzamin zdało dziewięciu kandydatów, a najlepszy okazał się 28-letni Carlo Antonio Guattani z Mediolanu, wybrany od razu na stanowisko zastępcy chirurga głównego, którym wówczas był Antonio Ratazzi. Nowy zastępca osiągnął później status chirurga naczelnego i chirurga papieskiego, stał się jednym z najbardziej znanych fachowców w tym zawodzie³¹.

Sposób dochodzenia do pozycji zastępcy chirurga ukazuje życiorys Eustachio Cherubiniego, pracującego w 1799 roku na tym stanowisku. W 1781 roku, w wyniku publicznego egzaminu, przyjęto go do szpitala w roli pracującego studenta, następnie po sprawowaniu funkcji dziekana *Corsia Grande* i szpitala dla rannych, również w drodze egzaminów, zaliczał kolejne szczeble kariery: kaprała *Corsia Grande*, *unzionario*, *capo sanguigna*, wreszcie zastępcy chirurga. W latach 1788–1791 nagrodzony został srebrnymi medalami, a w 1792 złotym i srebrnym medalem za udział w konkursach z chirurgii i anatomii. Wykonywał też publiczne pokazy anatomiczne oraz przygotowywał i wystawiał w wewnątrzszpitalnym Teatrze Anatomicznym w czasie Wielkiego Postu preparaty anatomiczne. W 1798 roku wybrany został przez publiczność na prosektora anatomii Uniwersytetu Sapienza w Rzymie. Ostatecznie uzyskał certyfikat nienagannej postawy w czasie osiemnastoletniej pracy w szpitalu³².

Różnie przebiegała droga do osiągnięcia pozycji zastępcy chirurga. W wypadku dwóch mężczyzn przyjętych na służbę do szpitala w 1759 roku trwała zaledwie nieco

²⁹ ASR, nr 61, *Giornale. Memorie delle cose piu Notabili accadute circa gli Affari del Ven. Archiospedale di S. Spirito da 28 Luglio 1758, sino a 28 Dicembre 1759*, s. 302.

³⁰ ASR, nr 1405, *Notificazione. L'Ordine Leandro Porzia Visitatore Apostolico dell'Archiospedale di Santo Spirito, ed annessi, Antonio Maria Pallavicini Arcivescovo di Lepanto, e Commendatore del medesimo Archiospedale*. 1738.

³¹ ASR, nr 1405, *Notificazione. L'Ordine Leandro Porzia Visitatore ...* 1738.

³² ASR, nr 168, dokument wystawiony przez archiwistę szpitala zaczynający się od słów: *Il sudetto Cherubini Eustachio ...*, w: *Spedizioni e decreti. Rubricella expeditionum 1798–1800*, s. 220.

ponad pięć lat, gdyż już w 1764 roku zostali mianowani na stanowisko zastępców chirurgów. W tym czasie zdobywali odpowiednią edukację i pełnili niższe funkcje. Ich kariera rozwijała się więc bardzo szybko, wręcz błyskawicznie³³.

Zastępcy chirurgów pełnili na zmianę, co drugi dzień, całodobowe dyżury, by opatrywać w każdej chwili rany nowo przybyłych pacjentów, a w razie potrzeby przekazać ich chirurgowi głównemu do dalszej obserwacji i zabiegów. Stawiali się każdego dnia rano w szpitalu, a po przybyciu chirurgów głównych razem z nimi uczestniczyli w wizytowaniu chorych. Informowali wtedy swych zwierzchników o osobach przyjętych poprzedniego dnia, ich dolegliwościach, podanych lekarskich i wdrożonym leczeniu, po czym prowadzili ich do łóżek chorych z innych oddziałów, którym tamtejsi lekarze zlecili konsultację chirurgiczną. W praktyce w imieniu chirurgów głównych przeprowadzali ją ich zastępcy, którzy składali po tym sprawozdanie o podjętej kuracji lekarzom opiekującym się tymi pacjentami. Zastępcy chirurgów, przyjmując do swojego szpitalika i diagnozując poszkodowanych, decydowali, czy kwalifikują się oni do przyjęcia, czy też po udzieleniu pierwszej pomocy powinni być odesłani do innych szpitali. Spisywali ich dane personalne, zawód oraz rodzaj i skalę zranienia, a następnie powiadamiali stosowne władze. Jeśli stan hospitalizowanych pacjentów się pogarszał lub nastąpił zgon, ponownie musieli poinformować o tym służby. Kiedy pojawił się przedstawiciel sądu, wspólnie dokonywali oględzin zwłok, by ustalić, czy przyczyną śmierci mogły być odniesione obrażenia; wtedy sprawę przejmowały organa śledcze³⁴.

Zastępcy chirurgów przygotowywali maści, opatrunki, plastry, pudry i inne rzeczy potrzebne przełożonym, asystowali im w zabiegach i wizytowaniu chorych. Swe obowiązki mieli wykonywać za darmo, choć mogli przyjąć zapłatę, jeśli chory dobrowolnie ją proponował. Jeden z zastępców chirurgów chodził, co miesiąc na zmianę z drugim, do klasztoru sióstr duchaczek leczyć porzucone dzieci i karmiące je mamki, chłopców przebywających w Scuola dei Putti, a także dziewczęta i kobiety w Conservatorio. Zajmowali się tam puszczaniem krwi, stawianiem baniek i wykonywaniem innych zabiegów, a także nacinaniem i tatuowaniem znaku krzyża na stopach porzuconych dzieci, stałego piętna umożliwiającego rozpoznanie tych dzieci w wypadku przekazania ich w opiekę mamek mieszkających poza szpitalem. Leczyli również podrzutki przekazane na wyкарmienie i wychowanie mamkom zewnętrznym, za okazaniem polisy poświadczającej, że są one podopiecznymi szpitala. Do obowiązków zastępców chirurgów należało też upuszczenie krwi każdemu, kto zgłosił się do szpitala z receptą od lekarza zlecającego wykonanie tego zabiegu. Wreszcie nadzorowali swoje *medicarie*,

³³ ASR, nr 66, *Registro della Famiglia del Venerabile, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma*, 1766, s. 3.

³⁴ ASR, nr 18, *Regole da osservarsi ... in Roma MDCCLI*, s. 94–96.

dogłądając, czy są zaopatrzone w odpowiednie dla chirurgii lekarstwa, zabroniono im natomiast leczyć osób z zewnątrz, a tym bardziej wydawać lekarstwa obcym³⁵. Harmonogram pracy i podstawowe obowiązki zastępców chirurgów były niemal identyczne jak lekarzy asystentów³⁶.

Postawa zastępców chirurgów nie zawsze była zgodna z oczekiwaniami władz szpitala. W 1771 roku komandor Romualdo Guidi skarżył się, że chorzy przychodzący do szpitala, oczekujący na pomoc chirurga, nie mogli na nią liczyć, gdyż na dyżurze często brakowało asystentów chirurgów. Chcąc ich zachęcić do lepszej pracy, postanowiono dodać każdemu z nich dwa scudy miesięcznie. W ostateczności, gdyby któryś musiał opuścić szpital, a jego kolega sam nie mógł sobie poradzić, dyżurny kapral, za zgodą przełożonego, mógł wyznaczyć w zastępstwie kogoś z grona *maggiori*³⁷.

Bibliografia

Opracowania

- Jougan, A. (1992). *Słownik kościelny łacińsko-polski*. Warszawa.
- Mezzadri, L. (2010). *Wincenty à Paulo. Miłosierdzie i świętość*. Kraków.
- Podgórska-Klawe, Z. (1975). *Szpitala warszawskie 1388–1945*. Warszawa.
- Rosiak, S. (1933). *Prowincja litewska sióstr miłosierdzia*. Wilno.
- Surdacki, M. (1998). *Dzieci porzucone w Szpitalu Świętego Ducha w Rzymie w XVIII wieku*. Lublin.
- Surdacki, M. (2002). *Il brefotrofo dell'Ospedale di Santo Spirito in Roma nel XVIII secolo*. Conferenze 115, Varsavia–Roma.
- Surdacki, M. (2018). Infirmieria Świętego Ducha w Rzymie w XVII–XVIII wieku. Perspektywy badawcze, *Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne*, 110, 381–394.
- Szady, J. (2015). Misja opiekuńcza zgromadzenia Sióstr miłosierdzia Wincentego a Paulo w Polsce w XVII–XVIII wieku, *Teka Komisji Historycznej. Oddział PAN w Lublinie*, 12, 78–97.

³⁵ ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi nell'Arcispedale ...* 1654, s. 43–46; ASR, nr 1409, *Regole da osservarsi dagl' Officiali ...* 1654, s. 25–26; ASR, nr 66, *Registro della Famiglia del Venerabile, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma*, 1766, s. 2; ASR, nr 18, *Regole da osservarsi ... in Roma MDCCLI*, s. 95.

³⁶ Zostały one omówione wyżej, przy asystentach medycznych. Zob. ASR, nr 3092, *Ordini del Cardinal Antonio Saverio Gentili Visitatore Apostolico di Santo Spirito, e di Antonio Maria Pallavicini Patriarcha Antiochia e Commendatore di detto Luogo Pio*. 1749, w: *Buste Miscelanae. Assistenza agli infermi spirituale e corporale. Confessori et raccomandati di anima*, s. 33.

³⁷ ASR, nr 1409, *Editto per li sostituti dell'ospedale, Romualdo Guidi 1771*, w: NSVD, s. 276–277; ASR, nr 3, *Editto di Monsignore Commendatore per li Sostituti dell'Archiospedale, Romualdo Guidi*, w: *Privilegia et Iura pro Archiospedale S. Spiritus in Sassia de Urbe*. Tomo XII, s. 124.

Źródła

Archivio di Stato di Roma w dziale „Archivio dell'Archiospedale di S. Spirito”

1. Nr 1409, *Decreti di Visita de' 15 Giugno 1679 dell'Eminentissimo Acciajoli*, w: *Notificazione sopra varie disposizioni riguardanti il retto regime, governo, ed administratione dell'Apostolico Archiospedale di Santo Spirito*, in *Roma MDCCCXV* (dalej cyt. NSVD).
2. Nr 168, dokument wystawiony przez archiwistę szpitala zaczynający się od słów: *Il sudetto Cherubini Eustachio ...*, w: *Spedizioni e decreti. Rubricella expeditionum 1798–1800*.
3. Nr 3, *Editto di Monsignore Commendatore per li Sostituti dell'Archiospedale*, Romualdo Guidi, w: *Privilegia et Iura pro Archiospedale S. Spiritus in Sassia de Urbe*. Tomo XII.
4. Nr 1409, *Editto per li sostituti dell'ospedale*, Romualdo Guidi 1771, w: NSVD.
5. Nr 1414, *Famiglia dello Spedale primo gennaio 1767*. “Statistica. Infermi, Proietti e Personale 1707–1811”.
6. Nr 61, *Giornale. Memorie delle cose piu Notabili accadute circa gli Affari del Ven. Archiospedale di S. Spirito da 28 Luglio 1758, sino a 28 Dicembre 1758*.
7. Nr 168, *Nota dei requisiti del Cittadino Bancalari Luigii Chirurgo Romano*, w: *Spedizioni e decreti. Rubricella expeditionum 1798–1800*.
8. Nr 1405, *Notificazione. L'Ordine Leandro Porzia Visitatore Apostolico dell'Archiospedale di Santo Spirito, ed annessi, Antonio Maria Pallavicini Arcivescovo di Lepanto, e Commendatore del medesimo Archiospedale*. 1738.
9. Nr 1409, *Notificazione per l'Archiospedale, e giovani del medesimo, 1759*. Giuseppe Maria Castelli, w: NSVD.
10. Nr 3092, *Ordini del Cardinal Antonio Saverio Gentili Visitatore Apostolico di Santo Spirito, e di Antonio Maria Pallavicini Patriarcha Antiochia e Commendatore di detto Luogo Pio*. 1749.
11. Nr 905, *Ordini e Decreti della Santa Visita Apostolica*. 1737.
12. Nr 27, *Ospedale di Santo Spirito*. 1658. *Rubricella delli Salariati di S. Spirito*. 1658, w: *Rubricella delli Salariati e ristretto di diverse tenute*.
13. Nr 3096, *Provisioni della Famiglia dell'Ospedale reformate di poi dal Porzia Visitatore Apostolico. Lista di tutti quelli, che nel Venerabile Archiospedale di S. Spirito sono salariati, chefanno parte, e dell'incerti Loro*, w: *Buste Miscelanae*, “Dispensa e cucina”.
14. Nr 66, *Registro della Famiglia del Venerabile, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma*, 1766.
15. Nr 1409, *Regole da osservarsi dagl' Officiali et altri serventi nello Spedale di Santo Spirito in Roma*, 1654.
16. Nr 1409, *Regole da osservarsi nell'Arcispedale di San Spirito in Sassia*.
17. Nr 18, *Regole da osservarsi nel Sacro, ed Apostolico Archiospedale di Santo Spirito in Sassia di Roma. Parte Prima*, in *Roma MDCCLI* nr 64, *Relazione delle Cose della Casa dell'Eminentissimo Castelli l'anno 1759*.
18. Nr 67, rękopis z końca XVIII w. rozpoczynający się od słów: *L'Gran Corsia dello Spedale di Santo Spirito...*, w: „Casa di Santo Spirito”.
19. Nr 168, *Repubblica Romana Una, ed Indivisibile. Ospedale Nazionale di Santo Spirito*. 1799, w: *Spedizioni e Decreti. Rubricella Expeditionum 1798–1800*.
20. Nr 902, *Visita Apostolica deputata della Santità di N.S. Papa Clemente XII nel Sagro, et Apostolico Archiospedale, Casa, e Banco di S. Spirito in Sassia di Roma, principiata dall'... Signor Cardinal D. Leandro Porzia Visitatore Apostolico, il di 22 settembre 1737*.

WOJCIECH OTRĘBSKI*
MILENA RÓŻYŁO**

Zachowania komunikacyjne rodziców dzieci z zespołem Downa i ich zróżnicowanie. Badania empiryczne par rodziców

Wstęp

Znaczenie komunikacji w bliskim związku jest ogromne, ponieważ jest to jedna z podstaw rozwoju miłości i więzi między partnerami. Można więc stwierdzić, że komunikacja ma wpływ zarówno na jakość, jak i na powodzenie związku. Małżonkowie przekazują sobie informacje na poziomie trzech sfer: w sferze emocjonalnej komunikując sobie uczucia; w sferze intelektualnej, wymieniając się spostrzeżeniami, refleksjami, doświadczeniami; a także w sferze działań/zachowań, komunikując własne dążenia i podejmując aktywności.

Marzeniem wielu rodziców jest posiadanie potomstwa, szczególnie zdrowego i spełniającego ich oczekiwania. Jednakże gdy na świat przychodzi dziecko niepełnosprawne/chore zaburza to funkcjonowanie rodziny i zmusza rodziców do przeorganizowania obecnego stylu życia. Z obserwacji wiadomo, że dla rodziców narodzenie się dziecka z zespołem Downa (ZD) to przeżycie traumatyczne i bolesne. Niekiedy jego choroba doprowadza do rozpacz, szczególnie w momencie narastającego oraz pogłębiającego się kryzysu między małżonkami, a także wystawia na próbę ich miłość i przywiązanie do siebie.

Celem badań i analiz, których wyniki prezentujemy, był opis oraz określenie zgodności/zróżnicowania zachowań komunikacyjnych doświadczanych przez pary rodziców dzieci z ZD.

* Dr hab. prof. KUL Wojciech Otrębski – Instytut Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

** Mgr Milena Różyło – MYGADAMY Centrum Diagnostyki i Terapii Logopedycznej i Neurologopedycznej w Lublinie.

Zbadano 118 osób, czyli 59 par małżonków. Zdecydowaną większość stanowili rodzice pozostający w związku małżeńskim, będący biologicznymi rodzicami dziecka z zespołem Downa, ze stażem od 2 do 41 lat. Wiek badanych mieścił się w granicach 26–68 lat. Rodziny te posiadały od 1 do 9 dzieci, co więcej wychowywały 1 lub 2 dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością. Wiek ich dziecka z ZD mieścił się w granicach od 1 do 24 lat. W badaniach posłużono się *Kwestionariuszem Komunikacji Małżeńskiej (KKM)* autorstwa Marii Kaźmierczak i Mieczysława Plopy (2008) oraz *Ankieta danych osobowych*.

Wyniki analiz statystycznych wskazują, że badani – matki/ojcowie dzieci z zespołem Downa – w zakresie zachowań komunikacyjnych podobnie doświadczają wsparcia od współmałżonka i jego zaangażowania. Natomiast w zakresie zachowań deprecjonujących, matki w znacznie niższym stopniu doznają ich od męża niż ojcowie od żon. Tylko około 17% badanych rodziców jest całkowicie zgodnych we wzajemnych obserwacjach swoich zachowań komunikacyjnych, a ponad 15% jest całkowicie niezgodnych.

Uzasadnienie teoretyczne

1. Rola zachowań komunikacyjnych w bliskim związku

Komunikowanie się jest nieodłączną częścią ludzkiego życia. Wielu psychologów bada i opisuje to zjawisko jako proces interpersonalnej wymiany informacji i sprzyjający budowaniu więzi społecznych. Komunikowanie się to też porozumiewanie się jednostek, grup czy instytucji, którego celem jest dzielenie się wiedzą, informacjami, ideami oraz wymiana myśli. Odbywa się na różnych poziomach przy użyciu rozmaitych środków, a także wywołuje określone skutki (Piątek, 2014, s. 53). Szczególnie ważny typ komunikacji stanowi komunikacja interpersonalna, która jest podejmowana w określonym kontekście. Definiuje się ją jako „wymianę werbalnych, wokalnych oraz niewerbalnych sygnałów, by osiągnąć efektywniejszy poziom współdziałania (Nęcki, 2000, s. 98).

W rodzinie komunikacja interpersonalna jest uwarunkowana przez codzienne życie razem, istnienie więzi emocjonalnej sprzyjającej odczytywaniu komunikatów spontanicznych, niewerbalnych. Warunkuje ona jakość relacji między jej członkami. Wśród uwarunkowań komunikacji interpersonalnej wymienia się: podmiotowe, na które składa się obraz własnej osoby, samoocena, otwartość, empatia, płęć; pozapodmiotowe, które wskazują na wzorce pełnienia ról społecznych oraz rodziców jako modeli określonych form komunikacji (Harwas-Napierała, 2014, s. 52–58).

Członkowie każdej rodziny posługują się specyficznym językiem komunikacji, który czyni ją unikatową i bardziej spójną, dzięki temu zapewnia poczucie bezpieczeństwa, przynależności, daje miłość, więź emocjonalną (Kurpiel, 2009; Kaźmierczak, Plopa, 2012). Maria Braun-Gałkowska (2008) wskazuje, że umiejętność poprawnej komunikacji, czyli empatycznej i przejrzystej jest szczególnie ważna w wyrażaniu uczuć, czułości, delikatności oraz pielęgnowaniu bliskości, co pozwala osiągnąć szczęście rodzinne.

Małżonkowie mają wzajemny wpływ na siebie. Pomiędzy nimi trwa nieustanny proces interakcji budujący klimat ich wspólnego życia, który wymaga porozumienia i dialogu. Poprzez przekazywane informacje oraz reakcje małżonkowie dostrzegają i rozumieją swoje racje oraz argumenty partnera, uzyskują porozumienie satysfakcjonujące obie strony (Dakowicz, 2014). Wymiana informacji między małżonkami przebiega na poziomie kilku sfer, między innymi w sferze emocjonalnej, która odpowiada za komunikowanie uczuć. Również w sferze intelektualnej polegającej na wymianie spostrzeżeń, refleksji, doświadczeń, a także w sferze działań odzwierciedlających się w procesie komunikowania dążeń oraz podejmowanej aktywności (Bakiera, Marcinkowska, 1998).

Maria Kaźmierczak i Mieczysław Plopa (2008, s. 27) są autorami koncepcji trzech wymiarów komunikacji, a więc: komunikacji wspierającej, zaangażowanej i deprecjonującej małżonka. Wsparcie przejawia się zarówno w momentach trudnych, jak i w codziennym wspólnym życiu. Jest to szacunek odzwierciedlający się w docenianiu wysiłków drugiej osoby oraz zainteresowanie jej potrzebami i problemami. Zaangażowanie to umiejętność tworzenia atmosfery opartej o wzajemne zrozumienie i bliskość poprzez wyrażanie uczuć, dzięki czemu podkreśla się wzajemną ważność, wyjątkowość. Ponadto zaangażowanie wyraża się poprzez zapobieganie konfliktom w związku i urozmaicanie rutyny codzienności. Deprecjacja to przeciwieństwo opisanych wcześniej wymiarów interakcji w związku. Wyrażana jest poprzez przejawianie agresji, chęć kontrolowania i zdominowania drugiej osoby, a także brak szacunku wobec jej godności. Do najbardziej destrukcyjnych zachowań partnera w procesie komunikacji zalicza się ujawnianie wrogości, krytycyzmu, pogardy, braku zainteresowania i obronności. Analizując powyższe rozważania, można stwierdzić, iż jakość relacji między małżonkami obniża deprecjacja, zaś korzystnie wpływa na funkcjonowanie związku zaangażowana komunikacja i wsparcie drugiej, bliskiej osoby (Dakowicz, 2014, s. 91). Związek partnerski o wysokiej jakości charakteryzuje wzajemne udzielanie wsparcia, swoboda wyrażania uczuć świadczących o potrzebach, wspólne spędzanie czasu dające wiele przyjemności i radości z bycia razem oraz zwracanie się o pomoc i przyjmowanie jej (Sternberg, Weis, 2007).

Dobra komunikacja sprzyja umiejętnościom rozwiązywania konfliktów (Braun-Gałkowska, 2008). Klarowność i jasność komunikatów w dużym stopniu zależy od uczuciowego nastawienia partnerów względem siebie. Pozytywne nastawienie odzwierciedla się w zainteresowaniu, głębszym otwieraniu się, uważnym słuchaniu drugiej osoby. Natomiast negatywne nastawienie skutkuje unikaniem kontaktu, koncentracją na potknięciach wraz z ich wyolbrzymianiem, selektywnym słuchaniem, a także brakiem troski o pełne zrozumienie drugiej strony. Towarzyszy temu także uczucie gniewu i okazywanie zniecierpliwienia (Kaźmierczak, Płopa, 2012). Od jakości więzi pomiędzy współmałżonkami zależy funkcjonowanie całej rodziny. Jeśli miłość między nimi się rozwija, wzrasta, bądź zamiera to ma to wpływ na losy małżeństwa i całej rodziny.

2. Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością

Literatura przedmiotu podaje, że trudności związane z wychowywaniem dzieci należą do najbardziej konfliktotwórczych w życiu rodzinnym. Wzajemne, wrogie nastawienie względem siebie małżonków zmniejsza ich zadowolenie ze wspólnego życia (Schaffer, 2017). Konsekwencje nierozmawiania o uczuciach i problemach są przyczyną powstawania coraz większych barier pomiędzy małżonkami lub ich oddalaniem się od siebie (Ochojska, Marmola, Wańczyk-Welc, 2018).

Oczekiwanie przez rodziców na potomstwo jest dla większości z nich okresem upragnionym. Szczególnie, kiedy dziecko jest „chciane”, a rodzice snują wobec niego plany i rozmyślają o tym, kim będzie w przyszłości. Sytuacja zmienia się diametralnie, kiedy przychodzi na świat dziecko chore, niepełnosprawne. Choroba czy niepełnosprawność dziecka zaburza funkcjonowanie rodziny i zmusza do przeorganizowania dotychczasowego życia i marzeń względem potomka. Rodzice muszą znaleźć miejsce w rodzinie zarówno dla jej nowego członka, jak i dla nowego stylu życia z nim (Kulik, Otrębski, 2012).

Stoi przed nimi także zadanie radzenia sobie z frustracją wynikającą z niespełnienia się marzeń o zdrowym dziecku, oczekiwań odnośnie jego osiągnięć oraz z trudami codziennego życia, zaspokajania potrzeb niepełnosprawnego dziecka i dbania o rozwój jego możliwości (Marmola, 2017). Niewątpliwie jest to sytuacja kryzysowa, ponieważ dostarcza wielu negatywnych emocji, których doświadczają rodzice/opiekunowie dzieci z niepełnosprawnością (Kurpiel, 2009). Do najczęściej towarzyszących im przeżyć emocjonalnych zalicza się: depresję, szok, zaprzeczanie, poczucie winy, smutek, złość, niepokój, rozpacz, poczucie krzywdy, wstyd, spostrzeganie odrzucenia społecznego, śmieszności, litości (Otrębski, 1998). Zmiany w życiu wewnątrzrodzinnym nierzadko

zakłócają dotychczasowy ład i spokój. Oprócz uczenia się nowych zadań, obowiązków czy też funkcji pojawiają się także frustracja z braku realizacji własnych celów i potrzeb rodziców oraz ograniczenia ich indywidualnego rozwoju (Marat, 2014).

Rodzina dziecka z niepełnosprawnością może doświadczyć kryzysu psychicznego. Jest on związany z poczuciem nieustannego lęku o zdrowie i rozwój dziecka, ze stanem zagubienia z powodu niedostatku informacji, osamotnieniem, wstydem oraz brakiem akceptacji otoczenia, a także z brakiem pewności, jak rozumieć zachowanie dziecka i jak na nie prawidłowo reagować (Lewko, 2018). Radzenie sobie rodziny z kolejnymi kryzysami wymaga dobrej komunikacji i właściwych relacji interpersonalnych między jej członkami. Rozwiązywanie kryzysu i efektywne zmaganie się z nim w dużym stopniu zależy od zintegrowania, spójności, wartości oraz jakości, i struktury rodziny. Bardzo często emocje są tak silne, że powodują dezorganizację relacji wewnątrzrodzinnych i naturalnego przebiegu codziennego życia (Lewko, 2018). Mimo to bez wątpienia najlepszym miejscem dla każdego dziecka, również z niepełnosprawnością, jest rodzina, a także lokalna społeczność, której jest członkiem (Otrębski, 1998).

3. Dziecko z zespołem Downa a komunikacja między rodzicami

Zespół Downa, inaczej trisomia 21 to najczęstsza aberracja chromosomalna, która występuje u ludzi. Częstość urodzeń noworodków, które przychodzą na świat żywe wynosi 1 na 600–700, zaś około 20% to dzieci, które rodzą się martwe, natomiast 60% to poronienia we wczesnym okresie ciąży. Zespół Downa to zespół wad wrodzonych obejmujących niepełnosprawność umysłową, zaburzenia kardiologiczne, układu pokarmowego, kostnego, uszkodzenie słuchu i wzroku, cukrzycę, zaburzenia tarczycy, otyłość, problemy z oddychaniem (Sałkowska, 2015, s. 58; Bobkovicz-Lewartowska, 2013, s. 14–16). Swoim zasięgiem obejmuje on 200 anomalii. Jednakże nigdy nie występują one wszystkie w każdym przypadku. Zazwyczaj u jednej osoby występuje od 20 do 50. Ściśle z zespołem Downa powiązane są też charakterystyczne cechy dysmorficzne, które nie mają znaczącego wpływu na funkcjonowanie organizmu, ale zasadniczy wpływ na wszystkie podstawowe funkcje życiowe mają wady układowe i narządowe.

Rodzice dzieci z zespołem Downa jednocześnie pełnią wiele ról, nie jest to tylko rola matki, ojca czy partnera zabaw, ale także rola rehabilitanta, terapeuty, pracownika socjalnego (Otrębski, Kulik, 2011). Podobnie jak rodzice dzieci z różnymi innymi dysfunkcjami muszą radzić sobie z wieloma wyzwaniami. Często czują się bezradni z powodu przeżywanych emocji oraz raniących ich uczucia zachowań społeczeństwa (Pisula, 2008).

Znajdujemy szereg wyników badań wskazujących, że narodzenie się dziecka z zespołem Downa zaliczane jest do przeżyć traumatycznych i bolesnych. Konflikty małżeńskie częściej pojawiają się w rodzinach z dzieckiem z zespołem Downa aniżeli w rodzinach z prawidłowo rozwijającymi się potomkami. Małżonkowie są bardziej krytyczni wobec siebie i narzekają na brak satysfakcji seksualnej (Pisula, 2008). Niekiedy obecność dziecka z ZD doprowadza do rozpacz, szczególnie w momencie narastającego oraz pogłębiającego się kryzysu między małżonkami. To wydarzenie nierzadko pozbawia rodziców nadziei, wiary, radości oraz poczucia sensu życia. Wystawia na próbę ich miłość i przywiązanie do siebie (Minczakiewicz, 2015). Badania podają także, że ambitne kobiety ceniące wszystkie racjonalne ideały mają trudności z przystosowaniem do nowej, niezgodnej z planami rodzicielskimi roli. Matki te mają wątpliwości, czy dziecko z zespołem Downa do nich pasuje, czy można być dumną z posiadania chorego dziecka, czy też można się nim chwalić przed innymi osobami (Sałkowska, 2015). Choroba dziecka, jaką jest zespół Downa, wpływa na jakość życia rodziców i całej rodziny.

Wyniki innych badań wskazują natomiast, że zarówno matki, jak i ojcowie dzieci z zespołem Downa dość dobrze adaptują się do nowej sytuacji oraz wykazują relatywnie niski poziom stresu. U matek poziom stresu jest wyższy w związku z pełnioną rolą rodzica i problemami w zachowaniu dziecka, zaś u ojców jest związany z odczuwaniem przywiązania do potomka i poziomem społecznej akceptacji (Bobkovicz-Lewartowska, 2013; Phillips, Connors, Curtner-Smith, 2017). W opinii niektórych badanych rodzin ich życie jest dobre, a relacje pomiędzy współmałżonkami stanowią kluczowy element radzenia sobie (Staats, Goff, Springer, Monk, 2015). A. Kózka i H. Przybyła-Basista (2018), w oparciu o uzyskane wyniki z badań, wskazują także, iż sposób funkcjonowania rodzin z dzieckiem z zespołem Downa wcale nie jest gorszy niż innych rodzin. Pomimo rzeczywistego ciężaru rodzice mogą doświadczać pozytywnych efektów, takich jak otwartość na wyzwania i osobisty wzrost. Autorki wskazują nawet na wysoką satysfakcję i przyjemność z pełnienia danej roli współmałżonków. Są oni często w stanie przeformułować własne marzenia, plany i stać się bardziej świadomymi swojej wartości. Choroba dziecka może również sprawiać, że rodzina staje się emocjonalnie silniejsza i bardziej odporna. Matki dzieci z zespołem Downa deklarują, że otrzymują dużo wsparcia od mężów i opisują ich jako bardzo pomocnych, a to z kolei przekłada się na poprawę ich relacji małżeńskich. Dobre emocjonalne więzi między współmałżonkami są formą ochrony przed stresem związanym z posiadaniem dziecka z zespołem Downa.

Wyniki dotychczasowych badań wskazują na to, że jakość związku małżeńskiego może być bardzo pomocna w radzeniu sobie ze stresem związanym z wychowywaniem dziecka chorego. Brak wsparcia partnera, kiedy w rodzinie pojawia się dziecko z zespołem Downa może natomiast wzmagać stres związany z opieką zarówno u żon, które

zazwyczaj bardziej się w nią angażują, jak i u ojców, którzy więcej czasu poświęcają pracy zawodowej (Bobkowicz-Lewartowska, 2013). Istotną rolę odgrywa czas, który pozwala stopniowo dojrzeć do nowej, trudnej i odpowiedzialnej roli rodziców. Pomocne w organizowaniu życia rodzinnego oraz wychowaniu dziecka są stan zdrowia, status materialny, społeczny, struktura więzi wewnątrzrodzinnych, poziom funkcjonowania rodziny i umiejętność dzielenia się zarówno odpowiedzialnością, jak i obowiązkami (Minczakiewicz, 2015). Zasadnicza dla analizowanego obszaru jest obserwacja Kózki i Przybyły-Basisty (2018), że jakość relacji małżeńskiej jest dobrym predyktorem pozytywnego samopoczucia u rodziców dzieci z zespołem Downa.

Metodologia badań własnych

Celem prezentowanych badań była analiza zachowań komunikacyjnych i ich zróżnicowania u rodziców dzieci z zespołem Downa. Badania przez nas prowadzone wyróżnia fakt ich realizacji wśród par małżonków, co dodatkowo pozwoliło na analizę zgodności uzyskiwanych ocen zachowań komunikacyjnych w parach rodziców.

1. Zastosowana metoda badań

Do zbadania analizowanej zmiennej wykorzystano *Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej* (KKM) autorstwa Marii Kaźmierczak i Mieczysława Płopy (2008). Składa się on z 30 pozycji testowych uporządkowanych treściowo w trzy wymiary: *Wsparcie* (10 pozycji), *Zaangażowanie* (10 pozycji) i *Deprecjacja* (10 pozycji). Badani ustosunkowują się do stwierdzeń poprzez zaznaczenie odpowiedzi na 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nigdy (tak się nie zachowuję), 5 oznacza zawsze (tak się zachowuję). Wynik surowy jest sumą punktów dla każdego wymiaru oddzielnie, a następnie jest przeliczany na wynik stenowy, który wskazuje na stopień nasilenia danej zmiennej. Wyniki w granicach 7–10 stena wskazują na wysoki poziom odczuwanego wsparcia, wysoką otwartość w komunikacji oraz wysoką skłonność do deprecjonowania partnera. Wyniki w granicach 5–6 stena świadczą o przeciętnym odczuwaniu wsparcia, przeciętnej otwartości, a także o przeciętnej skłonności do deprecjonowania przez partnera. Natomiast wyniki w granicach 1–4 stena mówią o braku odczuwania wsparcia, braku otwartości w komunikacji oraz braku skłonności do deprecjonowania (Kaźmierczak, Płopa, 2008). Rzetelność w badanej grupie mierzona za pomocą alfa-Cronbacha dla wymiarów wynosi: Wsparcie – 0,92, Zaangażowanie – 0,85, Deprecjacja – 0,90.

2. Grupa badana

Badania zostały przeprowadzone na grupie 59 par małżonków. Wśród nich zdecydowaną większość stanowią rodzice pozostający w związku małżeńskim (97,5%), będący biologicznymi rodzicami dziecka z zespołem Downa (99,2%), ze stażem od 2 do 41 lat ($M=20,66$, $SD=11,22$). Wiek badanych mieści się w granicach między 26 a 68 lat ($M=46,96$, $SD=10,61$). Są to rodziny głównie zamieszkujące miasto powyżej 150 tys. mieszkańców (43,2%), a w najmniejszym odsetku miasto do 50 tys. mieszkańców (8,5%). Większość rodziców posiada wykształcenie wyższe (49,2%), z kolei najmniej jest osób z wykształceniem podstawowym (5,9%). Rodziny te posiadają od 1 do 9 dzieci, w tym największy odsetek to rodzice dwójki dzieci (42,4%), a najmniejszy powyżej szóstki (0,8%). Co więcej, badani rodzice wychowują od 1 (95,8%) do 2 (4,2%) dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością. Wiek ich dziecka z zespołem Downa mieści się w granicach 1–24 lata ($M=12,51$, $SD=7,64$). U blisko 40% badanych par dziecko z zespołem Downa urodziło się jako pierwsze.

3. Procedura badań

Kontakt z rodzicami był indywidualny w formie osobistych spotkań bądź poprzez zaufane osoby, które przekazywały kwestionariusze rodzicom. W celu zapewnienia poufności wyników komplet narzędzi umieszczony był w kopertach. Badani byli poinformowani o całkowitej anonimowości badań, wykorzystaniu wyników tylko do analiz grupowych, możliwości rezygnacji z uczestnictwa w badaniach.

4. Analizy statystyczne

Stan analizowanych zmiennych w grupach obliczono za pomocą średniej, odchylenia standardowego, minimum i maksimum oraz rozkładu liczebności i procentu. Analizę różnic dla średnich uzyskanych przez grupy matek i ojców przeprowadzono testem „ t ” dla prób niezależnych, z kolei dla rozkładów odbiegających od normalności zastosowano test U Manna-Whitney’a. W celu porównania rozkładów procentowych między podgrupami matek i ojców wykorzystano test różnic pomiędzy rozkładami „ ch^2 ”. Ponadto przeanalizowano stopień zgodności badanych par w zakresie analizowanej zmiennej.

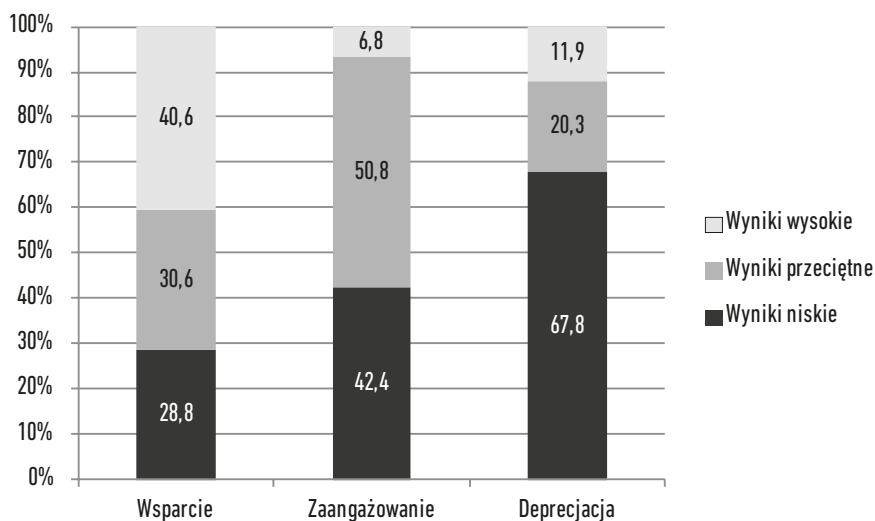
Wyniki badań

Analiza uzyskanych przez badane matki wyników wskazuje, że spostrzegają zróżnicowane nasilenie poszczególnych zachowań komunikacyjnych swoich mężów. W przeciętnym stopniu doświadczają od męża wsparcia ($M=5,75$). Oznaczać to może, że w ich odczuciu małżonkowie przeciętnie są zainteresowani ich problemami, potrzebami, jak i okazywaniem troski w momentach trudnych bądź w życiu codziennym. Dość niepokojące są wyniki niskie uzyskane w zakresie oceny zaangażowania mężów ($M=4,56$). Świadczyć one mogą o braku otwartości partnera (męża) w komunikacji, rzadkim podkreślaniu wyjątkowości, ważności partnerki (matki), jak i o braku umiejętności zapobiegania konfliktom między małżonkami. Wynik w deprecjacji charakteryzuje z kolei niski stopień nasilenia ($M=4,25$), wskazujący na brak skłonności ojców do deprecjonowania współmałżonki, przejawianie agresji wobec niej, chęci jej zdominowania czy też kontrolowania jej działań (Tabela 1).

Tabela 1. Średnia (M), odchylenie standardowe (SD), minimum (Min) i maksimum (Max) zmiennej zachowania komunikacyjne matek dzieci z zespołem Downa

Zachowania komunikacyjne	Matki			
	M	SD	Min	Max
Wsparcie	5,75	1,95	2	10
Zaangażowanie	4,56	1,86	1	9
Deprecjacja	4,25	1,77	2	10

Szczegółowa analiza rozkładu uzyskiwanych wyników wewnątrz grupy matek, wskazuje na zróżnicowanie w ocenie poszczególnych zachowań komunikacyjnych spostrzeganych u swoich mężów. Niepokojące może być to, że blisko jedna trzecia z nich źle ocenia uzyskiwane wsparcie, a ponad 40% spostrzegane zaangażowanie swoich partnerów. Dobrą informacją jest to, że tylko niecałe 12% z badanych matek zdecydowanie doświadcza deprecjacji z strony męża (Wykres 1).



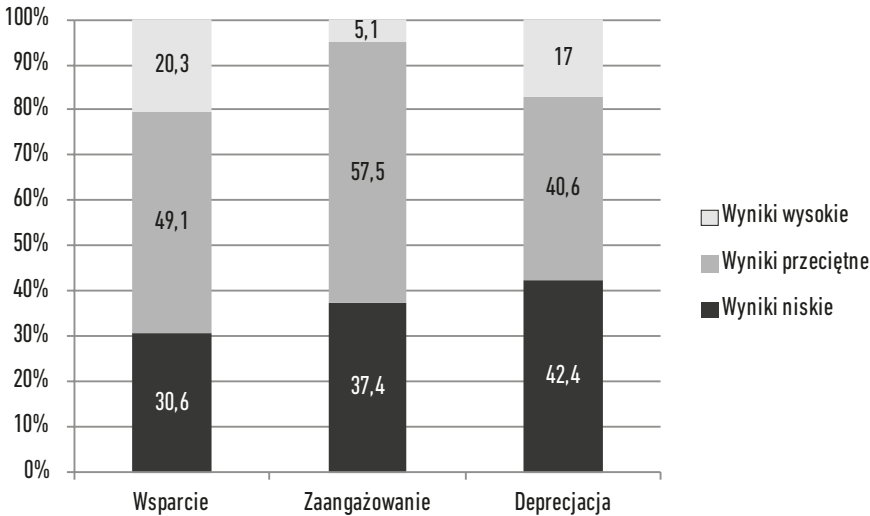
Wykres 1. Rozkład procentowy wyników niskich, przeciętnych i wysokich zmiennej zachowania komunikacyjne matek dzieci z zespołem Downa

Analiza wyników uzyskanych przez badanych ojców wskazuje, że także spostrzegają oni zróżnicowane nasilenie poszczególnych zachowań komunikacyjnych swoich żon, ale rozkłada się ono nieco inaczej niż u badanych matek. Otrzymywane wsparcie od żon (matek) oceniają jako przeciętne ($M=5,08$). Manifestuje się to pewnym stopniem doceniania ich wysiłków, zainteresowania potrzebami, problemami czy też aktywnym uczestnictwem matek we wspólnym zmaganiu się z problemami. Ojcowie podobnie jak matki spostrzegają zaangażowanie swoich żon jako niskie ($M=4,51$). Wskazuje to obserwowany przez nich brak otwartości partnerki w komunikacji, brak okazywania przez nią uczuć, co nie sprzyja tworzeniu atmosfery bliskości i wzajemnego zrozumienia. Trochę wyżej niż matki ojcowie oceniają doświadczaną deprecjację ze strony żon, wynik średni grupy ma poziom przeciętny ($M=5,15$). Oznacza to pewną skłonność do deprecjonowania ich przez partnerkę, przejawiającą się w umiarkowanej chęci kontrolowania i zdominowania partnera (Tabela 2).

Tabela 2. Średnia (*M*), odchylenie standardowe (*SD*), minimum (*Min*) i maksimum (*Max*) zmiennej zachowania komunikacyjne ojców dzieci z zespołem Downa

Zachowania komunikacyjne	Mężczyzna			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Wsparcie	5,08	1,72	1	9
Zaangażowanie	4,51	1,65	1	7
Deprecjacja	5,15	1,64	2	10

Podobnie jak w badanej grupie matek, tak i w grupie ojców bliższa analiza uzyskiwanych wyników wewnątrz grupy wskazuje na jej zróżnicowanie w ocenie poszczególnych zachowań komunikacyjnych spostrzeganych u żon. Około jedna trzecia z nich spostrzega niskie wsparcie oraz blisko 40% niskie zaangażowanie u swoich partnerek. Dodatkowo obraz spostrzeganych nieprawidłowych zachowań komunikacyjnych pogarsza fakt, że łącznie blisko sześćdziesiąt procent badanych ojców doświadcza deprecjacji na poziomie przeciętnym i wysokim (Wykres 2).



Wykres 2. Rozkład procentowy wyników niskich, przeciętnych i wysokich zmiennej zachowania komunikacyjne ojców dzieci z zespołem Downa

Porównując badane grupy matek i ojców, analiza różnic wyników średnich wykazała, że nie są one istotne statystycznie zarówno w spostrzeganiu wsparcia, jak i zaangażowania partnera. Natomiast płeć rodzica jest czynnikiem różnicującym wyniki badanych grup w zakresie doświadczania deprecjacji ze strony partnera ($U=1331,50$; $p=0,027$).

Oznacza to, że matki dzieci z zespołem Downa w znacznie niższym stopniu odczuwają zachowania deprecjonujące ze strony męża ($M=52,57$) niż ojcowie ze strony żony ($M=66,43$) (Tabela 3).

Tabela 3. Test analizy różnic pomiędzy średnimi zmiennej zachowania komunikacyjne badanych grup matek i ojców

	Kobieta	Mężczyzna	Test U Manna-Whitney'a	
	Średnia ranga	Średnia ranga	<i>U</i>	<i>p</i>
Wsparcie	58,58	60,42	1686,00	0,77
Zaangażowanie	58,96	60,04	1708,50	0,86
Deprecjacja	52,57	66,43	1331,50	0,027

Porównanie badanych grup rodziców w zakresie wewnętrznego rozkładu wyników niskich, przeciętnych i wysokich, przypisanych poszczególnym zachowaniom komunikacyjnym wskazuje, że czynnik płci rodzica powoduje istotne zróżnicowanie między nimi. Pojawia się ono w zakresie rozkładu wyników dla oceny uzyskiwanego wsparcia [$chi^2(2)=16,28$; $p=0,001$]. W grupie kobiet najczęściej z nich ocenia je jako wysokie, a najmniej jako niskie. W grupie mężczyzn najczęściej z nich ocenia uzyskiwane wsparcie jako przeciętne, a najmniej jako wysokie. Kolejną różnicę zauważamy w rozkładzie wyników opisujących odczuwanie deprecjacji [$chi^2(2)=15,86$; $p=0,001$]. Wśród kobiet najczęściej z nich odczuwa niską deprecjację, a w grupie mężczyzn mamy zbliżony odsetek odczuwających ją na poziomie niskim i przeciętnym (Tabela 4).

Tabela 4. Analiza różnic pomiędzy rozkładami procentowymi wyników niskich, przeciętnych i wysokich zmiennej zachowania komunikacyjne

	Test różnic		
	chi^2	df	<i>p</i>
Wsparcie	16,28	2,00	0,001
Zaangażowanie	1,17	2,00	0,58
Deprecjacja	15,86	2,00	0,001

Wśród przebadanych 59 par rodziców dzieci z zespołem Downa jedynie niecałe siedemnaście procent jest całkowicie zgodnych w ocenie obserwowanych wzajemnie zachowań komunikacyjnych, czyli wsparcia, zaangażowania, deprecjacji. Jednocześnie ponad piętnaście procent z badanych par rodziców podało całkowicie różne oceny

spozrzeganych przez siebie zachowań partnera, czyli prezentują całkowity brak zgodności. U blisko 40% zgodność występuje w 2 z trzech ocenianych zachowań komunikacyjnych, w tym najwięcej w zakresie wsparcia i zaangażowania, bo aż ponad pięćdziesiąt procent tych par jest zgodnych. Ponadto u prawie 30% badanych par zgodność ocen jest obecna tylko w zakresie 1 z trzech zachowań komunikacyjnych, z czego ponad połowa z tych par wykazuje zgodność w zakresie zaangażowania, zaś najmniejszy odsetek w zakresie wsparcia (18%) (Tabela 5).

Tabela 5. Rozkład liczebności (f) i procentu (P) zakresu zgodności par małżonków w ocenie zachowań komunikacyjnych partnera

Zakres zgodności	f (dla par)	P
Zgodni we wszystkich	10	16,90
Zgodni w dwóch (łącznie)	23	38,98
zgodni we wsparciu i zaangażowaniu	12	52,18
zgodni we wsparciu i deprecjacji	7	30,43
zgodni w zaangażowaniu i deprecjacji	4	17,39
Zgodni tylko w jednym (łącznie)	17	28,81
zgodni tylko we wsparciu	3	17,65
zgodni tylko w zaangażowaniu	9	52,94
zgodni tylko w deprecjacji	5	29,41
Niezgodni we wszystkich	9	15,31

Podsumowanie

Uzyskane wyniki z badań prowadzonych wśród rodziców dzieci z zespołem Downa pozwalają na sformułowanie kilku wniosków:

- badane grupy matek i ojców nie wykazują istotnego statystycznie zróżnicowania w doświadczaniu wsparcia i spostrzeganiu zaangażowania ze strony partnerów, natomiast pojawia się ono w zakresie doświadczania deprecjacji. Istotnie bardziej jest ona odczuwana przez badanych ojców;
- badane grupy matek i ojców są zróżnicowane wewnętrznie, biorąc pod uwagę obecny w każdej z nich odsetek tych osób, które osiągają wyniki niskie, przeciętne i wysokie w doświadczaniu wsparcia i deprecjacji od partnerów;
- prawie tyle samo wśród badanych 59 par jest tych, których wyniki w zakresie wszystkich obserwowanych zachowań komunikacyjnych są zgodne (10 par), jaki i tych których są całkowicie niezgodne (9 par).

Przedstawione wyniki zwracają uwagę na potrzebę umacniania zachowań komunikacyjnych w bliskim związku partnerskim rodziców dzieci z zespołem Downa. Wiadome jest to, że niepełnosprawność dziecka silnie wpływa na relacje małżeńskie. Partnerzy często doświadczają kryzysu związanego z przystosowaniem się do trudnej dla nich sytuacji. Muszą oni stale dbać o wzajemne relacje i wprowadzać zmiany w sposobie realizacji pełnionych przez nich zadań oraz radzenia sobie z poczuciem klęski życiowej bądź z poczuciem niespełnionych nadziei. Dlatego też ważne jest, aby współmałżonkowie czuli wsparcie od siebie nawzajem, angażowali się w związek oraz nie deprecjonowali małżonka.

Bibliografia

- Bakiera, L., Marcinkowska, B. (1998). Niektóre czynniki zagrażające trwałości małżeństwa i rodziny. *Forum Psychologiczne*, 3(2), 181–204.
- Braun-Galkowska, M. (2008). *Psychologia domowa*. Lublin: KUL.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2013). *Wybrane uwarunkowania jakości życia rodziców dzieci i młodzieży z zespołem Downa*. Warszawa: Difin.
- Dakowicz, A. (2014). *Powodzenie małżeństwa. Uwarunkowania psychologiczne w perspektywie transgresyjnego modelu Józefa Koźmieleckiego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 47–69). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaźmierczak, M., Płopa, M. (2008). *Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej*. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Kaźmierczak, M., Płopa, M. (2012). *Komunikacja w bliskich związkach. Teoria i metoda badania*. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Kózka, A., Przybyła-Basista, H. (2018). Perceived stress, ego-resiliency, and relational resources as predictors of psychological well-being in parents of children with Down syndrome. *Health Psychology Report*, 6(1), 50–59.
- Kulik, M., Otrębski, W. (2012). Funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w wyniku choroby genetycznej. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17(1), 91–104.
- Kurpiel, D. (2009). Psychospołeczne problemy rodziny z osobą niepełnosprawną fizycznie. W: T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań* (s. 236–250). Warszawa: Difin.
- Lewko, A. (2018). Oswajanie się z niepełnosprawnością. Praca z rodzicami dziecka po diagnozie specjalistycznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 568(3), 16–23.
- Marat, E. (2014). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 437–456). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marmola, M. (2017). Style radzenia sobie ze stresem przez matki dzieci z niepełnosprawnością. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 5(11), 267–280.

- Minczakiewicz, E.M. (2015). Rodziny z dzieckiem z zespołem Downa w sytuacji kryzysu ekonomicznego, przemian społecznych i obyczajowych. *Wychowanie w rodzinie*, 11(1), 345–358.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: ANTYKWA.
- Ochojska, D., Marmola, M., Wańczyk-Welc, A. (2018). Relacje w rodzinie pochodzenia a komunikowanie się w małżeństwie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 569(4), 33–44.
- Otrębski, W. (1998). Wychowanie dziecka innego niż wszystkie – w rodzinie i szkole. W: W. Stępniewski (red.), *Wobec wyzwań wychowawczych przełomu tysiącleci: materiały z konferencji dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych* (s. 78–98). Lublin: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Otrębski, W., Kulik, M. (2011). Sytuacja rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym w wyniku choroby genetycznej. W: H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju* (s. 129–150). Warszawa: Diffin.
- Piątek, K. (2014). *Komunikacja w konflikcie*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Pisula, E. (2008). Rodzice dzieci z zespołem Downa. W: B.B. Kaczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka* (s. 341–358). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Phillips, B.A., Connors, F., Curtner-Smith, M.E. (2017). Parenting children with down syndrome: An analysis of parenting styles, parenting dimensions, and parental stress. *Research in Developmental Disabilities*, 68(7), 9–19.
- Sałkowska, M. (2015). *Matka Downa. Piętno – Znaczenia – Strategie*. Kraków: NOMOS.
- Schaffer, H.R. (2017). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Staats, N., Goff, B.S.N., Springer, N., Monk, J.K. (2015). Parents of Children with Down Syndrome: A Comparison of Parental and Postnatal Diagnosis Groups. *Journal on Developmental Disabilities*, 21(2), 83–94.
- Sternberg, J., Weis, K. (2007). *Nowa psychologia miłości*. Taszów: MODERATOR.

Wierna problematyce Rodziny,
Okazująca radość z jej wzrastania,
Ustawicznie poszukująca skutecznych form pomocy drugiemu człowiekowi,
Wspierająca oraz sugerująca konstruktywne rozwiązywanie problemów
w niej istniejących...

Elżbieta Januszevska

Zmaganie się z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi u dzieci i młodzieży

Wstęp

Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (OCD) są to powtarzające się obsesje (myśli natrętne) i kompulsje (czynności natrętne) powodujące zakłócenia w prawidłowym funkcjonowaniu. Młode osoby doświadczają subiektywnego cierpienia prowadzącego do pogorszenia się ich stanu funkcjonowania. Natrętne myśli stają się nieprzyjemne oraz wywołują niepokój. Mają tendencję do permanentnego powracania. Często są oceniane jako bezsensowne i niestosowne. Im bardziej człowiek z nimi walczy, tym wyraziściej pojawia się w młodym człowieku lęk i dyskomfort jego funkcjonowania społecznego. W sytuacji, gdy nadmierny lęk wywołany niekontrolowaną myślą jest nie do zniesienia, dziecko wykonuje czynność natrętną, która na pewien czas łagodzi niepokój. Czynności natrętne są zwykle uznawane za bezsensowne, ale odgrywają bardzo ważną rolę, czyli dążą do przerwania zbędnych i nieprzyjemnych myśli (Dąbrowska, 2016).

Zarówno czynniki psychospołeczne, jak i biologiczne odgrywają istotną rolę w powstawaniu i utrzymywaniu się objawów (OCD). Objawy prawie zawsze mają znaczenie interpersonalne. Przykładem tego jest fakt, że dzieci często kontrolują członków rodziny i inne osoby pozostające w znaczących relacjach z nimi. Na rozwój OCD mają również wpływ utrwalone schematy poznawcze, mające swoje źródło we wczesnym dzieciństwie. U podstaw powstawania natręctw w przypadku młodzieży leży skłonność do przeżywania nadmiernego poczucia winy. Związana jest ona z nadmiernym poczuciem odpowiedzialności, a także skłonnością do zamartwiania się, która z kolei jest skutkiem niepewności i oczekiwania negatywnych konsekwencji. Objawy OCD i ich konsekwencje dla funkcjonowania dziecka wynikają również z większej podatności młodej osoby na lęk, unikanie i depresję oraz wiążą się z trudnościami w rozwoju

* Dr Elżbieta Januszevska – Katedra Psychologii Klinicznej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

bardziej adaptacyjnych sposobów radzenia sobie z poczuciem winy i zamartwianiem się (Hollander, Stein, 1997; Goddard, 2018).

Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne zbliżone są do zachowań przypominających rytuały wczesnodziecięce. Są one przejawem prawidłowego rozwoju psychicznego, stanowiąc wskaźnik socjalizacji dziecka. Istnienie rytuałów u dzieci w wieku przedszkolnym często budzi wśród opiekunów dziecka niepokój. Jednak odgrywają one zupełnie inną rolę aniżeli zachowania obsesyjno-kompulsyjne. Takie zachowania, jak: sprawdzanie, dotykanie przedmiotów, najczęściej podczas jedzenia, ubierania się, kąpieli oraz kładzenia się spać lub specyficzne zachowania towarzyszące wyjściu do przedszkola są typowe dla większości dzieci. Przyczyną tych zachowań jest wzrost lęku w związku z rozstaniem z rodzicami w momencie pójścia do żłobka lub przedszkola. Zachowania te stanowią przejaw dążenia dziecka do sprawowania kontroli nad otoczeniem. Porządkują jego świat i czynią go bardziej przewidywalnym, co redukuje poziom lęku (Remberek i in., 2020).

Kiedy rozwój dziecka wkracza w etap zabawy z rówieśnikami (ok. 4. roku życia), a przedszkole staje się dla nich miejscem bezpiecznym, liczba rytuałów wczesnodziecięcych ulega redukcji. U dzieci pięcioletnich oraz sześcioletnich zrytualizowane czynności zaczynają pojawiać się w grach grupowych. Muszą one przebiegać w ściśle określony sposób i nie wolno ich modyfikować. Około 7. roku życia rytuały dotyczą najczęściej kolekcjonowania przedmiotów. Stopniowo, na skutek socjalizacji dzieci łatwiej przystosowują się do zachodzących zmian. Nie muszą już kontrolować otoczenia, ponieważ lęk w sposób naturalny zmniejsza się pod wpływem pozytywnych doświadczeń. Rytuały sporadycznie mogą pojawić się do wieku 8–9 lat. W odróżnieniu od rytuałów w przebiegu OCD rytuały wczesnodziecięce nie upośledzają aktywności dziecka, a próba ich zmiany nie powoduje silnego dyskomfortu i społecznej izolacji (Storach i in., 2008; Dąbrowska, 2016).

Dane epidemiologiczne wskazują, że OCD jest czwartym najczęściej spotykanym zaburzeniem funkcjonowania młodego człowieka. Dotyczy ok. 1–2% populacji ogólnej, chociaż w niektórych badaniach oceniano rozpowszechnienie nawet na poziomie 2–3%. Rozpowszechnienie zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego w okresie dzieciństwa waha się od 0,5% do 2% i aż u połowy dorosłych z tym zaburzeniem rozwija się ono w okresie dzieciństwa lub adolescencji (Piacentini, March, Franklin, 2010). W populacji chorujących dzieci pierwszy epizod pojawia się najczęściej w wieku 7–8 lat. Szczyt zachorowań przypada na okres dojrzewania. Największe ryzyko ujawnienia się OCD występuje między 10. a 19. rokiem życia (w tym samym stopniu u obojga płci), przy czym częściej najpierw ujawniają się obsesje. Zaburzenie wcześniej i częściej pojawia się u chłopców niż u dziewcząt (Rabe-Jabłońska, 2012; Remberek i in., 2020).

Diagnoza zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego

Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne (*obsessive-compulsive disorder*, OCD) było opisywane przez klasyków psychiatrii i psychologii długo przed powstaniem pierwszej klasyfikacji diagnostycznej. Do określenia zachowań polegających na obecności natrętnych myśli i skrupulatnym wykonywaniu określonych czynności używano różnych terminów, takich jak: stan psychasteniczny (Pierre Janet), nerwica natręctw (Zygmunt Freud). W połowie XX wieku zaczęto używać określenia zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne, jednocześnie klasyfikując kryteria diagnostyczne i etiologię problemu. Istotnym elementem zaburzenia jest lęk odczuwany w konsekwencji obsesyjnych myśli, które mogą prowokować kompulsyjne zachowania (Bryńska, 2012; por. Morrison, 2014).

Zgodnie ze współczesną terminologią anglojęzyczną w odniesieniu do zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego często używany jest skrót OCD. W klasyfikacji DSM-5 jest ono usytuowane wśród zaburzeń lękowych natomiast w ICD-10 w szerokiej kategorii zaburzeń nerwicowych związanych ze stresem i pod postacią somatyczną. Obie klasyfikacje podają podobne kryteria diagnostyczne, jakkolwiek bardziej szczegółowych informacji, zwłaszcza dotyczących kryteriów określających stopień upośledzenia prawidłowego funkcjonowania chorego dostarcza DSM 5 (2013), (Tabela 1).

Tabela 1. Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne DSM-5 (2013; por. Gałęcki i in., 2018)

Kryteria diagnostyczne 300.3 (F42)
<p>Kryterium A. Występowanie obsesji (myśli natrętnych), kompulsji (czynności natrętnych) lub obu:</p> <p>Obsesje definiuje się jako (1) oraz (2):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nawracające i utrwalone myśli, impulsy lub wyobrażenia, które w jakimś okresie trwania zakłócenia są przeżywane jako natrętne lub nieodpowiednie i u większości osób powodują znaczny lęk lub cierpienie. 2. Osoba podejmuje próby ignorowania lub tłumienia opisanych myśli lub czynności (np. za pomocą wykonywania czynności natrętnych). <p>Kompulsje definiuje się jako (1) oraz (2):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Powtarzane zachowania (np. mycie rąk, porządkowanie, sprawdzanie) lub czynności umysłowe (np. modlenie się, liczenie, powtarzanie słów), w stosunku do których dana osoba odczuwa przymus wykonywania w reakcji na obsesję lub w myśl stosowania się do reguł, które muszą być realizowane. 2. Opisane zachowania lub czynności umysłowe mają zapobiegać lub zmniejszać nasilenie niepokoju oraz cierpienia albo zapobiegać pewnym zdarzeniom lub sytuacjom budzącym lęk. Zachowania te lub czynności umysłowe nie wiążą się w rzeczywistości z tym, co mają neutralizować lub czemu mają zapobiegać, są natomiast wyraźnie nadmierne. <p>Uwaga: Małe dzieci mogą nie potrafić opisać celów swoich zachowań lub czynności umysłowych.</p>
<p>Kryterium B. Obsesje lub kompulsje pochłaniają czas (np. więcej niż godzinę dziennie) lub powodują znaczące klinicznie cierpienie lub upośledzenie funkcjonowania w sferze społecznej, zawodowej i innych ważnych obszarach.</p>

Kryterium C. Objawy obsesyjno-kompulsyjne nie są spowodowane fizjologicznym działaniem substancji (np. substancji nadużywanej, przyjmowanego leku) albo stanem ogólnomedycznym.

Zakłócenia nie można lepiej wyjaśnić niż występowaniem objawów innego zaburzenia psychicznego [np. nadmierne objawy, jak w:

- ♦ Zaburzeniu lękowym uogólnionym, nadmierna troska o swój wygląd,
- ♦ Cieleśnym zaburzeniu dysmorficznym, trudności w pozbywaniu się swojej własności lub rozstawaniu się z nią,
- ♦ Zbieractwie patologicznym, wrywanie włosów,
- ♦ Trichotillomanii (zaburzeniu polegającym na wrywaniu włosów), rozdrapywanie skóry (dermatillomania),
- ♦ Wywołanym zapaleniu skóry (przeczosach psychogennych), obecność stereotypii ruchowych, obecność rytuałów związanych z jedzeniem,
- ♦ Zaburzeniach odżywiania się, skupienie życia wokół używania substancji lub hazardu,
- ♦ Zaburzeniach związanych z substancjami i uzależnieniach, zaabsorbowanie myślą o chorobie,
- ♦ Zaburzeniu z lękiem o stan zdrowia (hipochondrycznym), obecność impulsów seksualnych lub fantazji,
- ♦ Parafiljach, występowanie niewłaściwych impulsów,
- ♦ Zaburzeniach niszczyielskich, kontroli impulsów i zachowania, obecność uporczywego i nawracającego poczucia winy,
- ♦ Większym zaburzeniu depresyjnym, nasycanie myśli lub skupienie na treściach urojeniowych,
- ♦ Zaburzeniach należących do spektrum schizofrenii i innych zaburzeniach psychotycznych, obecność powtarzanych wzorców zachowań,
- ♦ Zaburzeniu należącym do spektrum autyzmu].

Należy określić, czy:

- ♦ Z dobrym wglądem: przekonania występujące w przebiegu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego są postrzegane jako zdecydowanie lub prawdopodobnie nieprawdziwe.
- ♦ Ze słabym wglądem: przekonania występujące w przebiegu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego są postrzegane jako prawdopodobnie prawdziwe.
- ♦ Z brakiem wglądu/ z przekonaniami urojeniowymi: przekonania występujące w przebiegu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego są postrzegane jako całą pewnością prawdziwe.

Należy określić, czy:

- ♦ Związane z tikami: tiki obecnie lub w wywiadach.

W klasyfikacji ICD-10 (Tabela 2) dokonano precyzyjnego wyodrębnienia kryteriów pozwalających na stwierdzenie obsesyjno-kompulsyjnego charakteru objawów. Dodatkowo stworzono możliwość uszczegółowienia rozpoznania dzięki wyodrębnieniu 5 typów schorzenia, a mianowicie zaburzenia z przeważającymi myślami natrętnymi i ruminacjami, zaburzenia z przeważającymi myślami natrętnymi, zaburzenia ze współlistniejącymi myślami i czynnościami natrętnymi, inne zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, niespecyficzne zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne. Nie podjęto jednak próby dokładnego zdefiniowania, co oznacza negatywny wpływ objawów na funkcjonowanie chorego. Warto również podkreślić, że ICD-10 (1998) wyklucza możliwość rozpoznania zaburzenia u osób prezentujących słaby lub brak wglądu w objawy.

Tabela 2. Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne według ICD-10 (Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10, 1998)

Kryteria diagnostyczne: F. 42 Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne
A. Myśli natrętne (obsesje) bądź czynności natrętne (kompulsje) lub oba objawy są obecne przez większość dni w czasie ostatnich dwóch tygodni.
B. Myśli natrętne (myśli, idee, wyobrażenia) i czynności natrętne (działania) charakteryzują się następującymi cechami, z których wszystkie muszą być obecne: <ul style="list-style-type: none"> • Objawy są postrzegane jako powstające w umyśle pacjenta, nie jako narzucone z zewnątrz, • Powtarzają się i są odczuwane jako nieprzyjemne, co najmniej jeden objaw (myśl lub czynność natrętne) postrzegany jest jako nadmierny lub pozbawiony sensu, • Pacjent próbuje przeciwstawić się objawom (opór przeciwstawiany długo trwającym myślom lub czynnościom natrętym może być minimalny). Pacjent nie jest w stanie przeciwstawić się co najmniej jednej myśli bądź czynności natrętnej, • Doświadczanie myśli natrętnych lub wykonywanie czynności natrętnych postrzegane jest jako nieprzyjemne (należy różnicować z chwilową ulgą odczuwaną w odniesieniu do napięcia lub lęku).
C. Myśli i/lub czynności natrętne wywołują zdenerwowanie lub wpływają negatywnie na indywidualne lub społeczne funkcjonowanie pacjenta, zazwyczaj powodują, że chory traci z ich powodu dużo czasu.
D. Myśli lub czynności natrętne nie są wynikiem innych zaburzeń psychicznych, takich jak schizofrenia lub zaburzenia afektywne.

Wielu autorów wyróżnia także termin „zachowania obsesyjno-kompulsyjne”. Termin ten znajduje zastosowanie w przypadku osób, u których nasilenie objawów jest niewielkie, a także nie zaburzą one ich codziennego funkcjonowania i nie powodują odczuwania dyskomfortu psychicznego. W takich przypadkach mówi się o subklinicznej postaci zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. W związku z tym, że wspomniana postać zaburzenia charakteryzuje się objawami, które nie powodują na tyle istotnego ograniczenia normalnego funkcjonowania, aby móc zdiagnozować zaburzenie za pomocą kryteriów diagnostycznych, najważniejsze wydaje się przyjęcie założenia, że czynnikiem różnicującym jest określenie wielkości nasilenia objawu (Bryńska, 2012; Rabe-Jabłońska, 2011; Morrison, 2016).

Objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego

Typowe objawy OCD to nie tylko myśli i czynności natrętne, ale także inne zachowania charakterystyczne dla tego zaburzenia, a mianowicie stałe poszukiwanie, zapewnienie, unikanie oraz dzielenie się odpowiedzialnością. Wszystkie te zachowania razem z czynnościami natrętnymi mają jeden główny cel – służyć zmniejszeniu niepokoju. Ważne jest, by całe otoczenie dziecka – rodzina, nauczyciele, przyjaciele – poznali objawy i ich rolę oraz nauczyli się je rozpoznawać, by móc odpowiednio i profesjonalnie zareagować w sytuacji ich nasilenia (Dąbrowska, 2016; Błachno i in., 2016).

Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne rozwija się najczęściej bardzo powoli. Cechą objawów występujących w omawianym zaburzeniu jest przymus perseweracyjny, który oznacza, że im bardziej chory walczy z objawami, tym silniej one powracają w sposób stereotypowy i przynoszący cierpienie. Wysiłek chorego skierowany w celu przeciwstawienia się temu przymusowi jest bezskuteczny (Błachno i in., 2016).

Wyróżnia się dwa rodzaje objawów występujących u pacjentów z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi, a mianowicie są to: obsesje (myśli natrętne) i kompulsje (czynności natrętne).

Obsesje, czyli myśli natrętne

Obsesje są powracającymi myślami, wyobrażeniami lub impulsami, które przenikają do świadomości. Często są niespójne i trudno się ich pozbyć lub nimi kierować. Nie jest to tylko przesadna troska o sprawy życia codziennego. Człowiek cierpiący na obsesje uświadamia sobie, że są to raczej wytwory umysłu niemające przyczyn zewnętrznych. Jest również świadomy, że jego obsesje są przesadne, nieracjonalne i niepożądane, stara się je wypierać lub zastępować innymi myślami, bądź czynnościami. Wysiłek wkładany w walkę z natręctwami może wyczerpać chorego, choć nie jest to widoczne dla osób postronnych (Henry, 2006; Leckman i in., 2010).

Termin obsesja (łac. *obsidere*) oznacza oblegać. Ważnym czynnikiem różnicującym zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne od innych zaburzeń psychicznych jest to, że pacjent nie odczuwa natrętnych myśli, wyobrażeń lub impulsów jako pochodzących z zewnątrz. Pacjent ma poczucie, że są to jego własne myśli (De Silva, 2007b; Leckman i in., 2010).

W życiu codziennym natrętnych myśli mogą doświadczać także ludzie zdrowi. Każdemu człowiekowi zdarzyło się doświadczać niepokoju, że nie zamknął okna, czy nie zakręcił kurków od gazu lub nie zamknął drzwi. Powszechne są także sytuacje, kiedy natrętnej myśl można się pozbyć. Powszechność występowania myśli natrętnych, niepożądanych i intruzyjnych została opisana po raz pierwszy w badaniach przeprowadzonych przez R. De Silvę (2007a). Stwierdzono, że istnieje powszechność u 84% badanych. Czasami trudno jest z tego powodu odróżnić kliniczną postać obsesji od innych form negatywnych treści poznawczych. Pomocne przy tym rozróżnieniu mogą okazać się cechy, które są charakterystyczne dla obsesji, a mianowicie:

- intruzywność, która oznacza, że pojawienie się natrętnych myśli najczęściej prowokowane jest przez bodźce pochodzące z zewnątrz;
- nieakceptowalność, będąca poczuciem braku akceptacji myśli natrętnych, które wywołują negatywne emocje;

- subiektywny opór, który jest związany z poczuciem przymusu osoby doświadczającej obsesji do walki z nimi, aby ograniczyć ich przewagę w świadomości oraz
- egodystoniczność oznaczająca, że myśli natrętne są zazwyczaj uznawane za niezgodne z własnymi zasadami i systemem wartości (por. Leckman i in., 2010).

Inną możliwość odróżnienia obsesji w wymiarze klinicznym od mniej szkodliwych natrętnych myśli proponują E.P. Walker, E.F. Rosenhan i D.L. Seligman (2003). Wyróżniają oni trzy właściwości charakterystyczne dla obsesji:

- obsesje budzą niechęć i zakłócają świadomość; są także przeszkodą w codziennym funkcjonowaniu, np. w szkole, pracy itp.;
- obsesje biorą się z wnętrza, a nie z zewnętrznej sytuacji;
- obsesje są bardzo trudne do opanowania – ktoś, kto ma nieszkodliwe natrętne myśli, może się od nich z łatwością oderwać i pomyśleć o czymś innym, natomiast osoba mająca obsesje, nie potrafi się od niej uwolnić.

Wyróżnione wyżej cechy typowe dla obsesji klinicznych nie zmieniają jednak faktu, że mają one wiele cech wspólnych z mniej szkodliwymi, powszechnymi myślami nadwartościowymi. Powyższe wnioski stały się punktem wyjścia do stworzenia dwóch hipotez dotyczących natury zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. Pierwsza hipoteza polega na założeniu, że źródłem klinicznych obsesji są te, które powszechnie występują w populacji. Natomiast według drugiej hipotezy zdiagnozowane obsesje powinny być umiejscowione w obrębie kategorii zaburzeń, ale to, że osoby zdrowe i chore różnią się raczej nasileniem objawów, a nie rodzajem i treścią niepożądanych myśli (Bryńska, 2012; Leckman i in., 2010).

W związku z powyższymi wnioskami osoba z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym w porównaniu ze zdrowymi osobami będzie opisywała swoje objawy jako częstsze, bardziej nieprzyjemne, związane z mniejszym poczuciem kontroli i większym wysiłkiem związanym ze stawianiem oporu, a także jako trudniejsze do zaakceptowania, bardziej egodystoniczne i bardziej negatywnie wpływające na codzienne funkcjonowanie (Tybur-ski i in., 2013; Citkowska-Kisielewska i in., 2019).

Tematyka natrętnych myśli, wyobrażeń i impulsów koncentruje się najczęściej wokół kilku stałych motywów. Są to przede wszystkim: możliwość zabrudzenia się i infekcji, choroba i śmierć, agresja i przemoc, niebezpieczeństwa i katastrofy. Często są również obsesje o tematyce religijnej i związanej z moralnością (Citkowska-Kisielewska i in., 2019). Zdarzają się również obsesje o tematyce emocjonalnie obojętnej, jak np. przymus powtarzania jakiejś liczby lub jej wielokrotności, powtarzanie w myślach zasłyszanego lub przeczytanego zdania albo usłyszanej melodii itp. Bardzo często tematyka obsesji jest dla chorego szokująca, poprzez kontrast z tematyką jego przeżyć i cechami osobowości. Matka może, np. odczuwać przerażającą myśl natrętną, aby zrobić krzywdę

swojemu nowonarodzonemu dziecku, pomimo że darzy je bardzo silnym uczuciem miłości. W obawie, aby myśl nie przerodziła się w działanie, chowa wszystkie ostre przedmioty w swoim zasięgu, ponieważ na ich widok odczuwa silny lęk. Natomiast, człowiek, który jest głęboko religijny, może mieć myśli o bluźnierczej treści lub trapić go mogą obsesje dotyczące drastycznych scen związanych z zagrożeniem życia. Myśli takie będą wywoływać w nim przerażenie i uważać je będzie za ciężki grzech. Dokona więc prób walki z nimi, lecz im bardziej będzie się starał, tym częściej będą go nachodzić (Citkowska-Kisielewska i in., 2019).

Kompulsje, czyli czynności natrętne

Kompulsje są to reakcje na obsesyjne myśli. Polegają na sztywnych rytuałach (jak mycie rąk, sprawdzanie czy wszystko jest prawidłowo ułożone) lub na czynnościach umysłowych (liczenie, modlitwa, czy powtarzanie słów w myślach), które człowiek czuje się zmuszony wykonywać w reakcji na obsesje albo zgodne ze sztywnymi regułami. Celem kompulsji jest przeciwdziałanie złemu samopoczuciu albo odwracanie jakichś groźnych zdarzeń lub sytuacji; działania te nie są jednak realistycznie powiązane z tym, czemu mają zapobiegać i są wyraźnie nieadekwatne (Hofer i in., 2018).

Przymusowe czynności, czyli kompulsje polegają na powtarzaniu w sposób stereotypowy jakiejś czynności wbrew własnej woli i własnemu rozsądkowi. Pacjent najczęściej nie akceptuje tych czynności lub akceptuje je tylko częściowo. Im bardziej chory usiłuje walczyć z nimi, tym silniejszy odczuwa przymus do wykonania. Chory, wykonując czynność natrętną, odczuwa ulgę, jednak ulga ta nie jest długotrwała i wkrótce potrzeba jej wykonania wraca na nowo (Heuvel i in., 2005; Młynarczyk, 2018). Czynności te nie są celem samym w sobie, nie są także wykonywane dla przyjemności (gratyfikacji), tak, jak dzieje się to w przypadku uzależnień, nadmiernego objadania się czy zaburzeń kontroli impulsów. Celem ich jest raczej redukcja nasilonego niepokoju, czy wręcz lęku. W przypadku gdy osoba próbuje powstrzymać kompulsyjny rytuał to odczuwa negatywne napięcie. Gdy przeszkoda nie ustępuje, rozdrażnienie wzrasta i nieuchronną konsekwencją jest lęk. Odprężenie i ulga są możliwe tylko przez poddanie się natrętnym czynnościom, które usuwają lęk wywołany obsesyjnymi myślami (Błachno i in., 2016).

Tematyka kompulsji wiąże się z motywem dotyczącym myśli natrętnych. Najczęściej występujące kompulsje dotyczą:

- przymusu ciągłego sprawdzania;
- powtarzania czynności;
- rytuałów przy ubieraniu się i rozbieraniu;

- ♦ „odczyniania”, czyli wykonywania różnorodnych czynności mających uchronić przed nieszczęściem;
- ♦ przymusowego mycia rąk (Hofer i in., 2018).

Pomimo tego, że czynności te są powtarzane wielokrotnie, to nigdy nie ulegają one automatyzacji. Działaniom tym zawsze towarzyszy świadoma decyzja, która poprzedzona jest dużym współczynnikiem wahania dotyczącym tego, czy ulec natrętnym myślom, czy też nie. Mimo wahania decyzja jest nieuchronna i przesądzona – czynność natrętna zostanie w końcu wykonana (Citkowska-Kisielewska i in., 2019).

Opisane powyżej rodzaje kompulsji mają charakter jawny, co oznacza, że chory angażuje się w nie w sposób czynny. Można jednak zaobserwować i takie czynności natrętne, które nie ujawniają się pod postacią aktywności o charakterze ruchowym. U wielu pacjentów widoczne są kompulsje w postaci utajonej. Przykładem tego może być młodzieniec, który, gdy tylko usłyszy o jakimś wypadku lub nieszczęściu, odczuwa przymus powtarzania w myśli określonej sekwencji słów. Powyższy przykład jest świadectwem na to, że kompulsje nie zawsze przyjmują postać działania ruchowego, ale mogą być także aktem wyłącznie psychicznym (Mrozowicz, 2011).

Innym przejawem czynności natrętnych jest pierwotne spowolnienie. Charakteryzuje się ono wydłużeniem czasu poświęconego na wykonywanie rutynowych czynności oraz trudności w zapoczątkowaniu danej czynności i jej zakończeniu. Spowolnione działanie nie jest powodem rytuałów, ale objawów pierwotnych (Zohrabi, 2002; Hofer i in., 2018). Pacjent z pierwotnym spowolnieniem rzadko próbuje opanować swoje objawy. Schorzenie to ma zazwyczaj przewlekły przebieg i prowadzi w konsekwencji do postępującego wykluczenia ze społeczeństwa. Młode osoby o tego typu zaburzeniu są często skazane na społeczną izolację. Skrajnym przykładem chorego z pierwotnym spowolnieniem może być młody pacjent, który mył się przez sześć godzin dziennie. Miał on poczucie, że podczas mycia włosów powinien zająć się osobno każdym włoskiem. Podczas zakładania butów natomiast dbał o to, aby sznurówki miały tę samą długość i były związane na podwójny supeł, taki sam każdego dnia. Codzienne ubieranie składało się z odrębnych faz, a każda z nich musiała się odbyć w ten sam stereotypowy sposób (Da Silva, 2007a).

Kompulsje, podobnie jak obsesje występują także u zdrowych osób. Najczęściej pojawiają się wówczas pod postacią porządkowania, sprawdzania, unikania określonych sytuacji lub przedmiotów, a także zachowań magicznych i mycia się. W celu odróżnienia kompulsji od mniej szkodliwych, powszechnych czynności natrętnych należy przeanalizować, czy są one odczuwane jako nadmierna i wyolbrzymiona odpowiedź na poprzedzającą je obsesję i czy odbierane są przez osobę jako całkowicie bezsensowne i irracjonalne (Robbins, Vaghi, 2019). Istotna także wydaje się kwestia, że chorzy często

próbują wciągać w objawy członków swojej rodziny. Najczęściej ma to miejsce w przypadku dzieci. Członkowie rodziny, zwłaszcza rodzice, często angażują się w chorobę swojego dziecka. Może ono zmusić rodziców do określonego postępowania, na przykład do takiego, a nie innego ustawienia mebli czy innych przedmiotów albo do powtarzania różnych czynności. Bardzo często rodzice wolą spełniać żądania dziecka i przyłączać się do wykonywania natrętnych czynności, niż narazić się na napady złego humoru, czy też gniewu swojego dziecka. Zdarzyć się również może, że dziecko będzie ukrywać chorobę przed rodziną. Chorzy często domagają się zapewnień innych osób, że konsekwencje związane z obsesjami lub przerwaniem kompulsji nie zdarzą się. Zachowanie takie najczęściej ma związek z postrzeganiem przez chorego braku kontroli nad myślami natrętnymi (Żerdziński, 2016; Kowal-Trela, Gorczyca, 2017).

Przebieg zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego

Przebieg OCD jest zazwyczaj przewlekły, rzadko występuje spontanicznie remisja. W około połowie przypadków zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne pojawia się i rozwija stopniowo. Najczęściej można zaobserwować wahania choroby. Występują okresy względnej poprawy, ale z drugiej strony ujawniają się okresy dużego nasilenia objawów. Ponadto okresy poprawy u większości chorych nie są bezobjawowe, a stan chorego wciąż ulega pogorszeniu. OCD nie pojawia się nagle. Mimo że wszystkie osoby doświadczają myśli natrętnych, to nie u każdego człowieka rozwija się pełnoobjawowe zaburzenie (Da Silva 2007a, Da Silva 2007b).

Badania potwierdziły, że poczucie odpowiedzialności za wszystko, co się wokół dzieje, u dzieci z OCD jest dużo większe niż u zdrowych dzieci. Siła tych myśli w połączeniu z nadmierną odpowiedzialnością i moralnością jest tak duża, że u młodego pacjenta pojawi się przerażenie i wysoki niepokój. Przeświadczenie, że jeżeli czegoś nie zrobię dla innych osób, a obiecałem, to sprawi, że dziecko z OCD przeniesie swój niepokój na rytuał, aby zmniejszyć ciężar tych myśli. Zachowanie to wynika ze specyficznego wychowania dziecka, w którym dominuje kara i wykształcenie w nim poczucia winy za coś, czego dziecko nie zrobiło lub czemu do końca nie jest winne. Dlatego w sytuacjach stresujących, kiedy młody człowiek czuje się odpowiedzialny, objawy mają tendencje do ujawniania się lub nasilania. Niskie kompetencje dzieci w sferze radzenia sobie ze stresem sprawiają, że nie potrafią zignorować myśli, nadają jej znaczenie, czują się odpowiedzialni, a to generuje lęk i zmusza do neutralizacji myśli przez wykonanie czynności natrętnej (Dąbrowska, 2016).

Funkcjonując w ten sposób, dziecko wpada we własną pułapkę. Uczy się, że aby doświadczyć ulgi, zmniejszyć dyskomfort, najszybciej będzie, gdy zneutralizuje niewygodną myśl, wykonując czynność natrętną (mycie rąk) lub unikanie sytuacji (nie dotknięcie klamki), które ją wywołują. Stosowane strategie przynoszą pewną ulgę, są łatwo dostępne i działają. W ten sposób uczymy się zachowań, które zamiast redukować objawy, nasilają je. Im więcej i częściej będziemy wykonywać czynność redukującą niepokój (np. myć ręce, sprawdzać, czy drzwi są zamknięte itp.), tym bardziej ten niepokój będzie narastał. Dzieje się to dlatego, że coś, co powtarzamy wielokrotnie, staje się naszym nawykiem, którego trudno się pozbyć. Zarazem jednak wykonując czynność natrętną lub unikając sytuacji, która ją wywołuje, nie mamy szansy sprawdzić, czy rzeczywiście nasze obawy są słuszne i czy to, czego się boimy, nastąpi (np. czy rzeczywiście zachorujemy, gdy nie umyjemy rąk) (Leckman i in., 2010).

Do perfekcji opanowaną przez dzieci strategią podtrzymującą objawy jest poszukiwanie przez nie zapewnienia, czy to, co zrobiło, było wykonane we właściwy sposób, czy drzwi na pewno zostały zamknięte. Potrzeba pewności i nieustanna kontrola sprawiają, że lęk, zamiast zmniejszać się, rośnie, a skoro się zwiększa, to rośnie również przymus wykonania czynności natrętnej. W ten sposób rusza koło zamachowe, które nakręca strategię, pozornie redukując lęk – w konsekwencji dziecko wpada w pułapkę własnych zachowań. Za każdym razem, gdy w wyobraźni dziecka pojawi się myśl natrętna, korzysta ono z wypracowanej przez siebie strategii (unikanie, czynność natrętna), sprawiając, że niepokój na chwilę zostanie obniżony, po czym myśl powraca ze zdwojoną siłą. Kiedy niepokój wzrasta, dziecko ponownie korzysta z wcześniej sprawdzonego sposobu redukcji niepokoju powodując, że lęk znowu zmniejsza się (Kuty-Pachecka, Stefańska, 2015).

Wiele badań wskazuje, że w kilka lat po rozpoznaniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego pacjenci przejawiają objawy w stopniu średnim, umiarkowanym lub znacznym. Badania przeprowadzone przez E. Hollander oraz S.D. Benzaquen (1997) z udziałem 27 młodocianych pacjentów chorujących na zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne dowiodły, że w czasie od 2 do 7 lat od postawienia diagnozy jedynie 28% z nich nie miało żadnych objawów chorobowych, 68% cierpiało nadal na natręctwa, a u 48% stwierdzono objawy innego zaburzenia (najczęściej lękowego lub depresji).

Biorąc pod uwagę rokowanie pacjentów, wyniki między innymi powyższych badań doprowadziły do wyróżnienia 3 możliwych grup pacjentów: 1/3 chorych funkcjonuje dobrze i nie zauważa u siebie objawów chorobowych, 1/3 nadal choruje na zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, jednak widoczne są chwilowe remisje, natomiast u kolejnej 1/3 grupy chorych przebieg jest jeszcze cięższy niż we wczesnym dzieciństwie. Ponadto u prawie połowy pacjentów, u których objawy trwają stale, można stwierdzić dodatkowo rozpoznanie zaburzeń lękowych lub depresji (Hofer i in., 2018).

Etiologia zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego

Wśród teorii podejmujących próbę wyjaśnienia genezy natręctw, najbardziej znane są: koncepcje biologiczne, psychodynamiczne oraz poznawczo-behavioralne.

Koncepcja biologiczna

Zgodnie z wczesnymi poglądami wysuniętym przez zwolenników teorii biologicznych, zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne wynika przede wszystkim z zachowania równowagi biochemicznej w mózgu, a dokładniej z niedoboru serotoniny, która jest ważnym neuroprzekaźnikiem biorącym udział w wielu reakcjach biochemicznych w mózgu. Powyższa hipoteza opiera się na fakcie, że przeciwdepresyjny lek klomipramina, który hamuje fizjologiczną utratę serotoniny, znajduje zastosowanie terapeutyczne w przypadku zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. Innymi dowodami podtrzymującymi tę koncepcję są np. stwierdzenie w płynie mózgowo-rdzeniowym dużego stężenia metabolitu serotoniny, a mianowicie kwasu 5-hydroksyindoloocetowego (5-HIAA) u nieleczonych pacjentów cierpiących na to zaburzenie; natomiast u chorych badanych w trakcie terapii klomipraminą, zaobserwowano zmniejszenie natężenia 5-HIAA (por. De Silva, 2007a).

Wśród aktualnie prowadzonych badań nad rolą zaburzenia funkcjonowania układu serotonergicznego w powstaniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, wskazuje się także, że upośledzenie może dotyczyć również nieprawidłowego transportu serotoniny. Stan ten spowodowany jest zmniejszeniem gęstości miejsc wiążących imipraminę w płytkach krwi u osób z OCD. Obecnie badacze skupiają się na badaniach idących w kierunku identyfikowania, który z podtypów receptorów serotonergicznych ma ściśle związki z pojawieniem się tego zaburzenia. Uważa się, że najbardziej predysponują do tej roli receptory 5-HT_{2C} i 5-HT_{1D}. Natomiast jako czynnik wzmagający występowanie objawów omawianego zaburzenia podaje się najczęściej receptor 5-HT_{1D} (Rabe-Jabłońska, 2007).

Koncepcja ta ma zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Wskazuje się, że taki sam skutek jak leczenie klomipraminą można uzyskać ignorując poziom serotoniny u chorego, a stosując wyłącznie metody psychologiczne. Nie stwierdzono istotnego związku pomiędzy ilością wchłoniętej klomipraminy a stopniem poprawy. Pomimo dużych dawek leku i tym samym wzrostem poziomu serotoniny u pacjenta, całkowite ustąpienie objawów obserwuje się jedynie u nielicznego grona pacjentów. Ponadto są również chorzy, u których nie następuje poprawa nawet po dużych dawkach leków. Wskazuje się również na fakt, iż początkowa poprawa po podawaniu klomipraminy nie gwarantuje długotrwałego polepszenia stanu pacjenta. Przeciwno koncepcji niedoboru serotoniny nasuwa się

jeszcze jeden zarzut, a mianowicie to, że wnioskowanie o przyczynach choroby wyłącznie na podstawie wyników leczenia jest bardzo ryzykowne, ponieważ likwidowanie objawów niewiele mówi o ich przyczynach – złagodzenie natręctw po klomipraminie nie jest dowodem niedoboru klomipraminy lub serotoniny (De Silva, 2007a).

Badacze mimo znacznej koncentracji na układzie serotoninerpicznym, koncentrują się także na takich możliwych przyczynach jak np.: nieprawidłowe działanie układu noradrenergicznego, dopaminergicznego oraz systemu neuroendokrynnego.

Mniej jest precyzyjnych i oczywistych danych wskazujących na nieprawidłowo działający układ noradrenergiczny, będący podłożem zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. Badacze wskazują, że koncentrację tę podtrzymuje fakt, iż u pacjentów cierpiących na OCD leczonych klonidyną, zaobserwowano istotną poprawę stanu klinicznego. Klonidyna ma działanie uspokajające i przyjmuje się, że ten mechanizm może odgrywać istotną rolę w zmniejszeniu nasilenia objawów tego zaburzenia. Klonidyna nie jest jednak substancją specyficzną związaną ściśle z działaniem układu noradrenergicznego, ponieważ wiązana jest przez receptory, które zlokalizowane są na neuronach układu serotoninerpicznego (De Silva, 2007b).

Za rolę układu dopaminergicznego w powstawaniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, przemawiają dane pochodzące z badań klinicznych objawów tej choroby w zaburzeniach zwojów podstawy, takich jak pozapalna choroba Parkinsona oraz zespół Gillesa de la Tourette'a. Dane wskazują na ściśle związki tych zaburzeń z OCD oraz poprawę po leczeniu blokerami dopaminy w przypadku jednego z rodzajów zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, a mianowicie tzw. spektrum zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. Otóż spektrum to, obejmuje heterogenne, wywołane różnorodnymi czynnikami zaburzenia psychiczne. Podstawą do jego wyróżnienia było stwierdzenie w przebiegu tych zaburzeń psychicznych obsesji i kompulsji, ale również występowanie nieprawidłowości transmisji serotoninerpicznej oraz uszkodzeń określonych struktur mózgowych i czynności połączeń, a także podobnej odpowiedzi na terapię lekami z grupy SSRI (blokującymi wychwyt zwrotny serotoniny). Innymi cechami wspólnymi tych zaburzeń są np. podobny początek (okres występowania w czasie dojrzewania lub ok. 20–25. roku życia) oraz rodzinne występowanie tych zaburzeń i przewlekły przebieg. Natomiast cechami różnicującymi są przede wszystkim objawy specyficzne dla danego rodzaju zaburzeń (Rabe-Jabłońska, 2007).

Zwolennicy podejścia biologicznego wskazują również, że przyczyn zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego można szukać także w nieprawidłowo działającym systemie neuroendokrynnym. U osób z OCD stwierdza się bowiem zaburzenia w zakresie działania hormonów podwzgórzowo-przysadkowych. Ponadto zaobserwowano u tych chorych podwyższony poziom oksytocyny w płynie mózgowo-rdzeniowym, który

korelował z nasileniem objawów zaburzenia. Ustalono również, że natężenie negatywnego regulatora GH (hormonu wzrostu) jest wyższe w płynie mózgowo-rdzeniowym u chorych, u których uwidacznia się obniżona odpowiedź w postaci zmniejszenia wydzielania GH na klonidynę. Dane te wskazują, że przyczyny zaburzenia mogą być związane z układem endokrynologicznym, jednak nie jest to do końca potwierdzone (Rabe-Jabłońska, 2007).

Wśród biologicznych teorii dążących do wyjaśnienia etiologii natręctw popularny stał się pogląd neuronauki. Zgodnie z tym pojęciem zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne jest chorobą mózgu. Za teorią tą przemawiają oznaki neurologiczne oraz nieprawidłowości w obrazie mózgu.

Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne może pojawić się po urazie CUN. W badaniach neurologicznych u wielu pacjentów można zaobserwować liczne nieprawidłowości, m.in.: słabszą koordynację precyzyjnych ruchów, więcej odruchów mimowolnych oraz mniejszą sprawność wzrokowo-ruchową. Okazuje się, że im bardziej wyraźne są te oznaki, tym silniej występują obsesje (Seligman, Rosenhan, Walker, 2003).

Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne towarzyszy ponadto niektórym chorobom neurologicznym, np. epilepsji. Za neurologicznymi przyczynami OCD przemawia także fakt, że zespół Tourett'a, który jest zaburzeniem o wyraźnym podłożu neurologicznym jest chorobą niezwykle przypominającą kompulsje. Ponadto istnieje duża zbieżność pomiędzy zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym a zespołem Tourett'a u bliźniąt monozygotycznych, a także obserwuje się częste współwystępowanie tego zespołu z natręctwami. Historycznym dowodem przemawiającym za słusznością tej koncepcji może być fakt, iż po epidemii wielkiej śpiączki – wirusowej infekcji mózgu, która panowała w Europie w latach 1916–1918 zanotowano zauważalny wzrost liczby pacjentów z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnym (Seligman, Rosenham, Walker, 2003).

Drugą grupę argumentów dowodzących prawdziwości poglądów neuronauki są zaobserwowane nieprawidłowości w obrazie mózgu. Okazuje się, że u wielu pacjentów z OCD obserwuje się zwiększoną aktywność niektórych obszarów jądra ogoniastego w zwojach podstawy, obszaru oczodołowego kory czołowej i wzgórza. Razem tworzą one tzw. układ kora-prążkowate-wzgórze. Obszary te związane są z filtrowaniem nieistotnych informacji, a także służą do odwracania uwagi i podtrzymywania lub powtarzania zachowań. Zaburzenie czynności tego układu może powodować objawy zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, które polegają na tym, że pacjent nie jest zdolny do odrzucenia nieistotnych informacji i do odwracania od nich uwagi, a to właśnie niezdolność do pozbycia się natrętnych myśli i powtarzania zachowań wydaje się najważniejszą cechą obsesji i kompulsji (Rabe-Jabłońska, 2007).

Kolejne doniesienia wskazują, że wśród czynników biologicznych leżących u podstaw OCD, wymienia się zaburzenia dotyczące połączeń między jądrami podstawy a korą oczodołowo-czołową, bez zmian neurologicznych. Również wyniki wielu badań wskazują na zaburzenia w zakresie układu neuroendokrynnego – stwierdzono nieprawidłowe stężenie hormonów podwzgórzowo-przysadkowych. Kliniczne związki między OCD a chorobami autoimmunizacyjnymi i obecnością antygenu D8/17 sugerują znaczenie mechanizmów autoimmunologicznych w rozwoju tego zaburzenia – tzw. zespół zaburzeń psychiatrycznych związanych z zakażeniem paciorkowcowym u dzieci (*pediatric autoimmune neuropsychiatric disorders associated with streptococcal infections*, PANDAS). U osób z OCD zaobserwowano również zaburzenia neurologiczne oraz niespecyficzne zaburzenia neurofizjologiczne. Mimo stwierdzonego w wielu badaniach rodzinnego występowania objawów OCD mechanizm dziedziczenia nadal nie jest do końca znany (Dąbrowska, 2016).

Koncepcja psychodynamiczna

Psychoanaliza upatruje przyczyn zaburzeń kompulsyjno-obsesyjnych (nerwicowych) w głęboko ukrytych, nieświadomych problemach. Pewne wspomnienia, pragnienia czy też konflikty psychiczne są wypierane do struktur nieświadomych, ponieważ w przeciwnym razie musiałby towarzyszyć im lęk. Wyparte treści objawiają się następnie jako objawy nerwicowe. W zależności od tego, w której fazie rozwoju osoba się zatrzymała (co spowodowane jest różnymi czynnikami działającymi w okresie formowania się psychiki), dojdzie w późniejszych latach życia do ujawnienia się określonych objawów nerwicowych. Zgodnie z koncepcją Z. Freuda natręctwa wynikają z fiksacji osoby na fazie analno-sadystycznej, w której dochodzi do kształtowania się u dzieci nawyków czystości. W przypadku nieodpowiedniego „przejścia” przez tę fazę dochodzi do ujawniania się w późniejszych okresach życia takich negatywnych emocji jak gniew i agresja. Przeżyte wówczas doświadczenia, rozczarowania, impulsy czy konflikty, czynią człowieka podatnym na zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Według tej koncepcji natrętne myśli i natrętne czynności są mechanizmami obronnymi, ułatwiającymi stłumienie rzeczywistych, lecz nieświadomych i ukrytych lęków (De Silva, 2007b).

Psychodynamiczny nurt psychologii traktuje obsesje jako formę obrony przed myślami i pragnieniami, które kłócą się z uznawanymi zasadami i grożą wtargnięciem do świadomości. Obrona polega na nieświadomym przeniesieniu lęku z niepożądanego myśli na inną, łatwiejszą do zniesienia. Z kolei kompulsje odgrywają rolę zadośćuczynienia.

Przekonanie o naruszeniu przyjętych norm i zakazów wywołuje strach i poczucie winy. Natrętne rytuały są sposobem na uwolnienie się od lęku (Hershfield, Corboy, 2016).

Koncepcja psychodynamiczna próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie o pochodzenie obsesji, tzn. trzeba koniecznie wskazać, jakie osoby są podatne na zachorowanie oraz dlaczego u konkretnej osoby przybierają one taką, a nie inną formę. Jak już zostało wspomniane, psychoanaliza traktuje obsesje jako obronę przed lękiem, który zostaje wywołany przez myśli i wyobrażenia jeszcze mniej pożądanego. Ten proces obronny działa na zasadzie przemieszczenia¹ i substytucji². Nieświadoma i niebezpieczna dla osoby myśl grozi przedostaniem się do świadomości, co wzbudza lęk. W celu obrony przed lękiem osoba przemieszcza w sposób nieuświadomiony lęk z pierwotnej, strasznej myśli na jej łatwiejszy do zniesienia substytut. Obrona ta cechuje się głęboką logiką wewnętrzną, natomiast myśli, które pojawiają się na miejsce pierwotnej myśli nieakceptowanej, nie są dowolne – najczęściej mają powiązanie z myślami tłumionymi (Seligman, Rosenhan, Walker, 2003).

Teoria psychoanalityczna proponuje ponadto wyjaśnienie tego, u kogo szczególnie mogą pojawić się obsesyjne myśli i kompulsywne czynności. Obsesja rozwija się w reakcji na podstawowy konflikt wywołujący lęk i przybiera treść, która ten konflikt symbolizuje. Podsumowując, można uznać, że według psychoanalizy podatność na obsesję, uwarunkowana jest przez silne pragnienia i konflikty, które budzą odrazę i strach oraz grożą wtargnięciem do świadomości. Bezpośrednim mechanizmem przynoszącym ulgę jest obrona w postaci przemieszczenia i substytucji. Treść obsesji, jakich doświadcza chory, symbolizuje najczęściej nieuświadomiony konflikt (Hershfield, Corboy, 2016).

Koncepcja poznawczo-behawioralna

Teoria ta głosi, że objawy nerwicowe, a także inne liczne zaburzenia zachowania są nabyte, czyli wyuczone. Skojarzenie niektórych bodźców z przykrymi lub przerażającymi doświadczeniami powoduje, że człowiek zaczyna reagować na owe bodźce lękiem,

¹ Mechanizm obronny polegający na przeniesieniu uczuć, zainteresowań itp. „uznanych za nieodpowiednie z jednej osoby na inną, z jednej rzeczy na drugą, mniej zagrażającą, bardziej dozwoloną” (Strelau, 2006).

² Polega na zastępowaniu nieosiągalnych celów celami łatwiejszymi, zmianą obiektu, na który skierowany jest popęd. Istnieją dwie główne formy substytucji: sublimacja – przesunięcie popędu (potrzeb, motywów) z celu, którego nie można zrealizować ze względu na niezgodność z przyjętymi zasadami, na inny zastępczy obiekt lub czynność oraz kompensacja, czyli wynagradzanie siebie za brak lub defekty. Daje chwilową przyjemność, ale powtarzanie może spowodować utrwalenie się podświadomego skojarzenia danego defektu z nagrodą i utrudnić jego usunięcie (Strelau, 2006).

mimo że tak naprawdę nie ma w nich niczego niebezpiecznego. Uczeniu podlegają także sytuacje, które sprawiają, że lęk zostaje stłumiony. Zachowania takie ze względu na swoje właściwości łagodzenia lub nawet usuwania lęku utrwalają się, a przyczyną tego jest wzmocnienie w postaci redukcji niepokoju.

Wyniki badań wskazują, że w odczuciach chorych rytuały pojawiające się wskutek natrętnych myśli rzeczywiście tłumią lęk i poprawiają samopoczucie. Pacjent odprawa więc rytuały, ponieważ jest to skuteczna metoda do walki z przykrymi uczuciami (De Silva, 2007b).

Najobszerniejszą poznawczo-behawioralną teorię obsesji sformułowali S.J. Rachman i R. Hodgson (1980). Według tej teorii wszyscy, nawet osoby, u których nie można zdiagnozować klinicznej formy zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, doświadczają niekiedy obsesyjnych myśli, a nawet kompulsji. Przykładem może być częsty rytuał pojawiający się u dzieci, jakim jest omijanie rys w płytach chodnikowych. Innym częstym zjawiskiem jest np. powracająca w pamięci usłyszana melodia czy przykre zdarzenie z przeszłości, natrętnie odtwarzane w wyobraźni. Przykłady te wskazują na podobieństwo tych myśli do obsesji pojawiających się u osób cierpiących na zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne. Tym jednak, co odróżnia te częste myśli od klinicznej formy natręctw jest to, że szybko potrafimy się od nich oderwać, natomiast osoby ze zdiagnozowanymi natręctwami nie mogą się przyzwyczaić do natrętnych myśli ani ich zagłuszyć. Im bardziej przerażająca i przykra wydaje się treść obsesji, tym trudniejsze staje się pozbycie jej przez osobę z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi, a nawet osobę zdrową (Horowitz, 1975).

Terapia behawioralna nie wyjaśnia tak naprawdę pochodzenia objawów, a jedynie tłumaczy, jaki jest mechanizm, w wyniku którego dochodzi do ich narastania i powtarzania. Teoretyczny model behawioralny, który wyjaśnia charakter obsesji i kompulsji, został skonstruowany na podstawie założeń dotyczących powstawania i utrwalania się lęku. U podstaw tego modelu odnaleźć można głównie teorię Mowrera. Autor ten opisał dwuczynnikowy model, który uwzględnia występowanie obaw, a także zachowań unikających, pojawiających się w zaburzeniu lękowym. Obawy, które dotyczą specyficznego bodźca czy też obiektu, zgodnie z tym modelem, są nabywane w mechanizmie warunkowania klasycznego oraz podtrzymywane w mechanizmie warunkowania instrumentalnego (sprawczego). Jak już zostało to wcześniej wspomniane, człowiek kojarzy pewne bodźce z przykrymi wydarzeniami, co sprawia, że reaguje na nie niepokojem. Drugim mechanizmem pojawiającym się w wyniku warunkowania jest także uczenie się zachowań, które tłumią lęk. Tego typu zachowania utrwalają się i przybierają charakter nawykowy i stereotypowy, głównie dzięki temu, czym jest gratyfikacja w postaci redukcji lęku. U osób z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym zachowania te przyjmują charakter zachowań aktywnie unikających bądź neutralizujących (Hershfield, Corboy, 2016).

Zakończenie

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istnienie spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych (OCSD-s), które wyłoniło się jako oddzielna kategoria diagnostyczna powiązanych ze sobą zaburzeń. Zaburzenia spektrum OCD-s mają cechy wspólne z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym w zakresie objawów (obsesyjne myśli, powtarzane czynności) oraz cech klinicznych (początek zachorowania, przebieg kliniczny, współwystępowanie schorzeń), domniemanej etiologii oraz odpowiedzi na leczenie farmakologiczne i terapię behawioralną (Hollander, Benzaquen, 1997; Hershfield, Corboy, 2016).

Wśród zaburzeń, które wchodzą w skład spektrum wyróżniamy między innymi: zaburzenie dysmorficzne (zaburzenie schematu ciała), jadłowstręt psychiczny (*anorexia nervosa*), hipochondrię (kompulsywna obawa przed posiadaną chorobą), tiki (zespół Tourette'a), trichotillomanię (kompulsywne wrywanie włosów), kompulsje seksualne, patologiczny hazard, a także wiele innych impulsywnych zachowań. Biorąc pod uwagę szerokie rozpowszechnienie zaburzeń w populacji, należy podkreślić rangę problemu i potrzebę edukacji szerokiej grupy lekarzy (Rabe-Jabłońska, 2007; por. Hofer i in., 2018).

Tabela 3. Grupy schorzeń psychicznych wchodzących w skład spektrum zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego (Rabe-Jabłońska, 2007)

Grupy schorzeń psychicznych	Rodzaje schorzeń psychicznych
Zaburzenia schizo-obsesyjne	<ul style="list-style-type: none"> ◆ schizotypalne zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne ◆ schizofrenia obsesyjna ◆ urojeniowe zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne
Zaburzenia odżywiania	<ul style="list-style-type: none"> ◆ jadłowstręt psychiczny (anoreksja) ◆ bulimia psychiczna
Zaburzenia dysocjacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ◆ depersonalizacja
Zaburzenia somatopochodne	<ul style="list-style-type: none"> ◆ hipochondria ◆ dysmorfofobia
Tiki	<ul style="list-style-type: none"> ◆ zespół Gillesa de la Tourett'a
Impulsywne zaburzenia osobowości	<ul style="list-style-type: none"> ◆ osobowość aspołeczna ◆ zaburzenia osobowości <i>borderline</i>
Zaburzenia neurologiczne	<ul style="list-style-type: none"> ◆ zespół Gillesa de la Tourett'a ◆ choroba Huntingtona ◆ autyzm ◆ epilepsja ◆ płasawica Sydenhama
Zaburzenia kontroli impulsów	<ul style="list-style-type: none"> ◆ patologiczny hazard ◆ trichotillomania ◆ kompulsje seksualne ◆ wielokrotne samouszkodzenia ◆ kleptomania ◆ kompulsyjne zakupy

Koncepcja spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych przedstawia je jako continuum zaburzeń, od wiążących się z objawami kompulsywnymi (np. OCD) do zaburzeń z przewagą objawów impulsywnych (np. patologiczny hazard). W zaburzeniach kompulsyjnych stwierdzono nadczynność okolicy czołowej i wzmożoną wrażliwość na serotoninę. Zaburzenia impulsywne charakteryzuje niedoczynność okolicy czołowej. OCD najczęściej występuje wśród nastolatków i młodych dorosłych, rozpoczyna się zwykle około 20. roku życia. Opisuje się wysokie wskaźniki występowania rodzinnej postaci OCD, zaburzeń afektywnych i OCSD-s³.

Podsumowując, pomimo tego, że tematyka obsesji i kompulsji jest różnorodna, to najczęściej pojawiającymi się myślami natrętnymi są te, które dotyczą możliwości zabrudzenia się i zakażenia, a także zachorowania i obaw przed wyrządzeniem komuś krzywdy. Nie ulega jednak wątpliwości, że treść obsesji podlega wpływowi indywidualnych i krytycznych doświadczeń życiowych chorego. Wyraźnie zaznacza się ponadto zróżnicowanie tematyki obsesji w zależności od płci. U chłopców częstsze są myśli natrętne dotyczące porządku i symetrii, natomiast u dziewcząt dominują przymusowe myśli na temat braku czystości, a także obsesje o treści agresywnej. W przypadku czynności natrętnych najczęściej spotykane są kompulsje czynnościowe, powtarzanie, natrętne sprawdzanie, przymusowe liczenie w myślach, układanie i porządkowanie. Większość chorych na natręctwa cierpi łącznie na kilka objawów. Szacuje się, że u 90% chorych występuje równolegle kilka objawów. Ich nasilenie, a nawet treść mogą w sposób nagły i niespodziewany zmieniać się w miarę upływu czasu. Częstą tendencją w przypadku chorych na natręctwa jest ukrywanie przed otoczeniem objawów swojej choroby. Rodzina chorego zauważa u niego objawy natręctw najczęściej średnio na 4–6 miesięcy później niż zaczęły się one rzeczywiście, natomiast otoczenie pozarodzinne jest w stanie zauważyć oznaki choroby jeszcze później, ponieważ poza obszarem własnego domu chory jest w stanie silniej tłumić swoje objawy. W związku z tą prawidłowością osoba z zaburzeniem obsesyjno-kompulsywnym ma większe nasilenie objawów choroby w domu, jednak z upływem czasu i rozwoju choroby coraz trudniej jest jej ukrywać natręctwa i zaburzenie ujawnia się w pełni, także w pracy i miejscach publicznych. Jak już zostało wspomniane, częścią obrazu chorobowego, zwłaszcza widoczną w przypadku dzieci i młodzieży, jest tendencja do wciągania w chorobę członków swojej rodziny, którzy często stają się istotną częścią rytuału chorobowego (Jaeschke i in., 2010; Dąbrowska, 2016; Pawliczuk i in., 2018).

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie czynniki są odpowiedzialne za ujawnienie się natręctw. Badania wskazują, że na ich pojawienie się wpływ mogą mieć wydarzenia

³ OCSD-s – oznacza spektrum zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych

życiowe. Okazuje się, że nawet wówczas, kiedy da się zauważyć w przebiegu choroby wyraźny początek, to nie zawsze można ustalić, jaka sytuacja je poprzedzała i wyzwołała. Jeśli jednak wydarzenia takie miały miejsce, to początek choroby jest najczęściej nagły i dramatyczny. Znane są takie przypadki zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, które rozwinęły się w bardzo krótkim czasie (kilka dni, a nawet godzin) od momentu, w którym zadziałał czynnik wyzwalający. Przykładem takiego przebiegu choroby może być przypadek nastolatki, która po traumatycznym zdarzeniu, w którym została w brutalny sposób zaatakowana, niemal natychmiast zaczęła wyrzucać rzeczy, które miała wówczas na sobie i myć się po kilka razy dziennie, przez kilka godzin. Wkrótce rozwinął się u niej typowy zespół objawów dla zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, a mianowicie: lęk przed zabrudzeniem się i rytuały mycia się i czyszczenia. Przypadki tego typu nie należą do częstych, jednak w różnego rodzaju zaburzeniach psychicznych występują zróżnicowane sytuacje stresowe, które poprzedzają rozwój schorzenia, dlatego nie powinno się pomijać wpływu wydarzeń życiowych na pojawienie się natręctw (Robbins, Vaghi, Banca, 2019).

Warto również wskazać na to, że istotną rolę w postawieniu diagnozy związanej z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym odgrywiają rzetelnie opisane objawy towarzyszące temu zaburzeniu oraz jego uwarunkowania. W przypadku dzieci szczególnie należy pamiętać o ukierunkowaniu rozpoznania. W środowisku domowym dziecko więcej będzie ujawniało swoich zachowań obsesyjno-kompulsyjnych. W szkole będą one bardzo dyskretne lub często wychowawca nie będzie w stanie ich wychwycić. Może natomiast zaobserwować i odnotować zmiany w zachowaniu dziecka. Gorsze funkcjonowanie poznawcze (kłopoty z koncentracją uwagi, pamięcią, myśleniem), pogorszenie się relacji z rówieśnikami, pogorszenie ocen, izolowanie się czy większa drażliwość zwykle są konsekwencją nasilenia się objawów i ukrytych rytuałów, trudnych do uchwycenia przez otoczenie. Informacje uzyskane od rodzica i nauczyciela będą bardzo pomocne w procesie diagnozy i w planowaniu oddziaływań terapeutycznych. Opinia rodzica i nauczyciela jest jednym z najważniejszych dokumentów, jakie trafią do terapeuty i lekarza. Dlatego bardzo ważne jest, aby była ona przygotowana wiarygodnie i zawierała konkretne przykłady zachowań dziecka i otoczenia.

Bibliografia

- Bryńska, A. (2007). *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bryńska, A. (2012). *Terapia zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego*. W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL.

- Błachno, M., Bryńska, A., Tomaszewicz-Libudzić, C., Jagielska, G., Srebnicki, T., Wiśniewski, A., Wolańczyk, T. (2016). Objawy obsesyjno-kompulsywne i aktywność fizyczna u pacjentek z jądłowstrętą psychiczną – możliwe związki. *Psychiatria Polska*, 50(1), 55–64.
- Citkowska-Kisielewska, A., Rutkowski, K., Sobański, J.A., Dembińska, E., Mielimąka, M. (2019). Objawy lękowe w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym i w zaburzeniu lękowym uogólnionym. *Psychiatria Polska*, 53(4), 845–864.
- Dąbrowska, I. (2016). Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. W: M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*. Warszawa: PWN.
- De Silva, R. (2007a). Obsessions and compulsions: Investigation. W: S. Lindsay (red.), *The Handbook of Clinical Adult Psychology* (s. 59–79). London: Routledge.
- De Silva, R. (2007b). Obsessions and compulsions: Treatment. W: S. Lindsay (red.), *The Handbook of Clinical Adult Psychology* (s. 79–91). London: Routledge.
- Gałecki, P., Pilecki, M., Rymaszewska, J., Szulc, A., Sidorowicz, S., Wciórka, J. (2018). *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych. DSM-5*. Wrocław: Edra Urban and Partner.
- Henry, J. (2006). A meta-analytic review of Wisconsin Card Sorting Test and Verbal Fluency Performance in obsessive-compulsive disorder. *Cognitive Neuropsychiatry*, 11(2), 156–176.
- Hershfield, J., Corboy, T. (2016). *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hollander, E., Benzaquen, S.D. (1997). The obsessive-compulsive spectrum disorder. W: J.A. den Boer (red.), *Focus on Obsessive-Compulsive Spectrum Disorders* (s. 33–44). Amsterdam: Westenberg HGM, Publishers.
- Holladner, E., Stein, D.J. (1997). *Obsessive-compulsive disorders. Diagnosis. Etiology. Treatment*. New York: Marcel Dekker.
- Hofer, P.D., Wahl, K., Meyer, A.H., Miché, M., Beesdo-Baum, K., Wong, S.F. (2018). Obsessive-compulsive disorder and the risk of subsequent mental disorders: A community study of adolescents and young adults. *Journal of the Anxiety and Depression*, 35(4), 339–345.
- Horowitz, M.J. (1975). Intrusive and repetitive thoughts after experimental stress. *Archives of General Psychiatry*, 32, 1457–1463.
- ICD-10. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. (1998). Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Jaeschke, R., Siwek, M., Grabski, B., Dudek, D. (2010). Współwystępowanie zaburzeń depresyjnych i lękowych. *Psychiatria*, 7(5), 189–197.
- Kowal-Trela, K., Górczyca, P. (2017). Przegląd w pełni strukturalizowanych narzędzi do oceny zaburzeń psychicznych w populacji dzieci i młodzieży. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 17(2), 137–141.
- Kuty-Pachecka, M., Stefańska, K. (2015). Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży. *Wycho-
wanie w rodzinie*, XI(1), 291–304.
- Leckman, J.F., Denys, D., Simpson, H.B., Mataix-Cols, D., Hollander, E., Saxena, S., Miguel, E., Rauch, S.L., Goodman, W.K., Phillips, A., Stein, D.J. (2010). Obsessive-compulsive Disorder: A Review of the Diagnostic Criteria and Possible Subtypes and Dimensional Specifiers for DSM-V. *Depression and Anxiety*, 27, 507–527.
- Młynarczyk, M. (2018). Techniki pracy z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym w terapii poznawczo-behawioralnej. *Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Psychologica*, 22, 22–54.

- Morrison, J. (2016). Zaburzenia dezorganizujące, kontroli impulsów i zachowania. W: J. Morrison (red.), *DSM-5 Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów* (s. 416–431). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mrozowicz, M. (2011). Badania nad procesami poznawczymi w zaburzeniach obsesyjno-kompulsywnych – zarys problematyki. *Rocznik Kognitywistyczny*, 5, 137–142.
- Pawliczuk, W., Kaźmierczak-Mytkowska, A., Srebnicki, T., Wolańczyk, T. (2018). Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych wśród dzieci i młodzieży przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, domach dziecka – przegląd badań epidemiologicznych. *Psychiatria Polska*, 52(2), 345–353.
- Piacentini, D.C., March, J.S., Franklin, M.E. (2010). Poznawczo-behawioralna terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym. W: P.C. Kendall (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rabe-Jabłońska, J. (2012). Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Zaburzenia dysocjacyjne (konwersyjne). W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży* (s. 317–330), Warszawa: PZWL.
- Rachman, S.J., Hodgson, R.J. (1980). *Obsessions and compulsions*. New York: Prentice Hall.
- Remberk, B., Szostakiewicz Ł., Kałwa, A., Bogucka-Bonikowska, A., Borowska, A., Racicka-Pawlukiewicz, E. (2020). Czym jest katatonia u dzieci i młodzieży, *Psychiatria Polska*, 54(4), 759–775.
- Robbins, W., Vaghi, M.M., Banca, P. (2019). Obsessive-Compulsive Disorder: Puzzles and Prospects. *Neuron*, 102(1), 27–47.
- Seligman, E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ricketts, E., Murphy, T.K., Goodman, W.K. (2008). Somatic symptoms in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: Associations with clinical characteristics and cognitive-behavioral response. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 283–297.
- Storach, E.A., Merlo, L.I., Keeley, M.L., Grabill, K., Milsom, V.A., Geffken, G.R. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders. Fifth Edition*. Washington: Emerald Group Publishing.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy Psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tyburski, E., Nitsch, K., Mak, M., Kurpisz, J. (2013). Neuropsychologiczna ocena pacjentów z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi. *Psychiatria* 10(1), 19–23.
- Van den Heuvel, O.A., Veltman, D.J., Groenewegen, H.J., Cath, D.C., Balkom van A.J., Hartkamp van J. (2003). Frontal-striatal dysfunction during planning in obsessive-compulsive disorder. *Archives of General Psychiatry*, 62(3), 301–309.
- Zohrabi, N. (2002). Differential cerebral metabolic changes with paroxetine treatment of obsessive-compulsive disorder vs major depression. *Archives of General Psychiatry*, 59(3), 250–261.
- Żerdziński, M. (2016). Występowanie zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych w przebiegu choroby afektywnej dwubiegunowej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 16(2), 61–67.

Poszukująca niestrudzenie nowych form wyrażania i docierania do Rodzin,
Ukazująca w swoim dorobku rangę oraz rolę, jaką pełni Rodzina w życiu człowieka,
Rodzina, która wierna zasadom kształtuje kolejne pokolenia...

Andrzej Januszewski

Zastosowanie terapii behawioralno-poznawczej w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym

Wstęp

Literatura psychiatryczno-psychologiczna podkreśla, że najbardziej efektywnym sposobem leczenia zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego (OCD) jest terapia poznawczo-behawioralna, czyli TPB (Wilhelm, Tolin, Steketee, 2004; Butler i in. 2006; Popiel, Pragłowska, 2009; Kendall, 2010; Hofman i in., 2012). Nie oznacza to jednak, że terapia ta jest jedyną trafną metodą leczenia tego zaburzenia. Istnieją doniesienia naukowe, które opisują skuteczność terapii prowadzonej w podejściu psychodynamicznym, jak i farmakologicznym (Chlebowski, Gregory, 2009; Piacentini, March, Franklin, 2010; Hofman i in., 2012). W leczeniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego stosuje się zazwyczaj wiele rodzajów terapii jednocześnie. Zaburzenie to jest trudne do wyleczenia, ponieważ pierwotne przyczyny powstania tej choroby – konflikty i lęk – są zniekształcone wieloma zachowaniami przymusowymi. Dodatkowym utrudnieniem jest fakt, że chorzy obawiają się utraty kontroli i tym samym mają obniżoną motywację do podjęcia leczenia i zaangażowania się w proces terapeutyczny (Kendall, 2010).

Techniki terapii poznawczo-behawioralnej pozostają sposobem leczenia pierwszego wyboru, sugerowanym przez takie organizacje, jak: brytyjski National Institute for Health and Care Excellence czy American Psychiatric Association (Freston i in., 2006; Koran i in., 2007; Robbins, Vaghi, Banca, 2019).

Pierwszych prób charakterystyki zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego dokonał A. Carra (1974, za: Bryńska, 2007). Podkreśla on rolę nieracjonalnej oceny zagrożenia dokonywanej przez osoby cierpiące na zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne. Ta niewłaściwa ocena jest wynikiem subiektywnego szacowania sytuacji w kategoriach pozytywny–negatywny rezultat zdarzenia. Wysoki stopień zagrożenia, jakiego doświadczają osoby z OCD, wynika z tego, że dokonują one nieprawidłowej oceny określonej

* Dr Andrzej Januszewski – Katedra Psychologii Ogólnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

sytuacji poprzez przerysowanie zarówno prawdopodobieństwa jej występowania, jak i możliwych konsekwencji negatywnego zakończenia. Model prezentowany przez Carra powstał na podstawie obserwacji dotyczących angażowania się w aktywności związane z ryzykiem, w których wykazano zdecydowanie większą ostrożność pacjentów z OCD w porównaniu z innymi zaburzeniami.

Fundamentem metody poznawczo-behawioralnej jest teoria A. Becka na temat negatywnych myśli automatycznych i schematów poznawczych, dialektyczna triada behawioralna, terapia akceptacji i zaangażowania oraz koncepcja uważności. Metaanalizy tej metody wskazują na jej wysoką efektywność – wśród badanych osób, zachowania agresywne zmniejszyły się o 7% (za: Kuty-Pachecka, Stefańska, 2015, s. 302). Dodatkową formą pomocy może być farmakoterapia. Jest ona stosowana najczęściej, kiedy zaburzenia zachowania współwystępują z innymi zaburzeniami, tj. ADHD, depresją, zaburzeniami lękowymi, specyficznymi trudnościami szkolnymi czy nadużywaniem substancji psychoaktywnych. Podawanie leków podczas leczenia zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD) zmniejsza objawy agresji impulsywnej, jednak nie działa na same przyczyny zaburzenia. Stąd leczenie ODD powinno być wielokierunkowe i obejmować zarówno farmakoterapię, jeśli jest ona konieczna, jak i terapię dziecka oraz rodziców (Kuty-Pachecka, Stefańska, 2015).

1. Charakterystyka terapii behawioralnej w leczeniu OCD

Nurt psychoterapii behawioralnej wywodzi się z teorii uczenia, których podstawą rozwoju były osiągnięcia psychologii eksperymentalnej. Podejście to koncentruje się na zachowaniach jednostki ujmowanych w kategoriach bodziec–reakcja. Model behawioralny opiera się na prawach uczenia się i klasycznym systemie wzmocnienia oraz wygaszania, który może modyfikować zachowania. Podstawy tego modelu powstały na bazie osiągnięć klasyków eksperymentalnego podejścia do badania osobowości, takich jak Iwan Pawłow, Burrhus Skinner czy John Watson (Spielger, Guevremont, 1998; Pervin, 2006). Rozwijane były w praktyce klinicznej jako behawioralne modele terapeutyczne (np. Mowrer, 1960; Meyer, 1966).

Punktem wyjścia terapii behawioralnej jest stwierdzenie, że liczne zaburzenia zachowania są wyuczone i należy je traktować jako przejaw wadliwej adaptacji. Zgodnie z omawianą teorią zawsze istnieje możliwość skorygowania niewłaściwego zachowania i wyuczenia się innych nawyków. Podczas terapii behawioralnej nie analizuje się przyczyn (jak to ma miejsce w terapii opartej na psychoanalizie), ale skupia się przede wszystkim na aktualnie przejawianym zachowaniu. Terapeuta poza ustaleniem, od kiedy

datują się objawy i jaki przebieg miała choroba, nie wnika zazwyczaj do innych faktów z przeszłości pacjenta, a cały swój wysiłek skupia na modyfikacji bieżącego zachowania (Rosenthal, Seligman, Walker, 2003).

W procesie terapii behawioralnej, niezależnie od rodzaju leczonych zaburzeń, wyróżnia się cztery fazy:

1. Faza diagnostyczna – polega na przeprowadzeniu wywiadu, zidentyfikowaniu zaburzenia. Terapeuta próbuje także ustalić sposób ukształtowania się nieprzystosowawczego nawyku oraz poziom motywacji pacjenta do zmiany.
2. Faza wzbudzania motywacji pacjenta do zmiany – poprzez doprowadzenie pacjenta do przyjęcia odpowiedzialności za psychoterapię oraz wzbudzenie w nim pozytywnych oczekiwań wobec leczenia. W tej fazie dochodzi także do nawiązania kontraktu między pacjentem a psychoterapeutą. Cel terapii określa sam pacjent, natomiast terapeuta wyjaśnia mechanizm powstawania nieprawidłowych nawyków i proponuje wybrane metody terapeutyczne oraz sposoby ich oddziaływania.
3. Faza zastosowania określonej procedury terapeutycznej.
4. Faza utrwalania zmian powstałych podczas psychoterapii – po zastosowaniu określonego oddziaływania terapeutycznego prowadzącego do powstania nowych, pożądanych zachowań terapeuta utrwała powstałe zmiany. Ustalone zostają zadania, które pacjent wykonuje sam bądź przy pomocy członków rodziny. Na tym etapie terapeuta udziela sporadycznych konsultacji do momentu, kiedy pacjent uzna, że nie są mu już one potrzebne (Popiel, Prąglowska, 2008; Kendall, 2010).

1.1. Zastosowanie terapii behawioralnej w leczeniu OCD

Początek stosowania terapii behawioralnej w leczeniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego wiąże się z nazwiskiem V. Meyera. Wzorował się on na zwierzęcym modelu zachowań kompulsyjnych Metznera (za: Meyer, 1966), tworząc techniki ukierunkowane na zwalczanie jawnych rytuałów. Terapia ta nazwana jest apotrepiczną lub zanurzającą. W klasycznej formie postępowanie to polega na prowokowaniu lękorodnej sytuacji lub prezentowaniu bodźca wyzwalamącego kompulsje, z powstrzymywaniem reakcji, czyli udaremnieniem rytuału wykonywanego w celu zredukowania złego samopoczucia. Skuteczność tej procedury związana jest z modyfikacją zachowania, która dokonuje się za pomocą wielokrotnej ekspozycji i prowadzi do zmniejszenia poziomu niepokoju i lęku. Natomiast powstrzymywanie reakcji wiąże się z wygaszaniem, dzięki

któremu poprzez blokowanie zachowań natrętnych lub unikających eliminowane jest wzmocnienie powstające w wyniku wielokrotnego powtarzania rytuału. Procedura ta w całości nosi nazwę: ekspozycja i powstrzymywanie reakcji (E/PR).

A. Bryńska (2007, 2012) podaje schemat ilustrujący zastosowanie powyższej procedury (tab. 1).

Tabela. 1. Schemat procedury ekspozycji i powstrzymywania reakcji w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym (za: Bryńska, Kołakowski, Srebnicki, 2007)

Terapia ekspozycyjna (E/PR) łączenia ekspozycji z powstrzymywaniem reakcji
<p>Etapy leczenia</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ekspozycja (E) ◆ Pozostawianie chorego w realnej, lękorodnej sytuacji – wyzwolenie rytuału ◆ Powstrzymywanie reakcji (PR) ◆ Udaremnienie rytuału lub czynności, które chory wykonuje w celu redukcji lęku
<p>Cel postępowania</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Wygaszanie lęku związanego z określonymi sytuacjami ◆ Redukcja unikania bodźców wyzwalaających objawy
<p>Mechanizm modyfikacji zachowania</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Habitacja ◆ Wielokrotna ekspozycja – redukcja niepokoju związanego z sytuacją ◆ Wygaszanie wzmocnienia ◆ Chory nie redukuje niepokoju, wykonując czynność lub rytuał

Pierwszy etap powyższego postępowania, czyli ekspozycja, może przebiegać w sposób czynny, mieć formę stopniową albo przebiegać w postaci intensywnego konfrontowania z bodźcami wywołującymi lęk. Obok ekspozycji realnej, w której pacjent styka się bezpośrednio z owymi bodźcami, stosuje się również ekspozycję wyimaginowaną, polegającą na wyobrażaniu sobie przez pacjenta lękorodnej sytuacji. Niezależnie od rodzaju zastosowanej ekspozycji ważne jest to, żeby była przeprowadzana systematycznie. Oznacza to, że powinna być przeprowadzana kilkakrotnie w ciągu dnia, również między sesjami terapeutycznymi, w warunkach domowych. Może to być niekiedy trudne dla pacjenta, ponieważ w środowisku domowym występuje często najwięcej objawów obsesyjno-kompulsyjnych o znacznym nasileniu. Ważne wydaje się także poinformowanie rodziny chorego o konieczności pomocy z ich strony i występowaniu niekiedy w roli terapeuty. Ze strony osoby prowadzącej terapię wymaga się także wspólnego negocjowania z pacjentem celów i sposobów wdrażania ekspozycji, co w praktyce oznacza wspólne decydowanie o tym, w którym miejscu listy objawów sporządzonej przez chorego powinna nastąpić ekspozycja i jak długo ma trwać. Trudno określić jednoznacznie, który rodzaj ekspozycji powinien być stosowany na początku terapii.

Wydaje się, że jeśli terapeucie zależy na dobrej współpracy z pacjentem, to powinna to być ekspozycja, której cele oraz poziom wyzwolonego lęku pozostają pod częściową kontrolą pacjenta. Z drugiej jednak strony skuteczność tej techniki wymaga obecności bodźców wyzwalających co najmniej umiarkowany poziom lęku, ponieważ habituacja dokonuje się poprzez wielokrotne przeżywanie znacznie nasilonego niepokoju terapeuty (Silva de, 2007a; Silva de, 2007b).

Drugi etap, czyli powstrzymywanie reakcji, jest procedurą wygaszającą, dzięki której, poprzez blokowanie rytuałów bądź zachowań unikających, eliminowane jest wzmocnienie powstające w wyniku wielokrotnego powtarzania się objawu redukującego poziom niepokoju. Rolą terapeuty na tym etapie procedury jest powstrzymywanie pacjenta przed wykonaniem rytuału, aż do momentu, kiedy nie zacznie opadać poziom lęku albo nie zniknie wewnętrzny przymus do wykonania reakcji. Etap ten wymaga umiejętności ścisłej współpracy pacjenta z terapeutą (Bryńska, Kołakowski, Srebnicki, 2007; Bryńska, 2012).

Powstrzymywanie reakcji zazwyczaj odbywa się w drodze stosowania gradacji, czyli tzw. hierarchii stopniowanej, która polega na stopniowym wydłużaniu czasu od momentu ekspozycji do wyzwolenia rytuału lub też skracaniu czasu poświęconego na rytuał. Sposób, w jaki przeprowadza się technikę hierarchii stopniowanej, dobrze ilustruje poniższy schemat zaproponowany przez Bryńską (2012), która wyróżniła:

1. Myśli natrętne – nadmierne objawy związane z zabrudzeniem i możliwością zakażenia;
2. Czynności natrętne – jawne rytuały mycia rąk oraz rytuały unikania kontaktu z „brudnymi” przedmiotami;
3. Ekspozycja – pacjent dotyka kosza na śmieci, podłogi, podeszwy buta, następnie wyciera ręce w ubrania;
4. Powstrzymywanie reakcji – pacjent powstrzymuje się od mycia rąk przez 3 minuty; w kolejnych ekspozycjach czas powstrzymywania reakcji jest wydłużany o kolejną minutę, aż do ekspozycji, w której pacjent jest w stanie całkowicie się powstrzymać od mycia rąk.

Terapia ekspozycyjna początkowo znajdowała zastosowanie w oddziałach szpitalnych i ośrodkach terapeutycznych, jednak z czasem została rozpowszechniona w innych kontekstach, co miało związek z chęcią odnalezienia optymalnych form wdrażania ekspozycji i powstrzymywania reakcji. Skuteczność niektórych programów terapeutycznych wiąże się z wysokim stopniem poprawy, sięgającym nawet do 75% (Bryńska 2012). Pożądane efekty były tym bardziej widoczne, kiedy sesje z terapeutą uzupełniane były poprzez ekspozycje wykonywane w warunkach domowych.

E.B. Foa i współautorzy (za: Bryńska, Kołakowski, Srebnicki, 2007) zaobserwowali, że pacjenci nieodpowiadający na ten rodzaj terapii to głównie tacy, którzy cierpieli na dodatkowe problemy w postaci zaburzeń nastroju, bądź tacy, u których występował wyraźnie dysfunkcyjny schemat poznawczy.

1.2. Rodzaje terapii behawioralnej w leczeniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnym

Poza techniką ekspozycji w leczeniu zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego znajdują zastosowanie również inne techniki behawioralne. Metody te związane są z ekspozycją, jak i zmierzające do redukcji poziomu lęku lub oparte na redukcji poziomu niepokoju. Niektóre techniki opierają się ponadto na warunkowaniu klasycznym, jednak nie wydaje się, aby zachowania o charakterze rytuałów w skuteczny sposób mogły być modyfikowane przy pomocy tego typu warunkowania (Bryńska, 2012).

Niektóre z dodatkowych (poza ekspozycją) technik behawioralnych, mogą wykazywać dużą skuteczność w leczeniu dzieci. Techniki pozytywnego wzmocnienia są wykorzystywane najczęściej jako dodatkowe, w celu zachęcenia pacjentów do rozpoczęcia technik ekspozycyjnych. J. March (1995) rutynowo wykorzystywał pochwały oraz nagrody (w formie wymyślonych przez niego ceremonii) w momencie, gdy dzieci wykonywały zadanie wynikające z ekspozycji oraz wtedy, gdy dziecko czyniło znaczące postępy w walce ze swoją chorobą. Innym przykładem zastosowania technik behawioralnych w przypadku dzieci może być także wzmocnianie innych pozytywnych zachowań, kojarzone jednocześnie z wygaszaniem zachowań negatywnych, albo zastępowanie zachowania negatywnego innym zachowaniem o charakterze pozytywnym, w tym samym aspekcie funkcjonowania (Bryńska, 2012).

Techniki behawioralne, pomimo wysokiej skuteczności i popularności w stosowaniu u pacjentów z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym, mogą być niekiedy trudne do zastosowania, zwłaszcza u pacjentów z występującymi luminacjami, u których rzadko można zaobserwować zachowania zrytualizowane (March i in., 1997; Seligman, Walker, Rosenhan, 2003).

Pozostałe rodzaje technik behawioralnych, stosowane obok ekspozycji lub w połączeniu z nią prezentuje Bryńska (2012, tab. 2).

Tabela. 2. Rodzaje technik behawioralnych (Bryńska, 2012)

Wolbrzymianie

(szczególny rodzaj ekspozycji)

Przebieg: pacjent werbalizuje objaw, rozwija go w myślach lub na piśmie w zwielokrotnionej postaci, prowokując w ten sposób duże nasilenie niepokoju

Zastosowanie: izolowanie myśli natrętnych lub skojarzonych z czynnościami natrętnymi; możliwość łączenia procedury z powstrzymaniem reakcji, blokowaniem, zmianą przedmiotu bądź substytucją natrętnych myśli

Blokowanie

(nagłe, wielokrotne przerywanie objawu)

Przebieg: w pierwszej fazie pacjent prowokuje pojawienie się objawu (ekspozycja), a następnie przerywa go poprzez głośne wypowiedzenie słów „stop” i zastosowanie bodźca bólowego, np. naciągnięcie i puszczenie gumki założonej na nadgarstek lub uszczypnięcie się w grzbietową powierzchnię dłoni (blokowanie)

Zastosowanie: zwłaszcza terapia natrętnych myśli, impulsów i wyobrażeń; możliwość łączenia procedury z substytucją myśli natrętnych

Zmiana przedmiotu/substytucja myśli natrętnych

(zastępowanie myśli natrętnych inną myślą)

Przebieg: w pierwszej fazie pacjent prowokuje pojawienie się myśli natrętnych (ekspozycja), następnie stara się ją zastąpić pogodnym wyobrażeniem, które powinno zawierać jak najwięcej szczegółów, a więc stwarzać możliwość długotrwałego utrzymania uwagi

Zastosowanie: zwłaszcza terapia natrętnych myśli, impulsów i wyobrażeń

Modelowanie

(demonstrowanie właściwych zachowań)

Przebieg: w formie jawnej (pacjent wie, że terapeuta prowadzi demonstrację) lub ukrytej (terapeuta nieformalnie modeluje zachowania)

Zastosowanie: procedura polecana zwłaszcza w przypadku pierwotnego spowolnienia, również w terapii rytuałów jawnych i ukrytych

Warunkowania sprawcze

(instrumentalne)

Przebieg: stosowanie pochwał po wykonaniu zadań wynikających z ekspozycji oraz np. w przypadku dzieci, nagród w formie specjalnych ceremonii, za ukończenie poszczególnych etapów terapii

Zastosowanie: technika wykorzystywana głównie w przypadku dzieci w celu zachęcania pacjentów do wejścia w ekspozycję

Kształtowanie

(pozytywne wzmocnianie)

Przebieg: terapeuta wzmocnia pacjenta (stosuje pochwały) w celu przybliżenia chorego do osiągnięcia wyznaczonego celu, jakim jest określone zachowanie, np. osoba obawiająca się kontaktu z „zabrudzonym” przedmiotem jest wzmocniana w zbliżeniu się do niego, aż do momentu końcowego, jakim jest jego dotknięcie

Zastosowanie: terapia rytuałów jawnych i ukrytych; możliwość łączenia procedury z modelowaniem oraz z ekspozycją

Substytucja zachowania negatywnego

(zastępowanie zachowaniami pozytywnymi w tej samej dziedzinie funkcjonowania)

Przebieg: ignorowanie niepożądanych zachowań pacjenta, np. dotyczących higieny i poświęcania uwagi innym obszarom jego funkcjonowania bądź też koncentrowanie się na prawidłowych zachowaniach dotyczących sprzątnięcia czy też codziennej toalety.

Zastosowanie: terapia rytuałów jawnych i ukrytych; możliwość łączenia procedury z modelowaniem oraz powstrzymaniem reakcji

Odwracanie nawyku

(wyprzedzanie i zmiana odpowiedzi motorycznej)

Przebieg: w pierwszej fazie pacjent uczy się rozpoznawać doznania somatyczne (np. mrowienie) poprzedzające występowanie objawu (czynność natrętna, tiki), a następnie zastępować objaw odpowiedzią motoryczną (ruchem, czynnością), która jest mniej zauważalna, bardziej akceptowana przez otoczenie

Zastosowanie: głównie terapia pacjentów ze współwystępującymi tikami; możliwość łączenia procedury z blokowaniem, technikami relaksacyjnymi

Rodzaje technik behawioralnych (tabela 2), włącznie z terapią ekspozycyjną, bywają uciążliwe do zastosowania. Trudności te dotyczą zwłaszcza pacjentów z występującymi ruminacjami, u których zazwyczaj nie obserwuje się zachowań zrytualizowanych. Ograniczenia te stwarzają konieczność opracowania nowego rodzaju metod w zakresie konceptualizacji i terapii zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego.

W wielu przypadkach dobre efekty przynosi praca nad zniekształconymi wzorami myślenia pacjentów, czyli ich schematami poznawczymi (Bryńska, Kołakowski, Srebnicki, 2007; Bryńska, 2012).

2. Charakterystyka terapii poznawczej OCD

W ostatnich latach terapię behawioralną uzupełnia się tak zwaną terapią poznawczą. Poznanie obejmuje tu myśli, wyobrażenia i postawy. W toku terapii poznawczej wydobywa się na jaw i próbuje zmodyfikować wyobrażenia oraz poglądy pozostające w związku z objawami chorobowymi. Terapia poznawcza jest szczególnie skuteczna w leczeniu depresji i napadów paniki. Chorzy z depresją często miewają pesymistyczne myśli: „jestem nic niewart”, „moje życie nie ma sensu”. Przekonania tego typu próbuje się korygować za pomocą różnych metod, m.in. obalania i przedstawiania faktów świadczących o tym, że jest inaczej. Model poznawczy skupia się na tym, co dzieje się na drodze pomiędzy bodźcem a reakcją. Wskazuje na sekwencję „zdarzenie – interpretacja – emocja”. Zdarzenie jest faktem obiektywnym, jednak nie ono samo w sobie ma znaczenie, a jego interpretacja, która powoduje określoną reakcję emocjonalną. Emocje powodują konkretne zachowania. Zachowania te są niejednokrotnie bodźcem dla kolejnych interpretacji podtrzymujących następujące po nich emocje i reakcje behawioralne. W praktyce klinicznej postrzeganie problemów pacjenta w taki sposób umożliwiły prace Alberta Ellisa i Aarona Becka (za: Popiel, Pragłowska, 2008). A. Beck określił terapię poznawczą jako aktywne, dyrektywne, czasowo ograniczone i ustrukturuwane podejście, oparte na założeniu, że afekt i zachowanie jednostki są w dużym stopniu zdeterminowane przez sposób, w jaki organizuje ona swój świat (Alford, Beck, 2005).

Utworzone na bazie doświadczeń schematy poznawcze, czyli „sposób, w jaki osoba organizuje swój świat”, są odpowiedzialne za interpretację bieżących, przeszłych i antycypowanych wydarzeń. Terapia poznawczo-behawioralna akcentuje związek procesów interpretacyjnych z zachowaniem. Na bazie wczesnych doświadczeń, które najczęściej były nacechowane emocjonalnie, tworzą się podstawowe przekonania na temat siebie lub świata, np. „jestem nieodpowiedzialny”, „świat jest zagrażający”. Na podstawie przekonania tworzone są dysfunkcjonalne założenia pozwalające „chronić się” przed negatywnym przekonaniem, np. „jeśli nie będę kontrolował własnego zachowania, mogę zrobić komuś krzywdę”. Dysfunkcjonalne założenia odpowiadają za pojawianie się tzw. myśli automatycznych. Automatyczny strumień myśli (ocen, interpretacji, przewidywań) o negatywnym zabarwieniu nazywany jest negatywnymi automatycznymi myślami. Negatywne myśli automatyczne są obecne w strumieniu świadomości, chociaż często mijają niezauważone przez osobę. Myśli te powodują negatywne emocje, a te wpływają na fizjologię i zachowanie. Stan fizyczny i odczucia płynące z ciała, a także konsekwencje zachowań wtórnie wpływają na kolejne negatywne interpretacje (automatyczne myśli), tworząc błędne koło problemu (Padesky, 2004; Popiel, Pragłowska, 2008). Problem powstaje zatem w wyniku interakcji pomiędzy myślami, emocjami, fizjologią i szeroko rozumianym środowiskiem jednostki.

W przypadku zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego zadania terapii poznawczej są ściśle określone, a nawet do pewnego stopnia ograniczone. Zadania te polegają na przygotowaniu gruntu do terapii behawioralnej i zapobieganiu nawrotom choroby. Rola terapii poznawczej jest szczególnie ważna w leczeniu osób z natręctwem sprawdzania. Chorzy ci na ogół mają wyolbrzymione poczucie odpowiedzialności. Mogą na przykład wierzyć, że są odpowiedzialni za bezpieczeństwo wielu ludzi. Z tego właśnie powodu odczuwają oni przymus ciągłego sprawdzania. Sprawienie, aby pacjent nabrał przekonania, że jego poczucie odpowiedzialności jest przesadne i nieracjonalne, a skutki jego postępowania są zagrażające dla niego samego, może okazać się pierwszym etapem leczenia i „krokiem milowym w drodze do wyzdrowienia”. Na tym etapie leczenia terapia poznawcza odgrywa bardzo ważną rolę (Silva de, 2007a).

Przypatrując się charakterowi i naturze zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, trudno nie zgodzić się z hipotezą, dotyczącą istnienia pewnego deficytu poznawczego, który w połączeniu z czynnikami biologicznymi doprowadza do pojawienia się schorzenia. Osoby cierpiące z powodu OCD opisują przeżywane trudności najczęściej jako dotyczące pamięci czy też procesu decyzyjnego, stąd też wielu badaczy zaproponowało, by właśnie te aspekty rozpatrywać jako podstawowe deficyty poznawcze występujące w zaburzeniu obsesyjno-kompulsyjnym (Seligman, Rosenham, Walker, 2003).

Teorie sformułowane na podstawie tych założeń obejmują dwa kierunki. Według pierwszego kierunku głównym problemem pacjentów z OCD jest zaburzona kontrola poznawcza lub ogólnie cechuje ich słaba pamięć bądź umiejętności decyzyjne. Drugi kierunek upatruje problemy dotyczące pamięci i podejmowania decyzji jako wtórne do emocjonalnego pobudzenia, a w szczególności do wielokrotnie powtarzanych strategii zachowania, rozwiniętych przez osobę cierpiącą na natręctwa. Innymi słowy, pacjenci próbują tak wytrwale kontrolować swoje własne funkcjonowanie, że w rezultacie ich funkcje poznawcze zostają upośledzone (March i in., 1997).

Teorie, które dotyczą ogólnego deficytu, nie tłumaczą jednak kilku kluczowych aspektów związanych z charakterem zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego, a mianowicie tego, że chorzy relacjonują problem dotyczący pamięci i podejmowania decyzji tylko w specyficznych obszarach, natomiast inne czynności, chociaż podobne, są wykonywane bez trudności. Podobny problem może dotyczyć także natręctw czynnościowych, tzn. wahania związanego z zakwalifikowaniem danego obiektu jako czysty lub zabrudzony nie można sprowadzać wyłącznie do trudności z podjęciem decyzji, choć z drugiej strony nie obserwuje się zaburzeń dotyczących pamięci w tych obszarach funkcjonowania, które nie mają żadnego związku z treścią objawów obsesyjno-kompulsyjnych (Bryńska, 2012).

Osoby cierpiące na zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne nieustannie próbują powstrzymać lub wyprzeć powodującą dyskomfort myśl natrętną, wykorzystując w tym celu strategie unikania, rytuały lub poszukiwanie potwierdzenia prawdziwości doświadczanej myśli lub jej braku. Rola intencjonalnego wypierania myśli w patogenezie zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego nie jest do końca jasna. Osoby chore przeżywają szczególne trudności w zakresie wypierania lub ignorowania konkretnych, nawracających i wzbudzających wysoki poziom niepokoju myśli natrętnych. Z drugiej jednak strony osoby zdrowe również niekiedy relacjonują tego typu problemy w odniesieniu do myśli, którym nadają szczególne znaczenie lub których nie akceptują. Może to oznaczać, że sam proces wypierania niepożądanych myśli lub też występujący w jego obrębie hipotetyczny deficyt nie jest w stanie do końca wyjaśnić wszystkich zagadnień związanych z istotą objawów OCD. Wydaje się, że tym, co różni reakcje osób zdrowych i chorych, warunkuje powstanie zaburzenia, jest odmienna odpowiedź na pojawiające się niepożądane myśli (Silve de, 2007b).

3. Poznawczo-behawioralny model zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych

Techniki pracy z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym polegają na nauce identyfikowania myśli automatycznych. Skuteczna w pracy terapeutycznej jest zmiana całego systemu lub jednego z ich elementów – interpretacji zdarzeń (myśli) lub zachowania (Westbrook, Kirk, 2005). Terapia poznawczo-behawioralna ma na celu spowodować radzenie sobie z aktualnymi problemami przez pacjenta. Przeszłość ma znaczenie dla określania podstawowych przekonań, większość pracy skupia się jednak na „tu i teraz”. Pacjent w procesie terapeutycznym opartym na współpracy z terapeutą uczy się nowych zachowań i odkrywa nowe interpretacje. Terapia jest ustrukturuwana i aktywna. Stosowane techniki oparte są na weryfikowaniu dotychczasowych hipotez (interpretacji) pacjenta poprzez przyswajanie nowych informacji (Twhog i in., 2015).

Terapia poznawczo-behawioralna zakłada, że do pracy z zaburzeniem konieczne jest stworzenie indywidualnego modelu (konceptualizacji) opisującego poszczególne elementy podtrzymujące. Konceptualizacja jest prezentowana pacjentowi i uzgadniana wspólnie z nim. Techniki pracy z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym opisuje stwierdzenie: *nauczyć się identyfikowania myśli automatycznych*. Skuteczna w pracy terapeutycznej jest zmiana całego systemu lub jednego z ich elementów – interpretacji zdarzeń (myśli) lub zachowania (Westbrook, Kirk, 2005).

Terapia poznawczo-behawioralna ma na celu spowodować radzenie sobie z aktualnymi problemami przez pacjenta. Przeszłość ma znaczenie dla określania podstawowych przekonań, większość pracy skupia się jednak na „tu i teraz”. Pacjent w procesie terapeutycznym opartym na współpracy z terapeutą uczy się nowych zachowań i odkrywa nowe interpretacje. Terapia jest ustrukturuwana i aktywna. Stosowane techniki oparte są na weryfikowaniu dotychczasowych hipotez (interpretacji) pacjenta poprzez przyswajanie nowych informacji. Przydatność terapii poznawczej nie budzi wątpliwości, zaczyna się ją jednak stosować w celu leczenia innych schorzeń, głównie napadów paniki. Największą jednak skuteczność uzyskuje się, łącząc terapię poznawczą z terapią behawioralną (Beck, 2005).

Model P. Salkovskisa i H. Warwick (1988) opiera się na założeniach terapii poznawczo-behawioralnej, które mówią, że za powstanie zaburzenia odpowiadają schematy poznawcze wpływające na określoną interpretację faktów. Schematy poznawcze odpowiadają za automatyczne myśli, które odpowiadają za emocje, fizjologię i zachowanie w reakcji na bodźce. Schematy te dotyczą najczęściej poczucia obowiązku/winy. Salkovskis (1991) podaje, że podstawowe przekonania pacjentów z OCD obrazują przypisywanie sobie nadmiernej odpowiedzialności. Niektórzy autorzy twierdzą nawet, że jeśli pacjent nie ma w systemie poznawczym takiego przekonania, to trafniejszą diagnozą jest depresja

lub inne zaburzenie lękowe, a nie ściśle obsesyjno-kompulsyjne (Teasdale, 1983, za: Bryńska, 2012).

Pacjenci z OCD doświadczają niepożądanych i nieakceptowanych myśli, które należy odróżnić od negatywnych automatycznych myśli. W odróżnieniu od myśli automatycznych przyjmują one natrętny, powtarzalny charakter i są łatwiej zauważane przez pacjenta. Osoba przypisująca sobie nadmierną odpowiedzialność na skutek myśli natrętnych uruchamia negatywne automatyczne myśli i podejmuje działania mające na celu wygaszenie intruzywnych myśli (impulsów, wyobrażeń). Proces neutralizowania myśli rozwija rytuały, czyli czynności redukujące poczucie odpowiedzialności i obniżające niepokój. Jak definiują Salkovskis i Warwick (1988), „normalne” obsesje to powtarzające się myśli, które wiążą się z poczuciem odpowiedzialności, ale same w sobie nie są oceniane przez podmiot jako niebezpieczne, grzeszne czy wywołujące negatywne skutki w rzeczywistości. Nie wywołują też patologicznego nasilenia lęku.

Według koncepcji Lazarusa (1966) ocena zagrożenia jest rozumiana jako pochodna subiektywnej oceny kosztów danego wydarzenia i subiektywnego prawdopodobieństwa jego zaistnienia. Ponieważ chory z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym szacuje prawdopodobieństwo niepomysłnego zakończenia wysoko, to wiele przeżywanych sytuacji, które z obiektywnego punktu widzenia są niezagrażające, w jego przypadku będą budzić wysoki poziom niepokoju. Rytuały kompulsyjne powstają według Lazarusa w celu zmniejszenia prawdopodobieństwa negatywnego zakończenia zdarzenia. W rezultacie zmniejszają więc poczucie zagrożenia (Silva de, 2007b).

Brak sukcesu w kontrolowaniu myśli prowadzi do wzmocnienia znaczenia oceny intruzji: „skoro nie jestem w stanie pozbyć się tej myśli, to na pewno ma ona na tyle istotne znaczenie, że powinienem włożyć jeszcze większy wysiłek zmierzający do jej kontrolowania” (March i in., 1997, s. 29). Celem osoby chorej nie jest więc tylko redukcja częstotliwości natrętnych myśli, ale całkowita eliminacja intruzji. Często także wnioski, które formułuje pacjent na temat braku kontroli, mają postać zdań warunkowych, w których sukces albo porażka w uwolnieniu się od niechcianej myśli są postrzegane jako ważny sprawdzian własnych możliwości: „jeżeli nie mogę kontrolować myśli, to jestem słaby” (March i in., 1997, Zoellner i in., 2008). Powyższe wnioskowanie pacjentów powoduje, że pacjent wkłada jeszcze większy wysiłek w zwalczanie intruzji, co sprawia, że w rezultacie ma problem z podjęciem decyzji o zaprzestaniu nawet rutynowych czynności, będących tematem jego obsesji.

Zakończenie

Opisywane w literaturze i stosowane w praktyce sposoby leczenia zaburzenia wskazują na terapię poznawczo-behawioralną jako jedną z najskuteczniejszych metod (Abramowitz, 2018). Potwierdzają to między innymi badania J. Marcha i współautorów (1997, za: Rabe-Jabłońska, 2007) oparte na opiniach 69 klinicystów pracujących z klientami z OCD. Wnioski wskazują na największą skuteczność terapii poznawczo-behawioralnej połączonej z lekami z grupy SSRI lub (w przypadku dzieci i łagodnych postaci zaburzeń u dorosłych) wyłącznie kompleksowej terapii poznawczo-behawioralnej bez włączania leków. W przypadku oporności na leczenie technikami terapii poznawczo-behawioralnej sugeruje się włączenie leków SSRI. SSRI to selektywne inhibitory zwrotnego wychwytu serotoniny (ang. *selective serotonin reuptake inhibitor*). Jest to to szeroka grupa psychoanaleptycznych leków na depresję wstrzymujących ponowną absorpcję serotoniny przez ludzkie neurony, przez co zwiększa się jej stężenie w przestrzeni pomiędzy nimi. Powoduje to lepsze neuroprzebieżnictwo, a co za tym idzie – zwiększenie stymulacji tych komórek, które „zablokowała” depresja. W razie braku odpowiedzi na dany lek wskazana jest zmiana na inny z tej samej grupy. Po drugiej lub trzeciej zmianie leku SSRI i braku efektu z prowadzoną równoległe terapią poznawczo-behawioralną klinicyści próbują stosować klomipraminę (Rabe-Jabłońska, 2012).

Trudno określić skuteczność terapii OCD w sensie liczby pacjentów, u których na skutek terapii objawy ustąpiły. De Silva (2007b) podaje, że po przełamaniu kryzysu motywacyjnego pacjenta dobrze przeprowadzona terapia kończy się sukcesem, jeżeli nie ma dodatkowych komplikacji (np. towarzyszącej depresji). M.R. Dadds oraz K. Salmon (2003), powołując się na przesłedzone przez nich badania nad efektywnością psychoterapii, obliczają skuteczność poznawczo-behawioralnej terapii OCD na 48% i jest to najniższa wartość spośród podawanych przez autorów dla innych zaburzeń leczonych terapią poznawczo-behawioralną. Jednocześnie, jak podają Morris i Nightingale (2014), 25% brytyjskich pacjentów odmawia terapii opartej na ekspozycji, uznając ją za zbyt trudną. Dla tych pacjentów pomocna może okazać się praca nad zmianą poznawczą na podstawie zastosowanego eksperymentu behawioralnego. Przed ryzykiem wypadnięcia z terapii pacjenta, który obawia się wystawiania na awersyjne bodźce, uchronić może wspierająca i empatyczna postawa terapeuty, gotowego podjąć pracę innymi technikami, na które pacjent będzie skłonny się zgodzić. Przy kwestii efektywności warto wspomnieć o tym, że zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne może mieć charakter nawracający. Bryńska, Kołakowski, Srebnicki (2007) zwracają uwagę na subkliniczne postaci OCD i nawroty objawów, których procent, opisywany w badaniach podłużnych, w zależności od źródła znacznie się waha. Edna B. Foa (2003) pisze, że nierealistyczne jest prowadzenie terapii

OCD do momentu całkowitego ustąpienia objawów. Ważne jednak, by klient zdał sobie sprawę z tego, że może mieć intruzywne myśli i pragnienie ich zneutralizowania oraz że może stawić temu czoła, jeśli dowie się, jak ma postępować.

Przedstawiony model terapii poznawczo-behawioralnej pozwala bardziej precyzyjnie ująć patomechanizmy OCD, bazując na stwierdzeniu, że źródłem problemu są niekształcenia poznawcze powstałe w wyniku interpretacji opartej na dysfunkcjonalnych założeniach i podstawowych przekonaniach. Niewątpliwie rozwój modeli poznawczych i badania w nurcie behawioralnym przyczyniły się do rozwoju efektywnych technik pracy z zaburzeniem (Zoellner i in., 2008; Abramowitz, Blakey, Reuman, 2018).

W praktyce zapobieganie zachowaniom redukującym lęk polega na identyfikowaniu ścieżek prowadzących do sytuacji wysokiego ryzyka i sposobów radzenia sobie z elementami wyzwalającymi niepożądane zachowania. Powstrzymywanie reakcji może przybierać bardziej lub mniej nasilone formy. Może to być instrukcja terapeuty, jak również restrykcyjny zakaz wykonywania czynności. W literaturze wskazuje się również na istotną rolę rodziny w powstrzymywaniu reakcji (Bryńska, Kołakowski, Srebnicki, 2007; Storach, 2008). Angażowanie najbliższego otoczenia w kontrolę zapobiegania rytuałom daje prawdopodobieństwo większej częstotliwości powstrzymywania reakcji. Ważne jednak, by opierało się na wewnętrznej motywacji. Działanie pacjenta z własnej woli, bez uwzględniania osób trzecich, daje lepsze efekty niż podjęcie trudu terapii ze względu na uciążliwość objawów dla rodziny (Tundo, Necci, 2016).

Bibliografia

- Abramowitz, J.S. i in. (2018). New directions in the cognitive-behavioral treatment of OCD: Theory, research and practice. *Behavior Therapy*, 49, 311–322.
- Abramowitz, J.S., Tolin, D.F., Street, G.P. (2001). Paradoxical effect of thought suppression: A meta-analysis of controlled studies. *Clinical Psychology Review*, 21(5), 683–703.
- Alatiq, Y., Alrshoud, H. (2018). Family-based cognitive behavioural therapy for obsessive-compulsive disorder with family accommodation: Case report from Saudi Arabia. *The Cognitive Behavior Therapist*, 11(14), 1–13.
- Alford, B.A., Beck, A.T. (2005). *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baxter, L.R. (1992). Neuroimaging studies of obsessive-compulsive disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 15, 871–884.
- Beck, J. (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bryńska, A. (2012). *Terapia zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego*. W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa: PZWL.

- Bryńska, A., Kołakowski, A., Srebnicki, T. (2007). *Terapia poznawcza*. W: A. Bryńska (red.), *Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne. Rozpoznawanie, etiologia, terapia poznawczo-behawioralna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Butler A. i in. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26 (1), 17–31.
- Carr, A.T. (1974). Compulsive neurosis: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 81(5), 311–318.
- Foa, E.B. (2010). Cognitive behavioral therapy of obsessive-compulsive disorder. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 12(2), 199–207.
- Freeston, M. i in. (2006). *Obsessive-compulsive disorder: Core interventions in the treatment of obsessive-compulsive disorder and body dysmorphic disorder*. London: The British Psychological Society and The Royal College of Psychiatrists.
- Hofmann, S. i in. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of metaanalyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427–440.
- Kendall, P.C. (2010). *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Koran, L.M., i in. (2007). Practice guideline for the treatment of patients with obsessive-compulsive disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 164(7), 45–53.
- Kuty-Pachecka, M., Stefańska, K. (2015). Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży. *Wychowanie w rodzinie*, XI(1), 291–304.
- Lazarus, R.S., (1966). *Psychological stress and the coping process*. Washington: McGraw-Hill.
- McKay, D., i in. (2015). Efficacy of cognitive-behavioral therapy for obsessive-compulsive disorder. *Psychiatry Research*, 225, 236–246.
- March, J. (1995). Cognitive-behavioral psychotherapy for children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: a review and recommendations for treatment. *Journal of American Academy Child Adolescence Psychiatry*, 34, 7–18.
- March, J., i in. (1997). The Expert Consensus Guideline Series: Treatment of obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58(4), 37–48.
- Meyer, V. (1966). Modification of expectations in cases with obsessive rituals. *Behavior Research and Therapy*, 4, 270–281.
- Młynarczyk, M. (2018). Techniki pracy z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym w terapii poznawczo-behawioralnej, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Psychologica*, 22, 33–54.
- Padesky, Ch.A., Greenberger, D. (2004). *Umysł ponad nastrojem. Podręcznik terapeuty*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Perwin, L.A. (2006). *Psychologia osobowości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piacentini, D.C., March, J.S., Franklin, M.E. (2010). *Poznawczo-behawioralna terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniem obsesyjno-kompulsyjnym*. W: P.C. Kendall (red.). *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popiel, A., Prąglowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna*. Warszawa: Paradygmat.
- Popiel, A., Prąglowska, E. (2009). Psychoterapia poznawczo-behawioralna – praktyka oparta na badaniach empirycznych. *Via-Medica, Psychiatria w Praktyce Klinicznej*, 2(3), 146–155.
- Rabe-Jabłońska, J. (2007). Diagnostyka i leczenie zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. *Via-Medica: Psychiatria*, 4(4), 160–174.

- Rachman, S. (1980). Emotional processing. *Behavior Research and Therapy*, 18, 51–60.
- Robbins, T.W., Vaghi M.M., Banca P. (2019). Obsessive-Compulsive Disorder: Puzzles and Prospects. *Neuron*, 102(1), 27–47.
- Salkovskis, P.M. (1991). Obsessions and compulsions. W: J. Scott, M.G. Williams, A.T. Beck (red.), *Cognitive therapy in clinical practice. An illustrative casebook*. London: Routledge.
- Salkovskis, P.M., Warwick, H.M.C. (1988). Cognitive therapy of obsessive-compulsive disorder. W: C. Perris, I.M. Blackburn (red.), *The theory and practice of cognitive therapy*. Heidelberg: Springer.
- Seligman, E.P., Walker, E.F., Rosenhan, D.L. (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Silva, P. De (2007a). Obsessions and compulsions: Investigation. W: S. Lindsay (ed.), *The Handbook of Clinical Adult Psychology*. London: Routledge.
- Silva, P. De, (2007b). Obsessions and compulsions: Treatment. W: S. Lindsay (red.), *The Handbook of Clinical Adult Psychology*. London: Routledge.
- Spielger, M.D., Guevremont, D.C. (1998). *Contemporary behavior therapy*. London: Brooks/Cole Publishing Company.
- Storach, E.A., i in. (2008). Somatic symptoms in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: Associations with clinical characteristics and cognitive-behavioral response. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 283–297.
- Tundo, A., Necci, R. (2016). Cognitive-behavioural therapy for obsessive-compulsive disorder co-occurring with psychosis: Systematic review of evidence. *World Journal of Psychiatry*, 6 (4), 449–455.
- Twohig, M.P. i in. (2015). Exposure therapy for OCD from an acceptance and commitment therapy (ACT) framework. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 6, 167–173.
- Westbrook, D., Kirk, J. (2005). *Podstawy TPB: Teoria, diagnozowanie i formułowanie. Warsztaty w ramach VI edycji szkolenia w psychoterapii poznawczo-behawioralnej* (skrypt). Warszawa: Centrum Terapii Poznawczo-Behawioralnej.
- Wilhelm, S., Tolin, D.F., Steketee, G. (2004). Challenges in treating obsessive – compulsive disorder: Introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 1127–1132.
- Zoellner, L.A., i in. (2008). Flooding. W: W. O’ Donohue, J.E Fisher (red.), *Cognitive behaviour therapy: Applying empirically supported techniques in your practice*, New Jersey: John Wiley and Sons.

Artykuł dedykuję

dr hab. Dorocie Kornas-Bieli prof. KUL

Wydział Nauk Społecznych – Instytut Pedagogiki

Katedra Pedagogiki Specjalnej

*– z wyrazami szacunku i wdzięczności za rozpowszechnianie wiedzy
z zakresu pedagogiki rodziny, psychologii prenatalnej i prokreacji*

S. Lidia Witkowska FSK

Duchowy wymiar osoby z niepełnosprawnością

Być pełnosprawnym to tak naprawdę żadna zasługa,
to dar, który każdemu z nas może być odebrany.

Richard von Weizsäcker

Wprowadzenie

W rozważaniach na temat niepełnosprawności zostanie uwzględniony nie tylko kontekst historyczny, ale przede wszystkim duchowy. W artykule przedstawiona będzie krótka analiza pojęć, takich jak: niepełnosprawność, sposoby komunikowania się, kontekst historyczny spojrzenia na niewidomych, chrześcijański aspekt cierpienia, sylwetka osoby głuchoniewidomej, jej sposób funkcjonowania i oddziaływania na innych, rola dotyku w procesie kształtowania godności osoby ludzkiej.

Wybitne postacie w dziedzinie pedagogiki specjalnej

Wokół osób niepełnosprawnych funkcjonuje wiele mitów i wyobrażeń. Krótka charakterystyka postrzegania niewidomych na przestrzeni ostatnich choćby wieków pokazuje, jak wielkie zmiany zaszły w stosunku do osób niewidomych i ich roli w społeczności ludzi widzących.

Niewidomi w dawnych czasach postrzegani byli zupełnie inaczej niż dzisiaj. Ich sytuacja była różna w zależności od epoki czy kultury danego kraju. Ludzie ci wywoływali różne uczucia: zachwyt, litość, pogardę, przekleństwo, a czasem wręcz błogosławieństwo. Odrębność niewidomych wynikała z braku ich kształcenia oraz izolowania od osób widzących. W wieku XVIII zmienia się spojrzenie na niepełnosprawność, a szczególnie na ludzi z dysfunkcją wzroku. Oparte ono jest na opiece i wychowaniu niewidomych do życia w społeczeństwie. Pierwszym, który próbował zmienić te zastarzałe poglądy i zastanawiał się nad psychiką niewidomych, był Denis Diderot, autor pracy pt. *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749) – *List o niewidomych do użytku widzących*.

Jego praca zapoczątkowała nowy stosunek społeczeństwa do niewidomych. Diderot wskazał możliwość systematycznego kształcenia niewidomych. Francja jest miejscem znaczącym, jeśli chodzi o sprawy niewidomych i ich przyszłość.

W drugiej połowie XVIII wieku Valentin Haüy wprowadził zasadniczą zmianę w dotychczasowych zapatrywaniach na wychowanie niewidomych, zakładając dla nich pierwszą na świecie szkołę (1784) w Paryżu i kładąc podwaliny późniejszych poczynąń w dziedzinie szkolnictwa dla niewidomych i przystosowania ich do życia w społeczeństwie. Przełomowym okazał się wynalazek wypukłego pisma punktowego, którego twórcą był Louis Braille (1809–1852).

Kolejna postać to Maurice de la Sizeranne (1857–1924). Wierzył on w możliwości niewidomych, w ich pracę i pełne włączenie się w życie społeczne. W roku 1881 napisał pierwszą broszurę *Niewidomi pożyteczni*. Marzył o czasopismach dla niewidomych. Pragnął uświadamiać społeczeństwo i leczyć z dawnych przesądów o inności osób niewidomych.

Wybitnymi pierwszymi, polskimi tyflopedagogami były Maria Grzegorzewska (1888–1967) i Elżbieta Róża Czacka (1876–1961). Pierwsza z nich kształciła się w Paryżu i tam korzystała z dorobku wybitnych osób wspomnianych wyżej. W kraju działała od roku 1919, a jej dorobek naukowy stał się fundamentem polskiej pedagogiki specjalnej. W Polsce pierwszą szkołą dla niewidomych był oddział otworzony w 1842 roku przez ks. Szczygielskiego przy istniejącym już wcześniej Instytucie Głuchoniemych w Warszawie.

Apostolski wymiar Dzieła Lasek

W roku 1910 powstało Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, założone przez niewidomą Matkę Elżbietę Różę Czacką na wzór *Association Valentin Haüy* we Francji.

W Polsce sprawa niewidomych była ściśle związana z sytuacją kraju, pozbawionego w ciągu 150 lat jednolitości terytorialnej oraz prawa stanowienia o sobie w ramach własnej państwowości. Fakt rozbiorów i długiej niewoli naszego państwa ciąży bardzo poważnie na wszystkim, co działo się w Polsce, nie tylko przed odzyskaniem niepodległości w roku 1918, ale i po tej wielkiej przemianie, która rozpoczęła okres historii Polski zwany «międzywojennym». Z przyczyn polityczno-społecznych rozwój sprawy niewidomych w Polsce musiał mieć charakter swoisty, bo odmienny w każdym zaborze, opóźniony w stosunku do państw zachodnich (Grodecka, 1960, s. 15).

Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi to nie dzieło filantropijne, ale wszechstronnie niesiona pomoc niewidomym. Teren Polski i sytuacja niewidomych różni się zasadniczo od Zachodu. Matka Elżbieta Róża Czacka nie może, jak Maurice de la Sizeranne z grupą elity niewidomych, stworzyć swojego Dzieła. Zaczyna udzielać pomocy wszystkim niewidomym, aby potem założyć dla nich szkoły i tu dać im możliwość wszechstronnego rozwoju.

Początkiem i podstawą Dzieła było pragnienie przyjscia z pomocą niewidomym, które Bóg obudził w duszy niewidomej założycielki. Chciała ona w pierwszym rządzie dać im ideał życia, w którym problemat ich własnego cierpienia znalazłby rozwiązanie w nauce Chrystusowej i który pozwoliłby im znosić pogodnie kalectwo, świadcząc tym samym o szczęściu wyższym niż szczęście doczesne. Jednocześnie pragnęła ona, zgodnie z nowocześnie postulatami sprawy niewidomych, doprowadzić ich do osiągnięcia maksimum samodzielności i samowystarczalności, do wniesienia tym sposobem cząstki użytecznej pracy we wspólny dorobek ludzkości i przez to samo podniesienie ich godności ludzkiej. Pragnienie to łączyło się z intencją zadośćuczynienia za duchową ślepotę świata i na tych to podstawach oparła się budowa całego Dzieła, w jego zasadniczych zrębach. Tego rodzaju koncepcja Dzieła dla niewidomych jest w samej swej istocie bardzo specjalna i nowa i wymaga właściwego postawienia i rozwiązania w całej pełni chrześcijańskiego, a zarazem nowoczesnego (Cywiński, 1976, s. 253.)

Kościół od samego początku otaczał miłością ludzi cierpiących, wspomagał i łagodził to cierpienie przez różnego typu dzieła dobroczynne, opiekuńcze, zwrócone ku służbie drugiemu człowiekowi. Matka Elżbieta Czacka i ks. Władysław Kornilowicz to dwie postaci, które wprowadziły nowy element służby człowiekowi, szczególnie niewidomemu. Założycielka tak pisze o swoim Dziele:

Podobało się Panu Jezusowi w swym miłosierdziu w czasach obecnych spojrzeć na niewidomych, których przez szczególną łaskę powołuje do wzięcia udziału w wielkim dziele Odkupienia. Niedoleństwo, kalectwo powołane jest do pełni dzieła Bożego. Potęga ducha – przeciwstawiona sile materialnej i brutalnej obecnego świata pogańskiego (Czacka, 2008, s. 153).

Matka Czacka poprzez służbę niewidomym pragnęła oddawać chwałę Trójcy Przenajświętszej. W *Dyrektorium* napisała: „Dzieło to z Boga jest i dla Boga. Innej racji bytu nie ma. Gdyby zboczyło z tej drogi, niech przestanie istnieć” (Czacka, 2008, s. 151). Służba Bogu i bliźniemu miała stanowić fundament życia i działania.

Cierpienie jest udziałem każdego człowieka, ale ma on również w swoim sercu wspomnienie takich chwil, które go wzruszają i również wzruszają serce Boga. To On pozwala człowiekowi idącemu różnymi drogami podążać do swego domu. Nie zmusza go do kroczenia wyłącznie jedną ustaloną drogą, ale pozwala rozwijać w swoim wnętrzu piękno charyzmatu i szczególnego naznaczenia nowym imieniem Boga.

Matka Elżbieta Czacka, hrabianka, której życie mogłoby się zupełnie inaczej potoczyć, została naznaczona tajemnicą fizycznej ciemności. Straciła wzrok, by poprzez to odnaleźć siłę w Bogu, który jest Bogiem światłości. Już pierwsze karty Pisma Świętego pokazują, że światło i ciemność są bardzo ważnymi zjawiskami, ale Bóg przenika wszelkie ciemności: „Naród kroczący w ciemnościach ujrzał światłość wielką; nad mieszkańcami kraju mroków zabłysło światło” (Iz 9, 1). Można zatem powiedzieć, że to szczególnie ważna prawda, bo Boga spotykamy nie tylko w Księdze Rodzaju, w historii, ale w ciemności naszych doświadczeń. Bóg jest większy od naszych ciemności i nic nie może przeszkodzić, abyśmy mogli Go znaleźć. Mamy więc koncentrować się nie na mroku, ale oczami wiary wpatrywać się w Tego, który nad nim panuje. Założycielka Lasek w ciemności doświadczeń odnalazła drogę przepelnioną Bożym światłem. Wiara najbardziej jest nam potrzebna, aby móc przejść przez tę noc. „Wiara potrzebna jest właśnie w chwilach światłocienia, wieloznaczności życia i świata, a także na czas nocy i zimy Bożego milczenia. Jej zadanie nie polega na tym, by ugasiła nasze pragnienie pewności i bezpieczeństwa, lecz by nauczyła nas żyć z tajemnicą” (Halík, 2011, s. 8).

Matka Czacka przeżywała swoją noc i wyszła z niej umocniona. To jest lekcja nie tylko dla ludzi niewidomych, ale również dla tych, którzy im posługują i sami też doświadczają różnego rodzaju niemocy ducha i ciała. Wiara nie potrzebuje pokładać nadziei w tym, co widzi, ale oczekuje nowego spojrzenia, zaufania i poddania się Bogu.

Głuchoniewidoma Krystyna Hryszkiewicz (1939–2013)

Człowiek poznaje świat poprzez zmysły, ale na początku swego istnienia odbiera komunikaty pozawerbalnie. Te sygnały spełniają ogromną rolę w procesie kształtowania jego osoby. Język ludzkiego ciała to najstarszy, najbardziej uniwersalny język na świecie. Większość zachowań niewerbalnych każdy interpretuje nieświadomie. Proces uczenia się rozpoczyna się wraz z narodzinami człowieka. Sygnały dawane przez najbliższych są jedynym środkiem komunikowania się z dzieckiem w okresie, gdy nie potrafi ono jeszcze mówić.

Najczęściej uznaje się, że istnieje pięć kryteriów interpretacji komunikatów niewerbalnych. Są to: mimika, pantomimika, proksemika, czynniki paralingwistyczne

i czynniki społeczno-personalne. Do pierwszej grupy kryteriów zaliczamy: kontakt wzrokowy, usta, uszy i nos. W drugiej grupie niewerbalnej jest pantomimika, czyli gestykulacja. To najogólniejsze wprowadzenie zwraca naszą uwagę na fakt, że dzieci niepełnosprawne już od swoich narodzin pozbawione są możliwości poznawczych, które wyżej zostały opisane. Nie znaczy to jednak, że ich życie pozbawione jest sensu, najgłębszego sensu osoby ludzkiej.

Matka Elżbieta Róża Czacka chciała, aby niewidomi byli apostołami wśród widzących. Jedną z takich wybitnych postaci Lasek była wychowanka, głuchoniewidoma Krystyna Hryszkiewicz. To właśnie ona pokazała, że duch jest ponad ciałem. We wstępie do książki poświęconej Krystynie *Ciemność i cisza przewyciężone* prof. Dorota Kornas-Biela napisała:

Prezentując postać osoby głuchoniewidomej, autorka ukazuje ją w świetle chrześcijańskiej wizji osoby, zgodnie z którą żadna niepełnosprawność nie jest w stanie zniszczyć czy zakłócić struktury osobowej człowieka, godności i wartości ducha ludzkiego, który jest jej istotnym elementem. W osobie Krysi widzimy, jak nawet ciężka niepełnosprawność – brak dwóch najważniejszych kanałów informacyjnych – nie przeszkadza Bogu, aby prowadzić człowieka w jego kruchym jestestwie do pełni doskonałości. On sam poświadcza, że każdy dzień ludzkiego życia jest wart przeżycia, bo każde życie pochodzi od Niego i jest zdane na Jego podtrzymujące i dopełniające działanie. Nie ma w człowieku niczego, co nie byłoby przeznaczone do zmartwychwstania. Ci, którzy w oczach ludzkich wydają się być słabi i ułomni, są przed Bogiem wielcy i świetlani w swoim jestestwie, pulsuje w nich na mocy chrztu świętego prawdziwe życie Boże. Duch ludzki jest bowiem zawsze godny Boga, pragnie Boga i do Niego dąży, nawet jeśli człowiek nie zdaje sobie z tego sprawy lub temu zaprzecza. Wszystkie przytaczane w książce migawki z życia głuchoniewidomej Krysi potwierdzają nauczanie Jana Pawła II o tym, jak bezcenne, jak „na wagę złota” są osoby z niepełnosprawnością w historii świata i Kościoła (Kornas-Biela, 2020, s. 121).

Strata, która odsłania inny wymiar życia

Każdy człowiek ma swoją jedyną i niepowtarzalną historię życia. Każdy też został przez Pana Boga obdarowany bogactwem, którym dysponuje mniej lub bardziej świadomie. Głuchoniewidoma Krystyna Hryszkiewicz rozpoczęła swoją edukację w Laskach. Jej nadzwyczajna inteligencja poznawcza pozwoliła i nam doświadczyć Bożej miłości

i piękna, które wynikało z jej obdarowania. Pozostawiła po sobie światło, które kieruje myśli i pragnienia w stronę nieba.

Historia jej życia uczy, że powinniśmy na swoje życie patrzeć przede wszystkim oczyma wiary. Z tej właśnie perspektywy łatwiej dostrzeżemy nieustanne Boże obdarowywanie i prowadzenie. Poznamy, że wszystko jest łaską. „Bóg, udzielając ci łask trudnych, niekiedy jakby wciska ci swój dar do rąk, a ty bronisz się, nie chcesz go przyjąć. Tymczasem łaski trudne to najcenniejsze talenty twojego życia. Jest ich nieraz tak wiele, bo Bóg chce, abyś miał czym obracać” (Kornas-Biela, 2020, s. 27).

Wobec tej szczególnej osoby adekwatne wydaje się tu nakreślenie definicji pojęcia talentu według księdza Tadeusza Dajczera. Pisał on w książce *Rozważania o wierze*:

Chrystus, powierzając ci talent, obdarza cię zaufaniem i oczekuje, że go właściwie wykorzystasz. Jeżeli dał ci jakieś zdolności, to nie jest Mu obojętne, co z nimi zrobisz. Jeżeli jednak nie otrzymałeś tych zdolności – to też talent. Talentem jest nie tylko otrzymanie czegoś, ale i brak czegoś (Dajczer, 1992, s. 26).

W Polsce istnieje wiele ośrodków, które zajmują się edukacją osób niepełnosprawnych. Jest też wiele wspaniałych osób, które dają świadectwo, jak powiedział Jan Paweł II, że „ponad zdrowymi i chorymi, ponad ludźmi aktywnymi i znużonymi, rozwiniętymi i upośledzonymi, ludźmi o jasnym umyśle i duchowo uśpionymi unosi się Boże ojcowskie «tak» sprawiające, że każdy dzień ludzkiego życia jest odcinkiem drogi wiodącej ku spełnieniu i dlatego wartym przeżycia” (Jan Paweł II, 1983, s. 10). Życie Krystyny było naznaczone szczególną troską i miłością. Mimo głębokiej ciszy i ciemności, prowadził ją Bóg poprzez najdrobniejsze wydarzenia i nadawał im wyjątkowy sens. To On wyprowadził ją z chaosu i pustki, uczył odróżniać dobro od zła. Nasze ludzkie działania były jedynie towarzyszeniem wielkiemu dziełu Boga. On pozwolił nam uczestniczyć w nowych narodzinach człowieka, w powolnym procesie jego wewnętrznego dojrzewania.

Nie widząc blasku światła, Krystyna pełna była Bożej światłości i wewnętrznego piękna. Zadziwiająca była jej czystość serca, radość niczym niezmacona, nieodparta chęć poznawania świata. Wszystko chciała objąć nie tylko dłońmi, ale sercem, które często przekraczało ludzkie granice poznania. Mimo swoich ograniczeń, była pełna życia. Wielu ludzi stawiało sobie pytania: Jak można tak żyć? Skąd ta siła? Była autentycznym świadkiem wiary. Apostołowała w codzienności i pokazywała innym, że duch jest mocniejszy niż ciało. Stając się apostołem wśród widzących, realizowała ideę Matki Elżbiety Róży Czackiej, założycielki Dzieła Lasek.

Komunikacja receptywna osoby głuchoniewidomej

Codzienne życie Krystyny, proste czynności, sposób komunikacji z otoczeniem za pomocą „mowy do ręki” – to wszystko opierało się na zmyśle dotyku. Dzięki Krystynie można było zrozumieć, jak ważny jest dotyk. Naukowcy dowodzą, że u osób niesłyszących kora słuchowa mózgu jest w dużo większym stopniu wykorzystywana do przetwarzania bodźców dotykowych i wzrokowych niż u ludzi słyszących. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że nie podlegając działaniu bodźców słuchowych, adaptuje się ona do innych zadań. Można zamknąć oczy albo zatkać uszy czy nos, ale nie da się zazwyczaj świadomie wyłączyć czucia.

Z czasami my, widzący i słyszący, nie doceniamy roli dotyku, ale dla Krystyny był on podstawowym narzędziem komunikowania się ze światem zewnętrznym. Jej delikatne dłonie wciąż były w ruchu: przesuwają się po punktach w tekstach pisanych brajlem, rozpoznawały przedmioty i ludzi podczas witania się z drugim człowiekiem. Jej dotyk poznawał to, co dla jej oczu i uszu było niedostępne. Był pełen delikatności. Krystyna doskonale rozumiała granice, których nie wolno przekraczać. Patrząc na nią, można powiedzieć, że jej sposób dotykania jakby mówił o innym życiu, o innych przestrzeniach poznania, ale też o jej wyjątkowej inteligencji i osobowości. Przecież nigdy nikogo nie mogła naśladować, a miała w sobie wielkie wyczucie taktu.

Na kartach Ewangelii jest wiele przykładów, które pokazują nam, że dotyk Jezusa przynosi uzdrowienie. Dobrze wyrażają to słowa św. Jana, który dzieli się osobiście przeżytym doświadczeniem bliskości: „To wam oznajmiamy, co było od początku, cośmy usłyszeli o Słowie życia, co ujrzeliśmy własnymi oczami, na co patrzyliśmy i czego dotykały nasze ręce – bo życie objawiło się” (1 J, 1–2).

Bóg pozwala się dotykać. Co więcej, On sam nas dotyka. Dotyka nas w sakramentach, np. w sakramencie pojednania czy w sakramencie Eucharystii, kiedy daje się nam w kawałku Chleba, który spożywamy. Dotyka nas także przez swoje Słowo na kartach Pisma, które jest żywe i skuteczne, przenikające aż do rozdzielenia duszy i ducha, stawów i szpiku (por. Hbr 4, 12).

Czytając Nowy Testament, można zauważyć, że Jezus uzdrawiając, używał gestów: kładł ręce na córkę Jaira (Mk 5, 41), swoim czułym dotykiem uzdrowił teściową Szymona z gorączki (Mk 1, 31), głuchoniememu włożył palce do jego uszu i śliną dotknął języka (Mt 7, 31), dotykając, przywrócił wzrok niewidomemu z Betsaidy (Mk 8, 22–25). Jezus nie bał się wyrażania uczuć wobec człowieka; dotykał nawet trędowatego (Mk 1, 41), rytualnie nieczystego czy zmarłego. Wyrażał miłość wobec człowieka na wiele sposobów, również poprzez gesty, spojrzenie...

Patrząc na sceny z Ewangelii, widać, że Jezus zdawał sobie sprawę, jak ważna jest bliskość drugiego człowieka. Tego uczył apostołów. Powiedział do nich:

Idźcie na cały świat i głoscie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu [...]. Te zaś znaki towarzyszyć będą tym, którzy uwierzą: w imię moje złe duchy będą wyrzucać, nowymi językami mówić będą; węże będą do rąk, i jeśli by co zatrutego wypili, nie będzie im szkodzić. Na chorych ręce kłaść będą, a ci odzyskają zdrowie (Mk 16, 19–20).

Dotyk ogrywa istotną rolę, ale równie ważne są inne zmysły. W artykule *Dotknąć Jezusa. Jak Bóg działa przez zmysły?* M. Majewski pisze:

Bóg działa także przez zmysły: w Biblii przede wszystkim przez zmysł słuchu, ale także wzroku (np. słup obłoku, wizje), węchu (np. kadzidło, oleje święte), dotyku, a nawet smaku – prorok Ezechiel otrzymał dziwny nakaz zjedzenia zwoju Pisma: „Zjadłem go, a w ustach moich był słodki jak miód” (Ez 3, 3), by przekonać się, jaki „duchowy” smak ma Słowo. Dotyk w duchowości biblijnej jest niezwykle istotny. Nierzadko mówi się tu o dotknięciu przez Boga. W Biblii oznaczać może ono karę (np. dotknięcie plagami, dotknięcie chorobą), ale przede wszystkim łaskę: „I wyciągnąwszy rękę, dotknął Pan moich ust i rzekł mi: «Oto kładę moje słowa w twoje usta»” (Jr 1, 9); „Gdy [...] ze mną rozmawiał, padłem oszołomiony twarzą ku ziemi; wtedy dotknął mnie, postawił mnie na nogi” (Dn 8, 18). Niezwykłe doświadczenie Bożego dotknięcia przeżył prorok Izajasz w trakcie pierwszego spotkania z JHWH: „Ujrzałem Pana zasiadającego na wysokim i wyniosłym tronie [...]. Wówczas przyleciał do mnie jeden z serafinów, trzymając w ręce węgiel, który szczypcami wziął z ołtarza. Dotknął nim ust moich i rzekł: «Oto dotknęło to twoich warg: twoja wina jest zmazana, zgładzony twój grzech»” (Iz 6, 1.6–7). Dotyk, którego doświadczył, oczyścił go, przemienił i uzdolnił do jednej z najtrudniejszych misji prorockich w całej Biblii (Majewski, 2021, s. 35).

Dotknięcie może mieć ogromną moc. W sposób artystyczny ukazał tę prawdę Michał Anioł, gdy w Kaplicy Sykstyńskiej malował stworzenie Adama. Widać na nim zbliżenie ręki Boga-Stwórcy do ręki człowieka. Poprzez to dotknięcie Bóg tchnął w niego życie.

Warto zastanowić się nad rolą dotyku w świecie współczesnym. Dotyk, który miał być wyrazem ludzkiej czułości, niejednokrotnie jest skażony; może wprowadzać wiele niepokoju, lęku, dwuznaczności. Kultura współczesna lansuje panerotyzm z jednej strony, a podejrzliwość wobec jakiegokolwiek dotyku z drugiej strony. Z pewnością trzeba strzec się niewłaściwego używania zmysłów. Nigdy nie możemy ich traktować jako środka do narcystycznego szukania doznań służących własnemu zaspokojeniu.

Jednak pamiętajmy, że gdy boimy się kontaktu z innymi, lękamy się również czułości. A życie bez czułości pozbawia nas komunii, pozbawia w jakimś sensie rozwoju.

Głuchoniewidoma Krystyna swoje życie przeszła w wielkiej ufności wobec tych, którzy ją otaczali i których dotyk był dla niej niezbędną pomocą: fizyczną, psychiczną i poznawczą. Nie lękała się człowieka. Instynktownie szła drogą ewangelicznych błogosławieństw: błogosławieni ubodzy w duchu, błogosławieni cisi, błogosławieni czystego serca (por. Mt 5, 8).

Ufała. Jej życie może być ważnym przypomnieniem dla współczesnego człowieka, że czyste intencje i delikatny dotyk mają w sobie uzdrawiającą moc, która niesie do wyżyn nieba.

Od dnia narodzin aż po sam kres naszych dni każdy człowiek potrzebuje bliskości, nawet ten, który wstydzi się o niej mówić. Henry Nouwen przed swoją śmiercią w notatkach zapisał:

Czułem taki ból, że nie mogłem modlić się słowami, ani nawet za bardzo myśleć. Jednak ilekroć pielęgniarka wkładała mi w ręce mój drewniany różaniec, odczuwałem pociechę. Dotykanie tych koralików było jedyną rzeczą, jaką mogłem robić, ale to widać wystarczało, abym się modlił. Nie słowa, nie myśli, tylko zwyczajny dotyk (Nouwen, 2004, s. 35).

Jezus, szanując wolną wolę człowieka, nieproszony nie wkracza w ludzkie życie. On delikatnie zaprasza nas do przyjaźni, puka do naszego serca. A potem? Chce każdego dotykać, chce dotykać bolesnych przestrzeni serca, myśli, pamięci. Chce dotykać wszystkich zranień, cierpień, niezrozumień i łez. Chce dotykać trądu grzechu – nałogów i nieprawości. Chce dotykać życia takiego, jakim ono jest. Jezus chce zamieszkać w sercu człowieka, by go powoli uzdrawiać.

Krystyna Hryszkiewicz przeżyła 74 lata. Dzięki pomocy wielu ludzi, mimo swoich ograniczeń, potrafiła nawiązać kontakt ze światem, co stanowi niezwykle świadectwo siły i hartu ducha.

Na życie można patrzeć w kategoriach straty: jakaś niepełnosprawność, brak wzroku, brak słuchu. Często koncentrujemy się na tym, co jest brakiem. Natomiast prawdziwy świat ducha nie jest światem braków i strat. Krystyna pokazała wszystkim, że strata pozwala odnaleźć sens życia, który jest ponad ograniczeniami. Ona miała swój świat, którego nie naśladowała, ale go sama w wielkim trudzie tworzyła każdego dnia. Jej określenia świadczą o tym, że ten jej świat był inny, czysty, często dla nas niedostępny.

Kiedy poznawała Boga Stworzyciela i jeszcze nie potrafiła się porozumieć w dosłownym znaczeniu tego słowa, to już wtedy, idąc sadem wśród kwitnących jabłoni,

powiedziała, a raczej pokazała znakiem: Bóg pachnie... W zupełnie nieoczekiwanym miejscu i czasie tajemnica wiary stała się dla niej rzeczywistością.

Obok Krystyny Hryszkiewicz koniecznym jest wspomnienie Heleny Keller (1880–1968), która jeszcze przed Krystyną, jako głuchoniewidoma, przekraczała ciemność i ciszę. Kobieta, która całym swoim życiem zaprzeczała stwierdzeniu „niemożliwe”. Uczyła się komunikować ze światem, w późniejszym etapie edukacji poznawała języki obce; nauczyła się francuskiego, greki, niemieckiego i łaciny. Skończyła studia humanistyczne, obroniła doktorat, pisała książki. Marek Twain, którego poznała, powiedział o niej, że dwie najbardziej interesujące osobistości dziewiętnastego wieku to Napoleon i Helen Keller.

Helena Keller w jednej ze swoich książek napisała:

Zdaje mi się, że w każdym z nas drzemie zdolność odczuwania wrażeń i wzruszeń, których ludzkość doświadcza od wieków. Każdy człowiek ma podświadomie w pamięci zieloną ziemię i szmerzące wody, więc ani ślepotą, ani głuchotą nie mogą pozbawić go tego poniekąd siódmego zmysłu – duchowego zmysłu, który jednocześnie widzi, słyszy i czuje (Keller, 1978, s. 80).

Życie duchowe w kontekście niepełnosprawności

„Potrzeba duchowości stanowi fakt antropologiczny, ponieważ jest związana z naturą ludzką, dlatego każda osoba, niezależnie od pochodzenia i religii, odczuwa potrzebę życia duchowego” (Chmielewski, 2005, s. 10). Człowiek, rozwijając siebie, realizując powierzone zadania, odkrywa w sobie wyższe potrzeby i chce je zaspokoić bez względu na swoje ograniczenia. Tęsknota za pełnią, przekraczanie swoich słabości wyraża się w pragnieniu rozwijania ducha, by odnaleźć wewnętrzną harmonię i pokój. Można zdecydowanie powiedzieć, że duchowość chrześcijańska posiada wiele form wyrazu. Życie naznaczone cierpieniem w rzeczywistości nie różni się od życia większości ludzi, bo w istocie każde jest walką o sens, walką o dopuszczenie Boga do własnej codzienności.

Pontyfikat Jana Pawła II od początku niezmiennie charakteryzuje ukierunkowanie na człowieka i rodzinę, a w tym szczególnie na tego człowieka i na tę rodzinę, którzy zostali dotknięci cierpieniem, chorobą i niepełnosprawnością. Papież mówił do nich i o nich ciągle, przypominając światu o godności, wartości i prawach tych, którzy często głosu nie mają.

W swoich pismach i wypowiedziach Jan Paweł II wskazywał, że niepełnosprawność nie jest przypadkiem i fatum, znakiem przekleństwa czy odwrócenia się Boga od

człowieka, skoro człowiek swoje życie zawdzięcza Miłości Ojca, musi nabyć przeświadczenia o tym, że jego sytuacja życiowa jest dla niego najważniejsza, bo taką wybrał kochający Ojciec.

Wiele uwagi tej kwestii poświęca Jan Paweł II w liście apostolskim *Salvifici doloris*, który jest swoistym traktatem o duchowości osób niepełnosprawnych. Czytamy tam, że „cierpienie jest również wezwaniem do ujawnienia moralnej wielkości człowieka, jego duchowej dojrzałości” (Jan Paweł II, 1984, nr 22). Każdy chrześcijanin jest wezwany do cierpienia jak Chrystus i do cierpienia z Chrystusem (Jan Paweł II, 1984, nr 25–26). Według Jana Pawła II cierpienie „jest wezwaniem do przyjęcia bólu po to, by przekształcić go w ofiarę oczyszczenia i pojednania, składaną Ojcu w Chrystusie i z Chrystusem, dla zbawienia siebie i innych” (Jan Paweł II, 1998, s. 690). Człowiek niepełnosprawny stoi wobec trudnego zadania, by za natchnieniem Słowa Bożego uwierzyć, że istnieje taki wymiar, niedostępny dla zmysłów czy rozumu ludzkiego, w którym każde cierpienie nabiera głębszego znaczenia i przekształca się ze słabości w siłę, z ubóstwa w bogactwo. Wymiar ten odnajduje się, gdy cierpienie człowieka zostanie oświecone Krzyżem Chrystusa (Jan Paweł II, 1989).

Z tego względu należy docenić ten rodzaj duchowości osób niepełnosprawnych i cierpiących jako charyzmatyczny dar dla Kościoła. Jest to bowiem czytelny rodzaj uczestniczenia w zbawczym krzyżu Chrystusa i dopełniania Jego ofiary dla zbawienia świata (por. Kol 1, 24). Matka Czacka pod datą 17.I.1927 pisała do sióstr:

podstawą wychowania niewidomych jest gruntowne poznanie zasad wiary. Siostry powinny uczyć niewidomych, że ślepotą jest darem Bożym (donum Dei), dlatego z szacunkiem powinny się odnosić do niewidomych i świętością swego życia ich pociągać do Boga. Siostry są na to przez Boga powołane, aby tak wychowywały niewidomych, by „chwala Boża w nich się okazała” (Czacka, 2008, s. 265–266).

Dzisiaj w sposób szczególny należy zwrócić uwagę na niepełnosprawność, która powoduje wysoki stopień zależności od ludzi sprawnych, czynnych zawodowo, ale również daje nam, zdrowym, szansę i pokazuje, że kontakt z osobą niepełnosprawną może nauczyć nas innego podejścia do wartości.

Cierpienie osoby niepełnosprawnej ukazuje głębię cierpienia, którego przyczyną nie jest sam brak, ale raczej odrzucenie społeczne, izolacja, postawa dystansu, brak miłości, akceptacji, rozbicie obrazu własnej osoby.

Niepełnosprawność nie dotyczy w sposób istotny struktury bytowej, pisał w swoim artykule W. Chudy (1987) i ukazywał, że nie umniejsza ona jej osobowej godności. Wskazywał, że osoba niepełnosprawna ukazuje inny horyzont przygodności bytu ludzkiego,

sama zaś może zintensyfikować energię życiową i na drodze kompensacji przekroczyć własne ograniczenia, a także rozwinąć nowe osobiste wartości.

Podsumowując – osobie niepełnosprawnej pomimo jej braków przysługuje jednoznacznie status osoby ludzkiej, wszelkie prawa i przywileje – bez względu na dzisiejsze zapatrywania współcześnie tak bardzo rozbitego wewnątrz człowieka. Serce osób niepełnosprawnych jest równie wrażliwe jak nasze i nie wolno go łamać. Człowiek XXI wieku często unika świadomości własnej skończoności i ułomności. Papież Jan Paweł II podczas wizyty w Quebec w Kanadzie w 1984 roku powiedział, że „w ostatecznym rozrachunku jakość społeczeństwa i cywilizacji mierzy się szacunkiem, jaki okazują one najslabszym ze swoich członków”, a cierpienie odczytane w świetle krzyża jest „wezwaniami i powołaniami” (Jan Paweł II, 2009, s. 167).

Zakończenie

Przedstawione tu spektrum spojrzenia na niepełnosprawność daje nam możliwość wejścia w temat szeroko pojęty. Widać z tych rozważań, że stanowi ono problem niezwykle skomplikowany z punktu widzenia interpretacyjnego. Stanowi delikatną płaszczyznę porozumienia, szczególnie dzisiaj, kiedy to człowiek chce decydować o ludzkim istnieniu nienarodzonych dzieci.

Duchowość osób niepełnosprawnych ma te same znamiona, które dotyczą wszystkich ludzi, ponieważ niepełnosprawni są na równi pełnoprawnymi członkami społeczności, mają te same prawa do życia. Jediną różnicą jest z pewnością sposób wyrażania duchowości przez osoby dotknięte niepełnosprawnością.

Pragnę zakończyć krótkim fragmentem rozważań prof. Doroty Kornas-Bieli nad *Tryptykiem Rzymskim* Jana Pawła II (zapożyczone sformułowania zaznaczone kursywą), w którym cytowane są również słowa Cypriana Norwida z poematu *Promethidion* (zaznaczone cudzysłowem):

Jakież to piękne, że życie jest w Duchu, z Ducha i przez Ducha,
 który już wtedy, u początku, *unosił się nad wodami*,
 unosił się nad tym, co podówczas już zaistniało.
 Unosił się nad wodami Jordanu.
 Unosi się nad wodą – źródłem wytryskującym ku Życiu.
 Ten sam Duch unosi się nad wszystkim,
co trwa stając się nieustannie,
 co powołał *do istnienia z nicości*.

Unosi się też nad wodami płodowymi,
i nad tym, co zwykle, pospolite, poślednie,
co małe, a zwłaszcza najmniejsze,
co znikome, niedostrzegalne,
co bezbronne, bezsilne, bezradne,
co niesprawne, biedne, bezdomne,
co potrzebuje Ducha, by mogło wzrastać.
Unosi się od zawsze nad wszystkim,
co jest ludzką kondycją i codziennością,
ogołoceniem, cierpieniem, słabością.
Unosi się i śpiewa w nas: „Miłuję Cię Panie, mocy moja”,
miłuję Cię ostojo i twierdzo moja, moja skało, tarczo i obrono.
Unosi się nad każdym z nas – „tym pi ę k n a py ł e m”,
bo „każdy w sobie cień pi ę k n e g o n o s i”
boć „k s z t a ł t e m m i ł o ś c i pi ę k n o j e s t – i t y l e”,
a my Tego Ogromnego PI Ę K N A – „wystrojonymi dziećmi”

Bibliografia

- Chmielewski, M. (2005). *Duc in altum*. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Chudy, W. (1987). Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego. *Studia Philosophiae Christianae*, 23/2, 5–24.
- Cywiński B. (1976). Twórcy Lasek. W: B. Bejze (red.), *Chrześcijanie* t. II (s. 209–509). Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Czacka, E. (2008). *Dyrektorium*, Laski: Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża.
- Dajczer, T. (1992). *Rozważania o wierze*. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Grodecka, E. (1960). *Historia niewidomych polskich w zarysie*. Zeszyt VII-VIII. Warszawa: Polski Związek Niewidomych.
- Halík, T. (2011). *Cierpliwość wobec Boga. Spotkanie wiary z niewiarą*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jan Paweł II (1983). Przemówienie do chorych i niepełnosprawnych w Wiedniu podczas wizyty w Haus der Bermherzigkeit. *L'Osservatore Romano*, 9(45), 10.
- Jan Paweł II (1984). *Salvifici doloris. List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów, rodzin zakonnych i wiernych Kościoła katolickiego o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia*. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/salvifici.html [dostęp: 5.12.2020].
- Jan Paweł II (1989). Włączcie się z wiarą w tajemnicę Krzyża. Do chorych w katedrze w Terni, Włochy, 19.III.1981. W: Tenże. *Nauczanie papieskie*, t. IV, 1 (s. 343–344). Poznań: Pallotinum.

- Jan Paweł II (1998). Cierpienie jest powołaniem. Jubileusz chorych, 05.VI.1983, W: Tenże. *Nauczanie papieskie*, t. IV, 1 (s. 690–692). Poznań: Pallotinum.
- Jan Paweł II (2009). Homilia podczas mszy św. na terenie Uniwersytetu Laval *Nasza wiara w zmieniającym się społeczeństwie*. W: Tenże. *Dzieła zebrane*, t. XII (s. 167–170). Kraków: Wydawnictwo M.
- Keller, H. (1978). *Historia mojego życia*, Warszawa: Czytelnik.
- Kornas-Biela, D. (2020). Kształt miłości. W: L. Witkowska, *Ciemność i cisza przezwyciężone* (s. 125–126). Szczecinek, Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam.
- Majewski, M. (2021). Dotknąć Jezusa. Jak Bóg działa przez zmysły? *Życie Duchowe*, 105, 35.
- Nouwen, H. (2004). *Po drugiej stronie lustra*, Kraków: Wydawnictwo Salwator.

Szanownej Pani Profesor, w podziękowaniu za piękny i bardzo wymagający styl odkrywania oraz przybliżania wartości każdego istnienia ludzkiego. Pani Profesor Dorota Kornas-Biela była mistrzynią wykładu dla mojego rocznika studiów pedagogicznych, jest nią obecnie dla moich studentów. Oby bogactwo dorobku naukowego Pani Profesor oraz charyzma cechująca jego popularyzację pomagały czytelnikom i słuchaczom przekraczać granice atrybutywnej wiedzy o człowieku, a kierowały zawsze ku jego istocie.

Anna Szudra-Barszcz

Filozofia niepełnosprawności w ujęciu Wojciecha Chudego

O niepełnosprawności napisano i wciąż pisze się bardzo wiele. W publikacjach filozoficznych, głównie anglojęzycznych, coraz więcej uwagi poświęca się tej problematyce. Tematyka ta jest jednak prawie nieobecna w polskiej literaturze filozoficznej. Problem niepełnosprawności podejmuje się co prawda na gruncie bioetyki, gdzie jednak analizowany jest w świetle określonych założeń aksjologicznych i antropologicznych. Taki stan rzeczy powoduje, że czytelnik sięgający po tego typu opracowania zwykle sam je podziela bądź z założenia jest im przeciwny.

Celem artykułu jest zaprezentowanie filozofii niepełnosprawności w ujęciu Wojciecha Chudego. Autor tej koncepcji w punkcie wyjścia nie przyjmuje żadnych założeń. Korzystając z metody metafizycznej oraz metody fenomenologicznej, wyjaśnia niepełnosprawność w kontekście struktury bytu osobowego oraz opisuje charakter jej doświadczania.

Niepełnosprawność nie była dla Wojciecha Chudego jedynie kategorią wartą naukowej analizy. Sam od dziecka doświadczał jej skutków. Chorował na zanik mięśni, który bardzo wcześnie przykuł go do wózka inwalidzkiego. Sytuacja życiowa znacząco ograniczała możliwości jego fizycznego funkcjonowania. Jednak choroba i towarzyszące jej cierpienie nie zablokowały rozwoju licznych pasji, kariery naukowej ani zaangażowania społecznego, nie zachwiały też bezwzględnej afirmacji życia. W doświadczeniu współpracowników i studentów został zapamiętany jako osoba, która „siłą swego intelektu i woli uczyniła chorobę czymś nieistotnym, co dawno pokonał, przekroczył i poszedł dalej, nie zatrzymując się” (Smołka, 2007, s. 270).

* Dr Anna Szudra-Barszcz – Katedra Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Przywołanie koncepcji Wojciecha Chudego w książce poświęconej osobie i dziełu Doroty Kornas-Bieli jest zasadne z kilku powodów. Otóż myśl obojga Profesorów dotycząca niepełnosprawności rozwijała się równolegle. Różniła ich jedynie perspektywa badawcza. Wojciech Chudy analizował przedmiotową problematykę w aspekcie filozofii, Dorota Kornas-Biela – w aspekcie psychologii (Kornas-Biela, 1988). Oboje współpracowali również nad popularyzacją wiedzy naukowej na temat niepełnosprawności. Pokłosem tej współpracy było m.in. sympozjum pt.: *Wartość osoby upośledzonej i jej miejsce w społeczeństwie*, zorganizowane przez Sekcję Pedagogiki KUL i Koło Naukowe Pedagogów w 1985 r., a następnie książka zbierająca teksty wygłoszonych wówczas referatów. Tekst niniejszy poświęcony jest filozoficznej wykładni niepełnosprawności w ujęciu Wojciecha Chudego. W osobnym opracowaniu warto podjąć analizę obu koncepcji, zwłaszcza zawarte w nich wątki personalistyczne, pod kątem adaptacji i recepcji na gruncie pedagogiki.

Wojciech Chudy w swojej koncepcji łączył podejście metafizyczne z fenomenologicznym, co nie było w jego twórczości naukowej zjawiskiem odosobnionym. W tym osobliwym kluczu metodologicznym analizował też inne zagadnienia związane z problemem człowieka, rozpatrując je zawsze w perspektywie statycznej (bytowej) i dynamicznej (zjawiskowej). W swoich publikacjach, wykładach, a nawet prelekcjach skierowanych do nauczycieli, zwykł mawiać, że filozofia i pedagogika potrzebują zarazem systemowo ujętej prawdy o człowieku oraz prawdy człowieka (prawdy jego życia) ujętej w perspektywie przeżyciowej (Chudy, 1996, 2004, 2009). Dlatego swoją koncepcję niepełnosprawności oparł z jednej strony na metafizycznej analizie bytu ludzkiego, która wyjaśnia przedmiotowe zagadnienie jako atrybut osoby, a nie jako jej cechę istotową, z drugiej zaś na fenomenologii zdolnej zbadać i opisać zawartość ludzkich przeżyć związanych z doświadczeniem zła, w tym przypadku braku i niepełnosprawności.

W tekście posługuję się określeniem „osoba niepełnosprawna” a nie „osoba z niepełnosprawnością”, co słusznie może razić czytelników wrażliwych na problem postrzegania niepełnosprawności jako istotowej cechy człowieka. Terminu tego używał Autor omawianej koncepcji. Chodzi jednak nie tylko o zachowanie źródłowego brzmienia, ale również pokazanie, że w tym przypadku język nie odzwierciedla ani nastawienia teoretycznego ani praktycznego Autora wobec osób z niepełnosprawnościami, samą koncepcję można zaś traktować jako wzorcową dla zmian, które od czasu jej powstania nastąpiły w zakresie nomenklatury opisującej niepełnosprawność.

Niepełnosprawność w perspektywie metafizyki

Mimo że Wojciech Chudy doceniał wagę ujęcia metafizycznego w wyjaśnianiu niepełnosprawności, nie znajdował dla niej szczególnego miejsca w ramach rozważań z zakresu ogólnej teorii bytu. Jego zdaniem człowiek nie jest i nie może być niepełnosprawny, tj. w jakiś sposób okaleczony czy ułomny w aspekcie bytowym. Twierdzenie przeciwne byłoby niedorzeczne, gdyż przeczyłoby podstawowym danym poznania.

Sytuując tytułowy problem w płaszczyźnie metafizyki, W. Chudy postrzegał go przez pryzmat struktury bytu, na którą składają się elementy istotowe, integrujące i doskonałościowe. W metafizyce wszystko, co istnieje rzeczywiście wyjaśnia się jako złożone z wymienionych części. Dlatego każdy konkret (np. książka, drzewo, człowiek) pod względem struktury bytowej można uznać za analogiczny względem innych. Istnieje bowiem między nimi metafizyczne podobieństwo, zakładające obecność każdej z wymienionych części. Nie są one jednak ekwiwalentne względem siebie. Za podstawowe należy uznać części istotowe: istnienie i istotę, formę i materię. Pozbawienie konkretnego bytu którejkolwiek z nich równałoby się jego negacji (Chudy, 1988b; Wojtysiak, 2007). Tak na przykład gdyby pies Burek istniał jedynie jako idea (niematerialnie) w umyśle pragnącej pieska dziewczynki, tak naprawdę nie istniałby jako taki. Ponadto, gdyby nie dało się w żaden sposób określić jego istoty, tj. gdybyśmy nie mogli odróżnić, czy to pies czy kot, czy krowa (istota generalna), a może jakiś inny pies (istota indywidualna), w ogóle nie byłoby owego psa. Trudno zaprzeczyć metafizycznej wadze podstawowych złożań bytowych. Są one zasadą każdego konkretnego, istniejącego niezależnie od innych bytów. Są zarazem podstawą jego inteligibility (racjonalności), która sprawia, że może być on poznany przez innych.

Żaden z wymienionych czynników nie odnosi się jeszcze do niepełnosprawności. Elementy istotowe określają tylko (i aż) fundament konkretnego bytu. Stąd też, skoro niepełnosprawność jest cechą określonej osoby (podobnie jak wzrost, lateralizacja, temperament czy słuch), na gruncie realistycznej teorii bytu nie można mówić o bytowej niepełnosprawności człowieka (Chudy, 1988a, 1988b). Nie można bowiem częściowo istnieć, tak jak nie można częściowo być człowiekiem a częściowo rzeczą lub zwierzęciem. Tak zatem, Jan Kowalski istnieje jako konkretna osoba bez względu na swoją kondycję fizyczną bądź psychiczną. Nawet jeśli materia, która go buduje jest bardzo okaleczona, to jednak istnieje, co więcej nie jako materia sama w sobie (nieokreślona, która może się dopiero – pod określonymi warunkami – skonkretyzować, stając się materią Jana albo Moniki), lecz jako materia składająca się na konkretnego Jana.

Części istotowe stanowią fundament metafizyczny bytu, natomiast części integrujące budują jego warstwę materialną, czyli wszystko, co daje się ująć w obserwacji

i co poddaje się empirycznemu doświadczeniu (kolor oczu, liczba kończyn, wzrost itd.). W końcu części doskonałościowe odpowiadają za poziom doskonałości danego bytu: sprawność fizyczną, słuch muzyczny, zdolności matematyczne itd. (Chudy, 1988b). Mimo że niepełnosprawność może dotyczyć tych właśnie elementów struktury bytowej, podobnie jak w przypadku złożeń istotowych, nie można jej tu postrzegać jako cechy definiującej określony zbiór ludzi. Nie ma bowiem człowieka o idealnych proporcjach, tak jak nie ma doskonałego muzyka ani sportowca. Nie istnieje też człowiek doskonały moralnie. Tym bardziej nie istnieje człowiek doskonały pod każdym względem. Już samo perfekcjonistyczne dążenie do ideału może być postrzegane jako dalekie od tego ideału. Doskonałość przeczy naturze człowieka.

Obok uniwersalnych złożeń bytowych, w strukturze bytu osobowego można wyróżnić trzy warstwy: fizyczną (cielesną), psychiczną oraz duchową. Na każdą z nich składa się element strukturalny oraz przynależne mu funkcje. I tak, fizyczność związana jest z funkcjami motoryczno-organicznymi, psychiczność – z psychicznymi i popędowymi, duchowość – z funkcją intelektualną i wolitywną. Przy tym należy wyraźnie odróżnić to, co stanowi element strukturalny, a tym samym konieczny, od jego funkcji. Dla teorii niepełnosprawności jest to ważne rozróżnienie. Chodzi bowiem o to, że brak lub ograniczenie w aspekcie jakiejś funkcji nie neguje jej podstawy (Chudy, 1988b). Tak na przykład trudności w zakresie funkcjonowania intelektualnego nie przeczą istnieniu samego intelektu. Podobnie brak którejś kończyny nie neguje istnienia ciała ludzkiego.

Podsumowując, niepełnosprawność nie sięga rdzenia ludzkiego bytu i w żadnym aspekcie nie definiuje człowieka jako osoby. Nie dotyka głębi bytu osobowego, rozstrzygającej o jego godności osobowej, która „jako wartość metafizyczna, strukturalna, przysługuje bez wyjątku wszystkim bytom osobowym, ma również z tego tytułu charakter niezmienności” (Chudy, 1988b; zob. też: 2004). Łączenie bądź wyprowadzanie godności z innego elementu struktury bytowej człowieka (np. cielesności czy psychiki), co dzieje się w wielu współczesnych koncepcjach antropologicznych, siłą rzeczy stawia poza zbiorem osób pokazałą część ludzkości.

Ten związek szkic złożeń i struktury bytowej wyjaśnia, dlaczego Wojciech Chudy w swoich analizach niepełnosprawności sięgał, niejako propedeutycznie, do teorii bytu. Tkwi w niej swoisty optymizm metafizyczny, wynikający z dwóch faktów. Po pierwsze, człowiek jako człowiek (w znaczeniu istotowym) nie podlega brakowi. W przeciwnym razie w ogóle nie mógłby istnieć. Z tym faktem wiąże się cały szereg wniosków antropologicznych i etycznych, wskazujących na niezmienną i nieutralną wartość godności osobowej. Wartość ta przysługuje każdemu człowiekowi bez wyjątku i bez względu na jednostkowe uposażenie w zakresie szczegółowych cech i sprawności. Po drugie zaś,

w aspekcie cech integrujących i doskonałościowych, wszyscy jesteśmy narażeni na brak, a tym samym na niepełnosprawność. Często mówi się, że niektóre zaburzenia to bieguny na linii określonych cech. „Brakowość jest tutaj podstawą zmienności bytu ludzkiego, a w konsekwencji – śmierci” (Chudy, 1988b; zob. też: 2007). W omawianej koncepcji różnica pomiędzy osobą w pełni (jeśli w ogóle można tak powiedzieć) sprawną a osobą niepełnosprawną nie jest istotna metafizycznie, lecz jest tylko różnicą ilościową.

Zbliżone tezy możemy spotkać też u innych myślicieli. Prawdopodobnie pierwszy filozof niepełnosprawności – Viktor Frankl, w tekście poświęconym pacjentowi pisał: „Już od dawna nie chodzi tylko o to, aby wyprowadzić człowieka z jego choroby, ale o coś więcej: o doprowadzenie go do jego prawdy” (Frankl, 1998). Z kolei współczesny filozof Robert Spaemann w swojej koncepcji osoby wskazał na szereg tez natury antropologiczno-etycznej, wykazujących błędy stanowisk, które argumentują na rzecz tezy o istnieniu życia niewartego przeżycia (Spaemann, 1997, 2001). Podobne stanowisko przyjmował francuski lekarz i genetyk – Jérôme Lejeune, który występując w trakcie procesu sądowego w funkcji eksperta, na pytanie sędziego o status embrionu ludzkiego wypowiedział sylogizm o następującej treści: „jeśli pyta się mnie pan jako genetyka, czy ta istota (embrion ludzki) jest istotą ludzką, powiem tak: wobec tego, że jest istotą i jest ludzka, a więc jest istotą ludzką” (Lejeune, 2005).

Można by powiedzieć, że tyle mówi metafizyka. O słuszności jej tez świadczy nie tylko zdrowy rozsądek, ale i wyniki nauk ścisłych. Wydaje się jednak, że w kontekście wskazanych problemów związanych z definiowaniem człowieka przez pryzmat jego niepełnosprawności, ma ona jednak więcej do powiedzenia. Wojciech Chudy, analizując niepełnosprawność na tle struktury bytowej, nie podjął kwestii różnicy pomiędzy *s u b - s t a n c j ą* a *p r z y p a d ł o ś c i ą*. Pierwsza z wymienionych oznacza istnienie w sobie (podmiot), niezależne od jakiegokolwiek innego podłoża poza nią samą. Substancja jest bytem istniejącym samodzielnie. Chodzi tu o fakt jednostkowego istnienia a nie szczególne warunki egzystencjalne, które mogą powodować, że dany człowiek, aby mógł się rozwijać, a niekiedy po prostu przeżyć, wymaga wsparcia ze strony innych osób. Owa egzystencjalna zależność nie oznacza zależności bytowej. Nawet dziecko w łonie matki istnieje własnym istnieniem, czego dowodzi choćby indywidualny zapis genetyczny. W przypadku przypadłości wygląda to inaczej. Te bowiem, mimo że istnieją realnie, to jednak są niesamodzielne w swoim istnieniu (Wojtysiak, 2007). Aby zaistnieć, wymagają innego konkretnego jako swego podłoża, dla którego są określoną jakością (np. kolor oczu Barbary czy talent wokalny Wiesława). Podobnie rzecz ma się z niepełnosprawnością, która nie istnieje sama w sobie, lecz zawsze jako atrybut konkretnej osoby.

Metafizyki niepełnosprawności w ujęciu, jakie nadał jej Wojciech Chudy nie można zatem uznać za domkniętą. Nie można jej też traktować jako jedynej drogi

metafizyczno-fenomenologicznej refleksji nad niepełnosprawnością. Ks. Damian Wyżkiewicz, posiłkujący się koncepcją Wojciecha Chudego w swoich dociekaniach nad niepełnosprawnością, obrał odwrotny kierunek; od doświadczenia do ogólnej teorii bytu. W jego ujęciu, niepełnosprawność doświadczana jako konkretny trud, ból czy zmaganie domaga się odpowiedzi ostatecznych, których trzeba szukać w ogólnej teorii rzeczywistości. K. Wyżkiewicz pisze:

czy tak naprawdę rozumiemy, co to znaczy być? Po próbie analizy heideggerowskich pojęć – *Dasein* (bycie tu, przytomność), *Lichtung* (klarowność bycia, autentyczność), *in-der-Welt-sein* (bycie w świecie) czy *sein-zum-Tode* (bycie ku śmierci) – doszedłem do wniosku, że bycie osób niepełnosprawnych jest kluczem do zrozumienia bycia w ogóle. Nie każda osoba niepełnosprawna fizycznie lub intelektualnie jest twórcza. Często nic nie produkuje, po prostu jest! I to jest najważniejszy trop do dalszych rozważań filozoficznych (2018).

Fenomenologia niepełnosprawności

Zastosowanie metody fenomenologicznej umożliwiło Wojciechowi Chudemu uchwycenie wyjątkowości przeżywania sensu i celu własnego istnienia przez osoby niepełnosprawne. Ponadto pozwoliło opisać doświadczenie osób im towarzyszących lub tylko spotykanych w codziennym życiu (Chudy, 1988b, 2006).

Podmiotowe i przedmiotowe ujęcie niepełnosprawności łączy problem *przycięcia*, stanowiącej atrybut każdego skończonego i podlegającego zmienności bytu. Cecha ta jest podstawowym doświadczeniem egzystencjalnym osoby niepełnosprawnej. Co prawda, każdy człowiek doświadcza niekonieczności swojego istnienia (ujętej w konstatacji: „mógłbym nie istnieć”), poznania (możliwości błędu poznawczego, kłamstwa itd.), wytworów rąk ludzkich (zniszczalności nawet największych dzieł kultury) czy zdolności. Jednak tylko człowiek niepełnosprawny lub chory stale żyje w „horyzoncie własnej przygodności”. W jego przypadku demonstruje się ona głównie w doświadczeniach egzystencjalnych. Choroba, cierpienie, bezradność czy lęk przed śmiercią to treści codziennej świadomości osoby niepełnosprawnej. Podstawowym zadaniem filozofii w tym kontekście jest zrozumienie jej postawy życiowej i sensu życia (Chudy 1988a, 1988b, 2006, 2007).

Wojciech Chudy wyprowadził w tym obszarze – jak sam podkreślał – ostrożne hipotezy, dotyczące głównych rysów postawy życiowej osób niepełnosprawnych. Twierdził mianowicie, że postawa osoby reflektującej „horyzont przygodności” swego istnienia

z reguły jest bardziej realistyczna niż idealistyczna. Osoba dotknięta niepełnosprawnością, borykając się na co dzień z trudnościami ograniczającymi jej podstawowe funkcje życiowe, społeczne, rodzinne bądź zawodowe raczej nie może pozwolić sobie na bujanie w obłokach i snucie odległych planów życiowych. Ponadto, postawę tę cechuje raczej nastawienie na wartości absolutne niż względne. W końcu, orientacja życiowa osoby uświadamiającej sobie własną niepełnosprawność jest raczej teistyczna niż ateistyczna, a przynajmniej bardziej otwarta na transcendencję. Niepełnosprawność orientuje bowiem człowieka na wartości, które są w stanie dopełnić jego niewystarczalność. Chodzi o wartości, które swą absolutnością mogłyby uzupełnić względność, koniecznością istnienia – przemijalność, mocą – kruchość (Chudy 1988a, 1988b, 2006).

W koncepcji Wojciecha Chudego horyzont przygodności jest dla osób niepełnosprawnych codziennością, a ból, cierpienie, bezradność oraz inne doświadczenia związane z namacalnym brakiem tworzą codzienne dane ich świadomości. Treści te mają charakter jednostkowy, jednak są nadbudowane na podstawie obiektywnej – określonym braku fizycznym, intelektualnym lub psychicznym i jako takie mogą być „źródłem obiektywizacji sensu bycia osobą niepełnosprawną bez względu na to, czy osoba ta jest w stanie uświadomić sobie ów sens, czy też będąc osobą silnie upośledzoną psychicznie lub umysłowo żyje w horyzoncie przygodności i nieświadomości” (Chudy 1988b, s. 111).

Niepełnosprawność doświadczana „od wewnątrz”

W podmiotowym aspekcie niepełnosprawności Wojciech Chudy wyróżnił: jednostkową odpowiedź na nią, umiejętność jej przezwyciężania oraz sens jej podstawowych uwarunkowań.

Pośród możliwych reakcji na niepełnosprawność, Wojciech Chudy podkreślał wartość odpowiedzi pozytywnych, które kierują podmiot ku działaniom rewalidacyjnym i kompensacyjnym. W tekstach poświęconych tej problematyce przywoływał postaci znane z faktu przezwyciężenia ograniczeń wywoływanych przez niepełnosprawność, m.in. Helenę Keller czy Jorge’a Luisa Borgesa (Chudy, 1988b, 2006). W przypadku tych osób niepełnosprawność nie tylko nie stała się przyczyną samotności i niepowodzeń życiowych, lecz okazała swoistym dobrem, dzięki któremu (i jednocześnie wbrew któremu) odkrywały i realizowały one swoje szczególne zdolności.

Postrzeganie niepełnosprawności w kategoriach dobra odsłaniającego się niejako przy okazji doświadczania własnych ograniczeń może zaskakiwać. Wydaje się jednak zrozumiałe w kontekście osobistych doświadczeń Autora omawianej koncepcji. Wojciech Chudy należał do grona osób, które swoją własną niepełnosprawność potrafiły

uczynić znakiem przeźroczystym, transparentnym, niezatrzymującym uwagi na sobie. Dzięki temu stała się ona tylko jedną z wielu jakości, które czynią człowieka zewnętrźnie rozpoznawalnym, nie definiując jednocześnie jego istoty. Można powiedzieć, że tak rozumiana niepełnosprawność to tylko jedna z masek (osoba, gr. *prosopon* – maska), przez które trzeba się przedrzeć, aby zobaczyć to, co istotne w tym, kto ją nosi (Chudy, 2004).

Kolejnym składnikiem podmiotowego aspektu niepełnosprawności jest pytanie o sens jej bytowych uwarunkowań – przygodności i brakowości. Obejmuje ono bodaj najtrudniejszą kwestię związaną z niepełnosprawnością, a mianowicie postrzeganie jej w kategoriach zła. Odpowiedź na pytanie o sens i cel zła w życiu człowieka oraz sens zła w życiu określonej osoby jest zasadą formowania postawy wobec własnej niepełnosprawności (Chudy, 1988a, 1988b). Omawiana koncepcja pokazuje, że postawa ta nie musi być przepojona pesymizmem i rezygnacją, lecz może być szansą zwrócenia się ku duchowemu wymiarowi człowieka.

Dostrzeżenie sensu własnej ułomności i włączenie go w podstawowy projekt życia zmienia charakter widzenia świata i nadaje nowy walor relacjom osoby niepełnosprawnej z otaczającą rzeczywistością. Rewizji ulega dotychczasowa hierarchia wartości, koncepcja szczęścia i sensu życia, zmienia się rola związków z innymi ludźmi, przewartościowana zostaje ranga wartości „złożonych”, „wtórnych”, [...] na rzecz wartości prostszych i bardziej naturalnych (Chudy, 1988b, s. 113n).

Zdaniem Autora, życie w „silnym horyzoncie przygodności egzystencjalnej” (Chudy, 1988b, s. 114) sprawia, że osoby doświadczające niepełnosprawności w sposób naturalny oswajają się również z problemem śmierci. W ich przypadku *memento mori* pojawia się nie tylko jako wypadkowa możliwych sytuacji granicznych, lecz stanowi doświadczenie wpisane w codzienność. Stąd też kondycja egzystencjalna osoby niepełnosprawnej sprzyja innemu widzeniu śmierci aniżeli kondycja osoby zdrowej, zwłaszcza w świecie współczesnym. Szybkie tempo życia oraz skupianie się na sprawach doraźnych mogą zakłócić prawidłowe (istotowe) rozumienie człowieka, jego miejsca w świecie oraz celu i kresu życia (Chudy, 2003). W doświadczeniu własnej niepełnosprawności Wojciech Chudy dostrzegał szansę na widzenie tych spraw we właściwych proporcjach, a tym samym na rozumienie i utrzymanie modelu życia, szczęścia i moralności na poziomie odpowiadającym wartości człowieczeństwa. Jak pisał: „jest to szansa tkwiąca w każdej osobie niepełnosprawnej, a poprzez przykład – szansa dla każdego człowieka” (1988b, s. 115).

Niepełnosprawność doświadczana „od zewnątrz”

Próbując uchwycić sens niepełnosprawności, Wojciech Chudy opisywał ją również z perspektywy przedmiotowej, to jest z pozycji osób towarzyszących osobom niepełnosprawnym. W tym kontekście niepełnosprawność ujmował jako znak przygodności, orientację na elementarne wartości życia ludzkiego oraz sprawdzian moralny dla tych, którzy otaczają osoby niepełnosprawne.

Niepełnosprawność jako znak przygodności odsłania się w sytuacji spotkania z jej podmiotem. Dotyczy to zwłaszcza kontaktów nieintencjonalnych, przypadkowych. W świadomości, którą Wojciech Chudy określa „świadomością przechodnią” spotkania tego typu mogą wywołać rodzaj wstrząsu lub szoku. Człowiek zanurzony w codzienności raczej nie myśli o przemijaniu i zwykle nie zastanawia się nad sensem życia. Można powiedzieć, że oddala w ten sposób horyzont przygodności, który z kolei przybliża się dzięki spotkaniu z osobą niepełnosprawną. Poznawcze i emocjonalne reakcje na ten fakt są zaś pochodną intuicji i emocji dotyczących własnej (lub bliskich) choroby i związanego z nią trudu (Chudy, 1988b). Ujawniający się w takich sytuacjach sens choroby czy niepełnosprawności ukazuje, że wszyscy „należymy w pewnym filozoficznym aspekcie do wspólnoty bytów reflektujących swoją przygodność” (Chudy, 1988b, s. 116). Jest to ważna konstatacja szczególnie w aktualnym czasie, gdy tak żywo dyskutuje się status osobowy ludzi chorych i niepełnosprawnych. Wojciech Chudy pokazuje, że niekoniecznie trzeba sięgać do metafizyki, aby zobaczyć, że niepełnosprawność jest „znakiem, sygnałem przygodności bytowej człowieka” (Chudy, 1988b, s. 116). Jej fakt ukazuje wspólny los wszystkich ludzi, ich egzystencjalną równość w przygodności, zmienności, a ostatecznie równość wobec faktu śmierci.

Drugim elementem przedmiotowego sensu niepełnosprawności są elementarne wartości życia. Wojciech Chudy zwracał uwagę, że dostrzeżenie istoty niepełnosprawności ukazuje i zbliża do wartości bardziej prostych aniżeli te, wokół których toczy się codzienność osób zdrowych i sprawnych. Pierwsze nie są zapośredniczone przez kulturę, a należą do nich m.in: wsparcie bliźniego, solidarność międzyludzka, radość, miłość, opiekuńczość. Drugie związane są z tym, co wyznacza kanon wartości dnia codziennego. Do tego zbioru Wojciech Chudy zaliczał np.: opłacalność, użyteczność czy karierę. Na tym tle szczególnie wyróżniają się osoby upośledzone umysłowo i chore psychicznie, których człowieczeństwo nie zostało przesłonięte przez natłok kulturowych naleciałości. Ich postawa względem życia jest postawą dziecka, którego nie dotknęła – jak mawiał – „śniedź dorosłości”. Już sam kontakt z taką osobą może stać się ważną lekcją dla współczesnego człowieka, przypominającą źródłowe wartości natury ludzkiej i ukazując autentycznie przeżywanie świata (Chudy, 1988a, 1988b, 2006).

Ostatni element przedmiotowego sensu niepełnosprawności dotyczy moralnego aspektu działania, który ujawnia się już na poziomie pierwszych danych intelektu, odkrywanych dzięki poznaniu zdroworozsądkowemu. Pokazują one, że żadna jakość (w tym niepełnosprawność) ani w odniesieniu do istoty generalnej, ani jednostkowej nie decyduje o tożsamości osobowej człowieka. Z racji bycia osobą i posiadania bezwarunkowej wartości, jaką stanowi godność osobowa, należna jest mu – tak jak każdej innej osobie – afirmacja ze strony innych. „Wymiar moralny dotyczy więc osoby niepełnosprawnej ze względu na to, że jest ona osobą, nie dlatego, że jest ona niepełnosprawna” (Chudy, 1988b, s. 118). Przez wzgląd na przyrodzony status osobowy, przynależą jej takie same prawa i obowiązki, jakie cechują wszystkie inne osoby.

Tym jednak, tym co wyróżnia kondycję egzystencjalną osoby niepełnosprawnej, jest charakter sytuacji moralnych, które rodzą powinność określonego działania wobec niej. Wspomniane wcześniej spotkanie z drugim człowiekiem przez pryzmat jego niepełnosprawności wytrąca z rutyny dnia codziennego i jest szansą na odkrycie wymiaru moralnego wspólnoty wszystkich osób. Z kolei określone postawy i działania wobec osób niepełnosprawnych są sprawdzianem moralnym dla innych osób. Nawet jeśli jest ona pozytywna i wyraża się w konkretnych działaniach na rzecz osoby niepełnosprawnej, nie może być kategorią sporadyczną. Sama moralność bowiem nie jest cechą sporadyczną. Jej aktualizacja w relacji do osób niepełnosprawnych obliguje do działania „noszącego cechy wytrwałości, regularności, cierpliwości, a często i wyrzeczenia” (Chudy, 1988b, s. 119). Wymagania te na pewno nie są łatwe dla człowieka żyjącego w kulturze wygładów i kulturze doraźności (Chudy, 2007), w której realna pomoc dla innych sprowadza się coraz częściej do werbalnych deklaracji bądź jednorazowych kliknięć w klawiaturę komputera.

* * *

Zreferowana koncepcja nie jest łatwa w odbiorze. Z jednej strony wymaga wysiłku poznawczego skierowanego na to, co niewidoczne w danych zmysłowych. Z drugiej strony obliguje do określonej postawy i działania wobec osób niepełnosprawnych. W jej recepcji pomocne może być uchwycenie sensu samej filozofii, która – jak mawiał Wojciech Chudy – jest bardzo użyteczna. Nie bez znaczenia dla zrozumienia tej nietypowej tezy może być fakt, że Wojciech Chudy przez większą część swojego życia sam doświadczał niepełnosprawności. Warsztat filozoficzny pozwolił mu zobiektywizować ten fakt, natomiast osobiste doświadczenie, będące treścią kanwą jego koncepcji, uwiarygodniło ją w oczach odbiorcy. Dlatego myśl Wojciecha Chudego z całym jej ładunkiem pedagogicznym można traktować jako współczesną formę *De consolatione*

philosophiae (O pocieszeniu, jakie daje filozofia). Jej filozoficzna, szczególnie realistyczna, perspektywa pomaga zrozumieć świat i siebie samego w najbardziej podstawowych wymiarach, które wymykają się treściowej zawartości nauk szczegółowych. Z kolei ukazanie sensu ludzkiego życia we właściwych mu proporcjach, mimo że nie rozwiązuje szczegółowych problemów egzystencjalnych, pozwala nadać im odpowiednią wartość, a tym samym zachować wobec nich odpowiedni dystans.

Bibliografia

- Chudy, W. (2004). Być a stawać się osobą. *Zeszyty Karmelitańskie*, 4, 30–36.
- Chudy, W. (2007). Dominacja wygładów, *Ethos*, 1/2, 419–421.
- Chudy, W. (2004). Godność człowieka wartością ontyczno-wychowawczą, W: M. Kalinowski (red.), *Ja-człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu* (s. 76–85). Kraków–Lublin: Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.
- Chudy, W. (2007). Odchodzenie z nadzieją, U podstaw pedagogiki umierania, W: *Dar i tajemnica śmierci. Tydzień eklezjologiczny 2006. W trosce o Kościół* (s. 117–140). Lublin: Polihymnia.
- Chudy, W. (2009). *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Lublin: TN KUL.
- Chudy, W. (1988). Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu papieża Jana Pawła II, W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (s. 123–149). Lublin: RW KUL. a.
- Chudy, W. (1996). Prawda człowieka i prawda o człowieku, W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria* (s. 129–148). Lublin: RW KUL.
- Chudy, W. (2003). Realny trud i łatwość pozoru, *Zeszyty Karmelitańskie*, 2, 23–30.
- Chudy, W. (1988). Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego, W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (s. 105–122). Lublin: RW KUL. b.
- Chudy, W. (2004). Trud życia i rozwój osobowy, *Scena*, 6, 2–5.
- Chudy, W. (2006). Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych, W: A. Dziurda-Multan, K. Krakowiak (red.), *Nie głos, ale słowo...? Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzonym słuchem* (s. 29–41). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Frankl V. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kornas-Biela, D. (1988). Wstęp, W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (s. 7–14). Lublin: RW KUL.
- Lejeune, C. (2005). *Życie jest szczęściem, Jérôme Lejeune – mój ojciec*. Kraków: Wydawnictwo eSPE.
- Smolka, E. (2007). Profesor i nauczyciel. *Ethos*, 79–80, 270–276.
- Spaemann, R. (2001). *Osoby. O różnicy między czymś a kimś*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Spaemann R. (1997). *Szczęście a życzliwość: esej o etyce*. Lublin: RW KUL.
- Wojtysiak J. (2007). Słownik wybranych terminów filozoficznych, W: A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii* (s. 327–438). Lublin: TN KUL.
- Wyżkiewicz, D. (2018). *Filozofia bezradna wobec niepełnosprawności?*. <https://wiedz.pl/2019/09/24/filozofia-bezradna-wobec-niepelnosprawnosci/> [dostęp 29.01.2021].

Po otrzymaniu propozycji przygotowania publikacji do niniejszego opracowania, zastanawiałam się, czy jako lekarz ginekolog będę potrafiła wpasować się w nurt pedagogiczno-psychologicznych badań i osiągnięć prof. Doroty Kornas-Bieli, prywatnie mamy mojego męża i babci moich dzieci, czyli mojej wybitnej teściowej. Po przeczytaniu wiadomości towarzyszyła mi mieszanka uczuć – od radości, dumy i wdzięczności za uznanie mnie godną bycia częścią tego ważnego projektu, do lęku i braku pewności, czy będę potrafiła stworzyć tekst dotyczący dziedziny, którą nigdy nie zajmowałam się zawodowo, w dodatku publikowany w towarzystwie artykułów wybitnych znawców tematyki. Postanowiłam zrezygnować z prób stworzenia opracowania dotyczącego zagadnień psychologicznych i pedagogicznych, a przygotować materiał na temat choroby, którą zajmuję się w codziennej praktyce i która również znalazła szczególne miejsce w mojej pracy naukowej, czyli endometriozy. Choć charakter mojej publikacji może odbiegać tematyką od pozostałych, to jednak mam nadzieję, że będzie on ciekawy dla czytelników, a być może stanie się inspiracją do przeprowadzenia nowych badań i analiz z pogranicza medycyny i psychologii. Jestem przekonana, że endometrioza jest także istotnym problemem społecznym, a badanie jej wpływu na funkcjonowanie codzienne kobiet i jakość ich życia może stać się tematem jeszcze wielu artykułów, prac magisterskich i przewodów doktorskich. Rozwój nauki był zawsze ważnym celem w życiu zawodowym prof. Doroty Kornas-Bieli, o czym świadczy liczba magistrantów i doktorantów, którym pomagała w osiągnięciu sukcesu. Życzę każdemu młodemu naukowcowi spotkania na swojej drodze zawodowej osoby tak rzetelnej, pomocnej i dokładnej jak moja teściowa. Życzę wielu ciekawych inspiracji.

Magdalena Biela

Czy musi boleć? Endometrioza – charakterystyka choroby i jej wpływ na wybrane aspekty życia kobiety

Wstęp

W życiu każdej dziewczynki przychodzi moment, gdy jej ciało zaczyna się zmieniać i z dziecka powoli staje się kobietą. Okres dojrzewania to bardzo trudny czas zarówno dla dziecka, jak i dla jego rodziny. Kulminacyjnym i jednocześnie bardzo wyraźnym objawem pojawienia się dojrzałości płciowej jest wystąpienie pierwszej miesiączki, czyli menarche. W społeczeństwie polskim pierwsze krwawienie miesięczne u dziewczynek pojawia się średnio w wieku ok. 12 lat i 9 miesięcy. Wiek ten jest zależny od czynników genetycznych i środowiskowych i stale ulega obniżeniu wraz z rozwojem cywilizacji oraz poprawą warunków bytowych. Niezależnie od czasu wystąpienia, pierwsza miesiączka jest dla każdej dziewczynki wydarzeniem wyjątkowym, na które powinna być wcześniej przygotowana. Zadanie ta spoczywa zarówno na placówkach edukacyjnych, w których prowadzone są zajęcia dotyczące funkcjonowania organizmu człowieka, jak i na rodzicach, którzy poza rozmowami o spodziewanym wystąpieniu objawów dojrzałości, powinni wypracować odpowiednie warunki sprzyjające komunikacji i otwartości w dyskusjach o tematach intymnych. Od tego przygotowania zależy w dużym stopniu, czy miesiączka i wszystkie problemy związane z dojrzewaniem, a prawdopodobnie również z późniejszym życiem dziecka, staną się codziennym tematem rozmów w rodzinie, ułatwią wczesne wykrycie ewentualnych zaburzeń i rozpoczęcie ich leczenia, czy też staną się tabu, pomijanym, wstydlivym problemem. W takim przypadku młode kobiety czerpią informacje od rówieśniczek, z internetu lub telewizji, budując tym samym niepełny i często nieprawdziwy obraz tego, jak powinien wyglądać cykl miesięczkowy,

* Magdalena Biela – lekarz ginekolog położnik, Klinika Ginekologii i Ginekologii Onkologicznej, Wojskowy Instytut Medyczny w Warszawie.

co jest normą, a co powinno budzić niepokój. Wstydząc się zadawać pytania mamie czy starszej siostrze, zostają same ze swoimi dolegliwościami, które bez odpowiedniej diagnostyki i leczenia mogą mieć ogromny wpływ na ich dalszy rozwój i funkcjonowanie. Opisane problemy skutkują obserwowanym znacznym opóźnieniem rozpoczęcia diagnostyki i leczenia chorób związanych z miesiączkowaniem.

Jednym z najczęstszych problemów dziewczynek i młodych kobiet związanych z cyklem płciowym są dolegliwości bólowe: bolesne miesiączkowanie, bolesne owulacje, przewlekły ból miednicy mniejszej. Objawy te mogą się rozpocząć już wraz z pierwszymi miesiączkami, częściej jednak nasilają się po kilku latach od menarche. Ból w okolicach miednicy i podbrzusza, zwłaszcza tuż przed miesiączką i w czasie pierwszych jej dni (*dysmenorrhea*), jest zjawiskiem powszechnym, według różnych publikacji występuje on u ok. 17–81% (Latthe i in., 2006), a nawet 90% (Jamieson, Steege, 1996) miesiączkujących kobiet. Objawami towarzyszącymi dolegliwościom bólowym miednicy mniejszej są często nudności, wymioty, biegunka, bóle głowy oraz zaburzenia snu (Woosley, Lichtstein, 2014). Współwystępowanie różnych dolegliwości związanych z miesiączką powoduje znaczne obniżenie jakości życia dziewczynek i młodych kobiet oraz powtarzające się absencje w szkole i w pracy, a także ma negatywny wpływ na ich funkcjonowanie fizyczne i psychospołeczne (Nur Azurah i in., 2013).

W grupie dziewczynek i młodych dorosłych często mamy do czynienia z tzw. pierwotnym bolesnym miesiączkowaniem (*primary dysmenorrhea* – PD), które rozpoczyna się ok. 6–12 mies. od pierwszej miesiączki (American College of Obstetricians and Gynecologists [ACOG], 2018), w momencie gdy cykle miesiączkowe zaczynają być owulacyjne. Pierwotne bolesne miesiączkowanie rozpoznajemy w przypadku braku stwierdzonej patologii w obrębie miednicy mniejszej (De Sanctis i in., 2015). W takich przypadkach włączenie leczenia przeciwbólowego (preferowane preparaty z grupy niesteroidowych leków przeciwzapalnych – NLPZ) oraz ewentualnie leczenia hormonalnego przynosi poprawę i zmniejszenie lub ustąpienie dolegliwości bólowych. Jeśli leczenie empiryczne nie jest skuteczne lub w czasie badania fizykalnego bądź obrazowego stwierdzona zostanie patologia w obrębie narządu płciowego, rozpoznajemy wtórne bolesne miesiączkowanie (*secondary dysmenorrhea* – SD) (ACOG, 2018).

Przyczyną wtórnego bolesnego miesiączkowania u dziewczynek i młodych kobiet mogą być wady anatomiczne narządu płciowego związane z zaburzeniami odpływu krwi miesiączkowej: anomalie budowy macicy, pochwy czy sromu, torbiele jajników czy stany zapalne. Najczęstszą jednak chorobą odpowiedzialną za występowanie bolesnych miesiączek w tej grupie jest endometrioza, którą się stwierdza podczas laparoskopii u ok. 70% dziewczynek z SD (Janssen i in., 2013).

Endometrioza

Endometrioza jest chorobą od wieków owianą tajemnicą. Pierwszy raz opisał ją niemiecki lekarz Daniel Shroen w 1690 roku. W swoim podręczniku *Disputatio Inauguralis Medica de Ulceribus Ulceri* przedstawił ją jako chorobę charakterystyczną dla dojrzałych płciowo kobiet, związaną z występowaniem wrzodów naciekających otrzewną, więzadło szerokie macicy, jelita, pęcherz moczowy i zewnętrzną część macicy i szyjki (Knapp, 1999). Według współczesnej definicji, endometriozą nazywamy obecność funkcjonalnej tkanki endometrium (złożonej ze zrębu i komórek gruczołowych) poza jamą macicy. Tkanka ta występuje w postaci skupisk (ognisk) w różnych miejscach organizmu, najczęściej w miednicy mniejszej (na jajnikach, jajowodach, otrzewnej ściennej, jelitach, moczowodach, pęcherzu moczowym), ale może być także stwierdzana w lokalizacjach tak odległych jak powierzchnia przepony i opłucna. Endometrioza może być zaliczona do grupy chorób przewlekłych i występuje głównie wśród kobiet w wieku rozrodczym.

Endometrioza może mieć różnorokie manifestacje kliniczne, w zależności od miejsca, w którym rozwija się ognisko, oraz od zaawansowania choroby. Według rekomendacji ESHRE możemy wyróżnić trzy podstawowe warianty choroby (Working group of ESGE, ESHRE, and WES, 2020):

- A. Torbiele endometrialne jajników.
- B. Endometrioza otrzewnowa (ogniska endometriozy o różnej morfologii umiejscowione na otrzewnej).
- C. Endometrioza głęboka (DE – *deep endometriosis*) – opisana pierwszy raz w 1920 roku przez Cullena. Rozpoznajemy ją, kiedy tkanka endometriozy nacieka otrzewną na głębokość ponad 5 mm (Koninckx i in., 2012). W tym wypadku guzki endometrialne mogą naciekać różne organy miednicy mniejszej lub jamy brzusznej, np. więzadła szerokie macicy (71–83%), otrzewną zatoki Douglasa (58%), jelito grube, tzw. przegrodę odbytniczo-pochwową (32%), ścianę pochwy (12%), rzadziej moczowody (3–6%), pęcherz moczowy (4%), a w ekstremalnych przypadkach nawet przeponę (0,19%) (Stępniewska i in., 2017). Interesującym zagadnieniem jest fakt, że w większości przypadków ogniska DE rozwijają się po lewej stronie ciała (Scioscia, 2011).

Adenomioza jest specyficzną postacią choroby, w której komórki zrębu i gruczołów endometrium występują w mięśni macicy. W ok. 10% współistnieje ona z DE, a według niektórych badaczy uznawana jest za specyficzną formę DE. Możemy wyróżnić adenomiozę rozproszoną (*diffused*), w której drobne ogniska występują w dużej części lub w całej macicy, oraz ogniskową (*focal*), kiedy w prawidłowej mięśniówce macicy możemy rozróżnić ograniczone obszary mięśniówki objętej chorobą.

Guzki endometrialne w bliźnie pooperacyjnej (najczęściej po cięciu cesarskim) nie są stricte rodzajem choroby, ale raczej jatrogennym powikłaniem zabiegów chirurgicznych, zwłaszcza związanych z otwarciem jamy macicy. Ich powstawanie związane jest z zanieczyszczeniem rany operacyjnej komórkami pochodzącymi z endogennego endometrium, które w sprzyjających warunkach mogą być początkiem powstawania objawowych ognisk w tkance podskórnej lub mięśniach powłoki brzucha.

1. Etiopatogeneza i teorie rozwoju endometriozy

Od wielu lat na świecie prowadzone są badania dotyczące powstawania i rozwoju endometriozy, lecz mimo to jej etiologia pozostaje niejasna. Z tego powodu w 1995 roku została określona przez Thomasa jako „choroba teorii” (*the disease of theories*) (Thomas, 1995). W chwili obecnej istnieje wiele teorii dotyczących mechanizmów biorących udział w powstawaniu ognisk endometriozy. Najważniejsze z nich zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Teorie rozwoju endometriozy (Biela, Jerzak, 2015)

TEORIE ROZWOJU ENDOMETRIOZY					
miesiączkowanie wsteczne	metaplazja prawidłowych komórek otrzewnej w komórki endometrium	zmiany/ predyspozycje genetyczne w komórkach eutopowego endometrium	rozśiew komórek endometrium drogą naczyń chłonnych lub/i krwionośnych	pozostałości przewodów Müllera indukowane estrogenami w okresie dojrzewania	różnicowanie komórek macierzystych pochodzących ze szpiku kostnego w komórki endometrium

Jedną z najstarszych i najczęściej wymienianych w piśmiennictwie teorii rozwoju endometriozy jest tzw. teoria wstecznego miesiączkowania, czyli rozwój ognisk endometriozy indukowany przedostawaniem się krwi miesiączkowej z jamy macicy, poprzez jajowody, do jamy otrzewnej. Mechanizm ten został zaproponowany przez Samsona w 1927 roku i w niektórych aspektach pozostaje aktualny aż do dziś (Samson, 1927). Należy jednak zwrócić uwagę, że zjawisko wstecznego miesiączkowania występuje u około 90% kobiet w trakcie ich życia, a tylko 8–10% choruje na endometriozę (Halme i in., 1984). U tych pacjentek muszą zaistnieć inne, dodatkowe czynniki hormonalne, genetyczne, immunologiczne i środowiskowe umożliwiające implantację i rozwój endometrium w ektopowych lokalizacjach. W tym aspekcie badane jest środowisko płynu otrzewnowego oraz właściwości otrzewnej ściennej i endometrium u chorych kobiet.

2. Epidemiologia

Endometrioza rozpoznawana jest u ok. 10% ogólnej populacji kobiet w wieku rozrodczym. Jeśli zaś weźmiemy pod uwagę jedynie grupę kobiet niepłodnych cierpiących z powodu dolegliwości bólowych, odsetek ten wzrasta do 30–50% (European Society of Human Reproduction and Embryology [ESHRE], 2014). Według danych epidemiologicznych, w USA około 7 mln kobiet ma endometriozę, około 5 milionów z nich zgłasza przewlekłe dolegliwości bólowe, a nawet 1 milion jest niepłodnych. Szacuje się, że na świecie ponad 175 mln kobiet cierpi z powodu objawów związanych z endometriozą (Adamson, Kennedy, Hummelshoj, 2010). Na uwagę zasługuje również fakt, że w dużym wieloosrodkowym badaniu zdiagnozowano endometriozę u ok. 35,1% bezobjawowych kobiet w wieku rozrodczym, które poddawane były laparoskopii z innych powodów (Nnoaham i in., 2011). Co więcej, ok. 54% z nich w momencie operacji miało średniozaawansowaną lub ciężką postać choroby. Z powyższych danych można wysnuć wnioski, że endometrioza występuje znacznie częściej, niż jest to opisywane w piśmiennictwie.

3. Objawy

Najważniejsze objawy endometriozy to dolegliwości bólowe oraz niepłodność, która dotyka nawet 40% pacjentek z endometriozą otrzewnową (Bellelis i in., 2010). Ból w endometriozie może mieć zróżnicowany charakter. W większości przypadków jest to ból podbrzusza związany z cyklem miesięczkowym (np. bolesne miesiączkowanie zgłaszane jest przez 62% kobiet z endometriozą otrzewnową [Bellelis i in., 2010], bolesne owulacje) lub przewlekły ból miednicy mniejszej niezwiązany z cyklem (57% chorych). Często zgłaszanymi objawami są również: głęboki ból w czasie stosunku (*dyspareunia* – 55% kobiet z endometriozą otrzewnową) oraz objawy ze strony innych narządów dotkniętych chorobą, np.: ból w trakcie defekacji (*dyshezja*) lub mikcji (*dysuria*), problemy gastryczne, wzdęcia (48% kobiet). Inne spotykane symptomy ogólne to zmęczenie, rozdrażnienie, problemy w kontaktach seksualnych, depresja, nieprawidłowe krwawienia z macicy. Należy również pamiętać, że endometrioza często nie daje żadnych objawów i w skrajnych przypadkach bezobjawowa DE naciekająca moczowody może prowadzić do niewydolności lub nawet do bezobjawowej utraty funkcji nerki (*silent kidney loss*) (Nezhat i in., 2012). Szacuje się, że u ok. 30% kobiet dotkniętych endometriozą obejmującą moczowody w momencie jej rozpoznania stwierdzana jest już 25–50-procentowa utrata nefronów (Horn, Do Minh, Stolzenburg, 2004).

Poza dolegliwościami bólowymi, ważnym aspektem endometriozy jest często towarzysząca jej niepłodność. Problem ten dotyczy ok. 10–15% par w wieku reprodukcyjnym. Między innymi z tego względu w 2006 roku niepłodność została uznana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) za chorobę cywilizacyjną. Szacuje się, że nawet 50% niepłodnych kobiet ma endometriozę. Jej związek z zaburzeniami prokreacji jest niezaprzeczalny, aczkolwiek w chwili obecnej nadal nie wyjaśniono, jakie mechanizmy powodują zmniejszenie płodności u chorych pacjentek (Lee i in., 2013). Do tej pory zaproponowano kilka możliwych przyczyn. Najłatwiejsze do wytłumaczenia są zaburzenia anatomii w zaawansowanych postaciach choroby. Poprzez masywne zrosty, zniszczenie jajowodów i przemieszczenie narządów miednicy mniejszej dochodzi do mechanicznych zaburzeń transportu nasienia oraz zapłodnionej komórki jajowej. Pozostałe prawdopodobne mechanizmy odpowiedzialne również za zmniejszoną płodność w mniej zaawansowanych etapach choroby to zmniejszenie ilości funkcjonalnej tkanki jajnika (de Ziegler, Borghese, Chapron, 2010) oraz zaburzenia folikulogenezy i zmiany mikrośrodowiska płynu otrzewnowego, w którym przebywa gotowa do zapłodnienia komórka jajowa.

Niemal tak często jak objawy ginekologiczne, u pacjentek z endometriozą obserwowane są dolegliwości ze strony przewodu pokarmowego. Najczęściej są to dolegliwości bólowe przy defekacji (*dyshezja*), dyskomfort, zmiana rytmu i charakteru wypróżnień (zaparcia i biegunki), okresowo krew w stolcu. Objawy te zazwyczaj nasilają się podczas miesiączki. W takich przypadkach często rozpoznawany jest tzw. zespół jelita drażliwego (*Irritable Bowel Syndrome* – IBS). Nie jest do końca jasne, czy endometrioza jest przyczyną opisanych dolegliwości, czy te dwie jednostki chorobowe współistnieją ze sobą (Wu i in., 2015).

4. Diagnostyka

Rozpoznanie endometriozy często następuje bardzo późno. Według danych z piśmiennictwa, od wystąpienia objawów choroby do rozpoznania mija ok. 4–5 lat (Belgia i Irlandia) (Nnoaham i in., 2011) lub nawet 12 lat (USA) (Hadfield i in., 1996). Z powodu tak dużego opóźnienia w postawieniu rozpoznania, kobiety z endometriożą przez długi czas nie są objęte właściwą opieką ani leczeniem i w wielu przypadkach cierpią, nie znajdując zrozumienia i oparcia w społeczeństwie ani w rodzinie.

Rozpoznanie endometriozy w chwili obecnej ma głównie charakter empiryczny. Możemy ją podejrzewać już po dokładnym zebraniu wywiadu, zwłaszcza w przypadku kobiet zgłaszających objawy bólowe współistniejące z niepłodnością. Według

rekomendacji ESHRE, diagnostyka w kierunku endometriozy powinna być wdrożona w przypadku występowania choćby jednego z objawów (dysmenorrhea, ból brzucha niezwiązany z cyklem miesięczkowym, głęboka dyspareunia czy niepłodność) (ESHRE, 2014).

Niezbędnym elementem diagnostyki jest przeprowadzenie badania fizykalnego obejmującego zarówno badanie miednicy mniejszej, jak i palpację brzucha (ESHRE, 2014). W niektórych przypadkach (torbiele endometrialne, ogniska DE, adenomioza) pomocne są badania obrazowe, takie jak przezpochwowe badanie USG (USG TV) czy rezonans magnetyczny. Potwierdzeniem rozpoznania jest również wizualna ocena obrazu jamy otrzewnej w trakcie zabiegu operacyjnego (najczęściej w trakcie laparoskopii), ale według zaleceń ESHRE interwencje zabiegowe powinny być przeprowadzane wyłącznie w celu leczenia, nie diagnostyki choroby.

4.1. Badania obrazowe

Pomimo trwających od lat badań nad tą chorobą, nadal brakuje małoinwazyjnych metod, które mogłyby obiektywnie potwierdzić postawione empirycznie rozpoznanie endometriozy. Powszechnie stosowane są badania obrazowe, takie jak USG TV, tomografia komputerowa (CT), rezonans magnetyczny (MRI), wlewka doodbytnicza z podwójnym kontrastem (*barium enema*) i kolonoskopia. Spośród wymienionych metod potwierdzoną użyteczność diagnostyce endometriozy ma zwłaszcza nieinwazyjne i powszechnie dostępne USG TV, szczególnie w przypadku występowania torbieli endometrialnych jajników (Moore i in., 2002) oraz u kobiet z ogniskami DE odbytnicy i esicy (Hudelist i in., 2011). Należy jednak pamiętać, że jakość tego badania związana jest w dużej mierze z umiejętnościami i doświadczeniem lekarza je przeprowadzającego. Z tego względu rekomenduje się wykorzystanie badania USG TV w diagnostyce endometriozy końcowego odcinka jelita jedynie w ośrodkach mających doświadczenie w opiece nad pacjentkami z endometriozą (ESHRE, 2014). Pozostałe badania obrazowe, według rekomendacji ESHRE, powinny być wykorzystywane jedynie w specyficznych przypadkach, jeśli na podstawie objawów i badania przedmiotowego podejrzewamy DE oraz jako przygotowanie do zabiegów eradykacji endometriozy (ESHRE, 2014).

4.2 Markery laboratoryjne (biomarkery)

Obecnie nie jest rekomendowane używanie oznaczeń biomarkerów w tkance endometrialnej, krwi miesięczkowej, surowicy ani w moczu do celów diagnostycznych endometriozy (Nisenblat i in., 2016). Pomimo istnienia wielu publikacji w tym zakresie, oznaczenie badanych substancji i ich kombinacji nie może zastąpić zabiegu operacyjnego z oceną histopatologiczną. Opracowanie nieinwazyjnego sposobu diagnostyki endometriozy jest ciągle przedmiotem badań.

Istotne biomarkery endometriozy brane do tej pory pod uwagę wymienione są w tabeli 2.

Tabela 2. Potencjalne biomarkery endometriozy

Potencjalne biomarkery endometriozy			
Cytokiny	Krążące przeciwciała	Populacje komórkowe	Glikoproteiny
IL- 6 (interleukina 6)	Całkowity poziom przeciwciał (<i>Total body immunoglobulin</i>)	Limfocyty T	Ca 125
IL- 8 (interleukina 8)	Przeciwciała przeciwendometrialne	Limfocyty B	Ca 19.9
TNF alfa (czynn timerwicy nowotworów alfa)	Swoiste przeciwciała	Komórki NK	Ca 15.3
MCP-1 (białko chemotaktyczne monocytów 1)		Makrofagi monocyty	
IFN gamma (Interferon gamma)		PMN (<i>Polymorphonuclear neutrophils</i>)	

Endometriozę można więc rozpoznać na podstawie dobrze zebranego wywiadu i przeprowadzonego badania fizykalnego oraz badań obrazowych, a potwierdzeniem rozpoznania jest wynik badania histopatologicznego materiału pobranego w czasie operacji. Wciąż brakuje małoinwazyjnych testów, które obiektywnie pomogłyby potwierdzić lub wykluczyć rozpoznanie tej choroby.

5. Metody leczenia

W niektórych przypadkach endometrioza przebiega bezobjawowo i nie wymaga wdrażania terapii. Większość kobiet jednak wymaga długoterminowej, wielospecjalistycznej opieki i leczenia modyfikowanego w trakcie życia, zgodnie ze zmieniającymi się

potrzebami pacjentki. Nie ulega wątpliwości, że endometrioza jest chorobą przewlekłą i jako taka powinna być traktowana. Pomimo wieloletnich badań, wciąż nie udało się opracować skutecznego leku działającego na poziomie procesów patogenetycznych powodujących rozwój choroby. Na całym świecie trwają poszukiwania nowych preparatów mogących mieć zastosowanie w terapii tego schorzenia. Do dzisiaj nie została odkryta metoda skutecznego leczenia endometriozy, a obecnie stosowane terapie pomagają jedynie zminimalizować objawy choroby, głównie dolegliwości bólowe powodujące znaczne pogorszenie jakości życia pacjentek.

W zależności od zaawansowania choroby, występujących objawów, wieku pacjentki i jej planów prokreacyjnych, stosowane są metody farmakologiczne lub zabiegowe leczenia tej choroby. W tabeli 3 przedstawiono zarys obecnych możliwości leczenia endometriozy.

Tabela 3. Podstawowe metody leczenia endometriozy

Leczenie farmakologiczne endometriozy
leki I rzutu <ul style="list-style-type: none"> ♦ niesteroidowe leki przeciwzapalne (NLPZ) ♦ doustna złożona antykoncepcja hormonalna (OC) ♦ progestageny: <ul style="list-style-type: none"> - octan medroksyprogesteronu - norethisteron - dienogest
leki II rzutu <ul style="list-style-type: none"> ♦ analogi (agoniści GnRh) ♦ wewnątrzmaciczny system terapeutyczny z lewonogestrem (LNG-IUS)
Metody zabiegowe leczenia endometriozy
<ul style="list-style-type: none"> ♦ laparoscopia ♦ laparotomia

5.1. Farmakoterapia endometriozy

Według przyjętych standardów leki pierwszego rzutu możemy zastosować w terapii empirycznej nawet bez potwierdzenia rozpoznania badaniem histopatologicznym. Oczekiwanie na zabieg operacyjny nie powinno opóźniać włączania leczenia w przypadku dolegliwości bólowych mogących mieć związek z endometriozą (Johnsos, Hummelshoj, 2013).

Niesteroidowe leki przeciwzapalne (NLPZ)

Ze względu na łatwą dostępność, niski koszt i dobrą tolerancję często są wybierane jako leki pierwszego rzutu. W randomizowanych badaniach jednak brak jest jednoznacznych dowodów na skuteczność leków z grupy NLPZ (naproxen) w łagodzeniu bólu związanego z endometriozą (Allen, Hopewell, Prentice, 2009). Nie ma także danych potwierdzających większą efektywność jednego z przedstawicieli tej grupy leków niż innych. Ponadto terapia przewlekła lekami z grupy NLPZ związana jest z licznymi działaniami niepożądanymi, które mogą się pojawić w trakcie leczenia, łącznie z powstawaniem owrzodzeń błony śluzowej i krwawienia z przewodu pokarmowego.

Złożona terapia hormonalna (forma doustna, dopochwowa, przezskórna)

Złożona terapia hormonalna z wykorzystaniem preparatów zawierających pochodne estrogenów i progestagenów od dawna stosowana była u pacjentek z endometriozą jako leczenie z wyboru. Wiele badań udowodniło, że ta popularna, dość łatwo dostępna i zazwyczaj dobrze tolerowana metoda terapii powinna być zawsze brana pod uwagę w wyborze metody leczenia objawów endometriozy (Allen, Hopewell, Prentice, 2009). Harada, Momoeda, Taketani, Hoshiai i Terakawa (2008) wykazali, że niskodawkowa terapia hormonalna efektywnie obniża poziom bólu podczas miesiączki u pacjentek z endometriozą, w porównaniu z placebo. Ponadto stosowanie tej terapii po zabiegach wyluszczenia torbieli endometrialnych jajników zmniejsza ryzyko ich ponownego rozwoju (Seracchioli i in., 2010).

Progestageny

Różne formy progestagenów również znajdują swoje miejsce w leczeniu dolegliwości spowodowanych endometriozą. W ostatnich latach szczególnie popularne są preparaty dienogestu, który został przebadany pod kątem skuteczności w leczeniu pacjentek z endometriozą w dwóch badaniach klinicznych przeprowadzonych w Europie i w Japonii, włączając w to badania dotyczące długotrwałego stosowania tego leku (do 65 tyg.) Badania te wykazały, że dienogest w dawce 2 mg skutecznie łagodzi dolegliwości bólowe, powoduje zmniejszenie ognisk endometriozy oraz poprawę jakości życia pacjentek (Shindler, 2011).

5.2. Leczenie operacyjne endometriozy

Leczenie zachowawcze endometriozy najczęściej sprowadza się do stosowania preparatów, które zaburzają naturalny cykl hormonalny i mają działanie antykoncepcyjne. Powodują one poprawę jakości życia, zmniejszenie dolegliwości bólowych i spowolnienie rozwoju choroby, ale nie ułatwiają prokreacji, gdyż uniemożliwiają poczęcie dziecka. Z tego względu jedynym dostępnym sposobem leczenia niepłodnych pacjentek z endometriozą jest leczenie operacyjne. W pracach retrospektywnych wykazano, że wskutek leczenia operacyjnego nawet 41,9% pacjentek zachodzi w ciążę w ciągu roku od operacji. Co więcej, w badaniu tym nie wykazano statystycznie istotnych różnic w odsetkach ciąż u pacjentek z I, II, III i IV stopniem endometriozy wg ASRM, chociaż w ostatniej grupie był on dość niski i wynosił 20%.

Złotym standardem w leczeniu zabiegowym endometriozy jest laparoscopia. Jest to zabieg endoskopowy, w czasie którego narzędzia i kamera wprowadzane są do jamy brzusznej przez niewielkie, 5–10-milimetrowe nacięcia powłok. Minimalizacja wielkości ran pozwala skrócić czas rekonwalescencji, zmniejszyć ryzyko powikłań związanych z gojeniem powłok (zakażenie, powstanie przepukliny, przetoki) oraz zminimalizować ryzyko tworzenia zrostów otrzewnowych. Laparoscopia pozwala również uzyskać doskonałą wizualizację, często w znacznym powiększeniu, co pomaga przeprowadzić zabiegi dokładnej eradykacji choroby z oszczędzeniem unerwienia i unaczynienia ważnych struktur anatomicznych.

Zakres przeprowadzanej operacji zależy od zaawansowania choroby, wieku pacjentki, jej dolegliwości oraz planów prokreacyjnych. Najczęstszym wskazaniem do ingerencji zabiegowej jest ból niepoddający się leczeniu oraz niepłodność. W takim wypadku, poza dokładną inspekcją jamy brzusznej, w trakcie zabiegu usuwane są wszystkie ogniska choroby oraz w miarę możliwości przywracana jest prawidłowa anatomia miednicy mniejszej.

Jednym z największych wyzwań dla chirurgów-ginekologów jest leczenie operacyjne głębokiej endometriozy. Choroba ta powoduje znaczne zaburzenie anatomii miednicy mniejszej, poprzez „wciąganie” tkanek i narządów przylegających do ognisk (Doniec i in., 2017). Najczęściej spotykamy ogniska DE występujące na więzadłach krzyżowo-macicznym, więzadłach szerokich macicy, w zagłębieniu odbytniczo-pochwowym, naciekające tylne sklepienie pochwy, końcowy odcinek jelita grubego, ścianę pęcherza moczowego lub położone wzdłuż przebiegu miednicznej części moczowodów (Chapron i in., 2003). W grupie pacjentek z DE laparoscopia jest preferowaną metodą operacyjną. Ze względu na znaczny stopień trudności operacji i częste zaangażowanie narządów sąsiednich, zabiegi wycięcia DE powinny się odbywać w wyspecjalizowanym ośrodku, mającym

doświadczenie w leczeniu pacjentek z endometriozą oraz posiadającym wielospecjalistyczny zespół składający się z ginekologa, chirurga i urologa (ESHRE, 2014). Operacje usunięcia głębokiej endometriozy często związane są z rozległą preparatyką i resekcją tkanek miednicy mniejszej i mogą skutkować poważnymi powikłaniami, związanymi głównie z uszkodzeniami przewodu pokarmowego, układu moczowego i zaburzeniem funkcji seksualnych (Vercellini i in., 2009). Jest to bardzo istotne, ponieważ zabiegom tym poddawane są najczęściej młode i – poza endometriozą – zdrowe kobiety w wieku rozrodczym, a sama choroba ma charakter łagodny, przewlekły, w znaczącej większości przypadków niezagrażający życiu.

Pierwotnie stosowana klasyczna technika operacyjnej eradykacji endometriozy, zaproponowana przez Redwine (Redwine, Wright, 2001), wiąże się z częstymi powikłaniami będącymi skutkiem przypadkowego zniszczenia włókien nerwowych nerwów współczulnych i przywspółczulnych, które kontrolują funkcje narządów znajdujących się w miednicy mniejszej. Z tego powodu do radykalnych zabiegów eradykacji DE zaadaptowano stosowaną od XIX wieku w operacjach onkologicznych technikę oszczędzającą nerwy (*nerve-sparing* – NS) (Possover i in., 2000). Ma ona zastosowanie zwłaszcza w razie konieczności szerokiej resekcji przymacicz i preparatyki końcowego odcinka jelita grubego przed odcinkową resekcją. Technika NS jest również przydatna w przypadku nacieku endometriozy na struktury nerwowe miednicy mniejszej: nerwy podbrzusne, splot krzyżowy, nerwy trzewne, nerw sromowy (Ceccaroni i in., 2012). Odbarczenie tych struktur w laparoskopii jest możliwe, ale potrzebna jest do tego gruntowna wiedza na temat anatomii i neuroanatomii miednicy mniejszej oraz szczególne umiejętności i doświadczenie w chirurgii laparoskopowej (Doniec i in., 2010).

Podsumowanie

Endometrioza jest chorobą występującą powszechnie w populacji młodych kobiet, związaną z poważnymi konsekwencjami zdrowotnymi, dotyczącymi zarówno zdrowia fizycznego, jak i psychicznego. Pacjentki cierpiące na endometriozę istotnie częściej niż ich rówieśniczki chorują na depresję, przewlekłe zaburzenia lękowe, wymagają opieki psychologicznej i psychiatrycznej. Ponadto na uwagę zasługują konsekwencje społeczne tej choroby. Należy pamiętać, że endometrioza wiąże się z częstszymi niż w ogólnej populacji wizytami u lekarzy, długimi i powtarzającymi się okresami absencji w pracy (Ballard i in., 2008), a także z często pomijanymi w analizach okresami zmniejszonej wydajności w pracy (*overall work productivity loss*). Obniżenie tej wydajności spowodowane endometriożą oszacowano nawet na ok. 10,8 godz./tydzień (Nnoaham

i in., 2011). Niezwykle istotne są również następstwa niepłodności, często związanej z endometriozą. Ma ona wpływ zarówno na rodzinę, będąc nierzadko przyczyną konfliktów, frustracji, a nawet rozpadów małżeństw, jak i na społeczeństwo, powodując zmniejszenie przyrostu naturalnego.

Zarówno diagnostyka, jak i leczenie endometriozy wymaga wykwalifikowanego zespołu specjalistów, którzy posiadają wiedzę na temat choroby, jej objawów i leczenia. Z tego powodu w wielu krajach powstają tzw. Ośrodki Referencyjne Endometriozy. Zajmują się one diagnostyką (USG TV, MRI, kolonoskopia, cystoskopia, urografia, badanie urodynamiczne), kwalifikują do terapii hormonalnej lub zabiegów operacyjnych i gwarantują ciągłość opieki nad pacjentką. W ośrodkach tych dostępny jest nowoczesny sprzęt umożliwiający przeprowadzenie zabiegów operacyjnych, obsługiwany przez zespół chirurgów składający się z ginekologia, chirurga jelitowego oraz urologa, którzy wspólnie operują pacjentki z najbardziej zaawansowaną chorobą. Dodatkowy personel składa się z fizjoterapeutów, dietetyków, psychologów i specjalistów medycyny rozrodu, gwarantując pacjentkom kompleksową opieką na każdym etapie życia (Stępniewska, Biela, Ceccaroni, 2020). Powstanie takich ośrodków w Polsce umożliwiłoby objęcie naszych pacjentek lepszą opieką, tym samym zmniejszając negatywne skutki choroby – nie tylko te bezpośrednio związane ze zdrowiem fizycznym, ale także długofalowe: psychiczne i społeczne.

Bibliografia

- ACOG Committee Opinion No. 760 (2018). American College of Obstetricians and Gynecologists. Dysmenorrhea and endometriosis in the adolescent. *Obstet. Gynecol.*, 132, e249–258.
- Adamson, G.D., Kennedy, S.H., Hummelshoj, L. (2010). Creating solutions in endometriosis: global collaboration through the World Endometriosis Research Foundation. *J. Endometriosis*, 2, 3–6.
- Allen, C., Hopewell, S., Prentice, A. (2009). Nonsteroidal antiinflammatory drugs for pain in women with endometriosis. *Cochrane Database Syst. Rev.*, 2, CD004753.
- Ballard, K.D., Seaman, H.E., de Vries, C.S., Wright, J.T. (2008). Can symptomatology help in the diagnosis of endometriosis? Findings from a national case-control study. Part 1. *BJOG*, 115(11), 1382–1391.
- Bellelis, P., Dias, J.A., Jr., Podgaec, S., Gonzales, M., Baracat, E.C., Abrão, M.S. (2010). Epidemiological and clinical aspects of pelvic endometriosis – a case series. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, 56, 467–471.
- Biela, M., Jerzak, M. (2015). Aktualne trendy w farmakoterapii endometriozy. *Al. Imm. Wsp.*, 34, 38–46.
- Ceccaroni, M., Clarizia, R., Bruni, F., D'Urso, E., Gagliardi, M.L., Roviglione, G., Minelli, L., Ruffo, G. (2012). Nerve-sparing laparoscopic eradication of deep endometriosis with segmental

- rectal and parametrial resection: the Negrar method. A single-center, prospective, clinical trial. *Surg. Endosc.*, 26(7), 2029–2045.
- Chapron, C., Fauconnier, A., Vieira, M., Barakat, H., Dousset, B., Pansini, V., Vacher-Lavenu, M.C., Dubuisson, J.B. (2003). Anatomical distribution of deeply infiltrating endometriosis: surgical implications and proposition for a classification. *Hum. Reprod.*, 18(1), 157–161.
- De Sanctis, V., Soliman, A., Bernasconi, S., Bianchin, L., Bona, G., Bozzola, M., Buzi, F., De Sanctis, C., Tonini, G., Rigon, F., Perissinotto, E. (2015). Primary Dysmenorrhea in Adolescents: Prevalence, Impact and Recent Knowledge. *Pediatr. Endocrinol. Rev.*, 13(2), 512–520.
- Doniec, J., Biela, M., Sępniewska, A., Ceccaroni, M. (2017). Endometriozia głęboko naciekająca – technika operacyjna oszczędzająca unerwienie miednicy mniejszej. *Ginekologia po Dyplomie*, 6.
- Dunselman, G.A., Vermeulen, N., Becker, C., Calhaz-Jorge, C., D’Hooghe, T., De Bie, B., Heikinheimo, O., Horne, A.W., Kiesel, L., Nap, A., Prentice, A., Saridogan, E., Soriano, D., Nelen, W. (2014). European Society of Human Reproduction and Embryology. ESHRE guideline: management of women with endometriosis. *Hum. Reprod.*, 29(3), 400–412.
- de Ziegler, D., Borghese, B., Chapron, C. (2010). Endometriosis and infertility: pathophysiology and management. *Lancet*, 376, 730–738.
- Ferrero, S., Camerini, G., Ragni, N. i in. (2010). Norethisterone acetate in the treatment of colorectal endometriosis: a pilot study. *Hum. Reprod.*, 25(1), 94–100.
- Hadfield, R., Mardon, H., Barlow, D., Kennedy, S. (1996). Delay in the diagnosis of endometriosis: a survey of women from the USA and the UK. *Hum. Reprod.*, 11(4), 878–880.
- Halme, J., Hammond, M.G., Hulka, J.F., Raj, S.G., Talbert, L.M. (1984). Retrograde menstruation in healthy women and in patients with endometriosis. *Obstet. Gynecol.*, 64(2), 151–154.
- Harada, T., Momoeda, M., Taketani, Y., Hoshi, H., Terakawa, N. (2008). Low-dose oral contraceptive pill for dysmenorrhea associated with endometriosis: a placebo-controlled, double-blind, randomized trial. *Fertil. Steril.*, 90(5), 1583–1588.
- Horn, L.C., Do Minh, M., Stolzenburg, J.U. (2004). Intrinsic form of ureteral endometriosis causing ureteral obstruction and partial loss of kidney function. *Urol. Int.*, 73, 181–184.
- Hudelist, G., English, J., Thomas, A.E., Tinelli, A., Singer, C.F., Keckstein, J. (2011). Diagnostic accuracy of transvaginal ultrasound for non-invasive diagnosis of bowel endometriosis: systematic review and meta-analysis. *Ultrasound in Obstet. Gynecol.* 37(3), 257–263.
- Jamieson, D.J., Steege, J.F. (1996). The prevalence of dysmenorrhea, dyspareunia, pelvic pain, and irritable bowel syndrome in primary care practices. *Obstet. Gynecol.*, 87(1), 55–58.
- Janssen, E.B., Rijkers, A.C., Hoppenbrouwers, K., Meuleman, C., D’Hooghe, T.M. (2013). Prevalence of endometriosis diagnosed by laparoscopy in adolescents with dysmenorrhea or chronic pelvic pain: a systematic review. *Hum. Reprod. Update.*, 19(5), 570–582.
- Johnson, N., Hummelshoj, L. (2013). World Endometriosis Society Montpellier Consortium. Consensus on current management of endometriosis. *Hum. Reprod.*, 28, 1552–1568.
- Koninckx, P.R., Ussia, A., Adamyan, L., Wattiez, A., Donnez, J. (2012). Deep endometriosis: definition, diagnosis, and treatment. *Fertil. Steril.*, 98(3), 564–571.
- Knapp, V.J. (1999). How old is endometriosis? Late 17-th and 18-century European descriptions of the disease. *Fertil. Steril.*, 72, 10–19.

- Latthe, P., Latthe, M., Say, L., Gülmezoglu, M., Khan, K.S. (2006). WHO systematic review of prevalence of chronic pelvic pain: a neglected reproductive health morbidity. *BMC Public Health*, 6, 177.
- Lee, H.J., Lee, J.E., Ku, S.Y., Kim, S.H., Kim, J.G., Moon, S.Y., Choi, Y.M. (2013). Natural conception rate following laparoscopic surgery in infertile women with endometriosis. *Clin. Exp. Reprod. Med.*, 40(1), 29–32.
- Moore, J., Copely, S., Morris, J., Lindsell, D., Golding, S., Kennedy, S. (2002). A systematic review of the accuracy of ultrasound in the diagnosis of endometriosis. *Ultrasound Obstet. Gynecol.*, 20, 630–634.
- Nezhat, C., Paka, C., Gomaa, M., Schipper, E. (2012). Silent Loss of Kidney Secondary to Ureteral Endometriosis. *Journal of the Society of Laparoendoscopic Surgeons*, 16(3), 451–455.
- Nisenblat, V., Prentice, L., Bossuyt, P.M.M., Farquhar, C., Hull, M.L., Johnson, N. (2016). Combination of the non-invasive tests for the diagnosis of endometriosis. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 7.
- Nnoaham, K.E., Hummelshoj, L., Webster, P., d’Hooghe, T., de Cicco Nardone, F., de Cicco Nardone, C., Jenkinson, C., Kennedy, S.H., Zondervan, K.T. (2011). World Endometriosis Research Foundation Global Study of Women’s Health Consortium. Impact of endometriosis on quality of life and work productivity: a multicenter study across ten countries. *Fertil. Steril.*, 96(2), 366–373.
- Nur Azurah, A.G., Sancı, L., Moore, E., Grover, S. (2013). The quality of life of adolescents with menstrual problems. *J. Pediatr. Adolesc. Gynecol.*, 26(2), 102–108.
- Possover, M., Stober, S., Plaul, K., Schneider, A. (2000). Identification and preservation of the motoric innervation of the bladder in radical hysterectomy type III. *Gynecol. Oncol.*, 79, 154–157.
- Redwine, D.B., Wright, J.T. (2001). Laparoscopic treatment of complete obliteration of the cul-de-sac associated with endometriosis: long term follow-up of en block resection. *Fertil. Steril.*, 76, 358–365.
- Samson, J.A. (1927). Peritoneal endometriosis due to the menstrual dissemination of endometrial tissue into the peritoneal cavity. *Am. J. Obstet. Gynecol.*, 14, 422–469.
- Scioscia, M., Bruni, F., Ceccaroni, M., Steinkasserer, M., Stępniewska, A., Minelli, L. (2011). Distribution of endometriotic lesions in endometriosis stage IV supports the menstrual reflux theory and requires specific preoperative assessment and therapy. *Acta Obstet. Gynecol. Scand.*, 90(2), 136–139.
- Seracchioli, R., Mabrouk, M., Frascà, C., Manuzzi, L., Montanari, G., Keramyda, A., Venturoli, S. (2010). Long-term cyclic and continuous oral contraceptive therapy and endometrioma recurrence: a randomized controlled trial. *Fertil. Steril.*, 93(1), 52–56.
- Shindler, A. (2011). Dienogest in long-term treatment of endometriosis. *Int. J. Womens Health*, 3, 175–184.
- Stępniewska, A.K., Ceccaroni, M., Biela, M., Kamiński, P. (2017). Endometrioza głęboko nacieająca – istotny problem kliniczny w ginekologii. *Lekarz Wojskowy*, 1.
- Stępniewska, A., Biela, M., Ceccaroni, M. (2020). Organizacja opieki nad pacjentkami z endometrioza – rola ośrodka referencyjnego. *Monografie po Dyplomie*, 1.
- Thomas, E. (1995). Endometriosis, 1995 – confusion or sense? *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 48, 149–155.

- Vercellini, P., Crosignani, P., Somigliana, E. i in. (2011). Waiting for Godot: a commonsense approach to the medical treatment of endometriosis. *Hum. Reprod.*, 26, 3–13.
- Vercellini, P., Crosignani, P.G., Abbiati, A., Somigliana, E., Viganò, P., Fedele, L. (2009). The effect of surgery for symptomatic endometriosis: the other side of the story. *Hum. Reprod. Update*, 15(2), 177–188.
- Woosley, J.A., Lichtstein, K.L. (2014). Dysmenorrhea, the menstrual cycle and the sleep. *Behav. Med.*, 40, 14–21.
- Working group of ESGE, ESHRE, and WES, Keckstein, J., Becker, C.M., Canis, M., Feki, A., Grimbizis, G.F., Hummelshoj, L., Nisolle, M., Roman, H., Saridogan, E., Tanos, V., Tomassetti, C., Ulrich, U.A., Vermeulen, N., De Wilde, R.L. (2020). Recommendations for the surgical treatment of endometriosis. Part 2: Deep endometriosis. *Hum. Reprod. Open*, 12, 1.
- Wu, C.Y., Chang, W.P., Chang, Y.H., Li, C.P., Chuang, C.M. (2015). The risk of irritable bowel syndrome in patients with endometriosis during a 5-year follow-up: a nationwide population-based cohort study. *Int. J. Colorectal Dis.*, 30(7), 907–912.

Tekst dedykuję Pani Profesor Dorocie Kornas-Bieli

Prawie 25 lat temu miałam zaszczyt uczestniczyć w wykładach z zakresu pedagogiki specjalnej prowadzonych przez Panią Prof. Dorotę Kornas-Biele. Były to niezapomniane zajęcia, gdzie poza ogromem wiedzy i kompetencji prezentowana był studentom postawa szacunku do życia ludzkiego, do człowieka chorego, niepełnosprawnego, nienarodzonego. Był to czas szczególnej formacji intelektualnej i moralnej. Mogę śmiało powiedzieć, że Pani Profesor wielu swoim uczniom otworzyła oczy na podstawowe wartości, a tym samym przyczyniła się do tego, że są dziś lepszymi ludźmi. Jestem za ten czas Pani Profesor ogromnie wdzięczna. To między innymi dzięki Pani Profesor jestem pedagogiem specjalnym. Dziękuję!

Dzisiaj pracując razem z Panią Profesor Dorotą w Katedrze Pedagogiki Specjalnej, cieszę się, że nadal mogę czerpać z Jej doświadczenia, przyglądać się Jej zaangażowaniu i podziwiać pracowitość naukową. Imponuje mi Ona także swoją wewnętrzną głębią i bliskością z Bogiem.

Z okazji Jubileuszu życzę Pani Profesor, by dokonania naukowe oraz szczęście rodzinne przynosiło satysfakcję i dawało przekonanie o dobrze wykorzystanym czasie, który daje nam Pan Bóg.

Aleksandra Borowicz

Organizacja wsparcia rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w kontekście rozwiązań systemowych

W sytuacji rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością [...] należy zdać sobie sprawę, że nie tylko dziecko wymaga wielorakiej pomocy ze strony obojga rodziców. Również ojcowie jak i matki [...] jako pierwsi „pomagacze” wymagają wsparcia w wypełnianiu podmiotowej roli wychowawczej wobec dziecka [...].

(Kornas-Biela, 2016, s. 314)

Według socjologicznej definicji Augusta Comte’a rodzina to najważniejsza, podstawowa grupa społeczna, na której opiera się całe społeczeństwo. W preambule Konwencji o Prawach Dziecka ONZ znajdujemy stwierdzenie mówiące, że rodzina to „podstawowa komórka społeczeństwa oraz naturalne środowisko rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci”, która jako taka powinna być „otoczona niezbędną ochroną i wsparciem” (Konwencja o Prawach Dziecka, 1989). W encyklice *Familiaris consortio* Jan Paweł II (1981) wskazuje, iż pierwszym zadaniem rodziny jest działanie „na rzecz rozwijania prawdziwej wspólnoty osób”, a „celem ostatecznym tego zadania jest miłość”. Zauważa przy tym, iż do jej zbudowania niezbędna jest wzajemna miłość wszystkich członków, ponieważ „bez miłości nie może ona żyć, wzrastać i doskonalić się jako wspólnota osób”.

Owa wspólnota połączona więzami miłości staje przed szczególnym wyzwaniem w momencie pojawienia się w niej dziecka z niepełnosprawnościami. Jest to moment zwrotny w historii rodziny, zmieniający jej dotychczasowe funkcjonowanie i wpływający na wszystkie aspekty jej dotychczasowego życia. Rodzina staje wówczas przed wyzwaniami, których w większości przypadków nie doświadczyła wcześniej. Jest to czas niepewności, lęku przed nieznanym i poszukiwania odpowiedzi na pytania o przyszłość dziecka i dalsze funkcjonowanie rodziny. Jak zauważa Dorota Kornas-Biela (2016, s. 314), „niepełnosprawność dziecka jest wyzwaniem dla rodziców i stwarza ryzyko przyjęcia

* Dr Aleksandra Borowicz – Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

nieprawidłowych postaw wobec niego”, co może skutkować „całościowymi konsekwencjami”. Jest to również moment, w który rodzina w sposób szczególny powinna zostać otoczona wszelkim możliwym wsparciem we wszystkich aspektach swojego funkcjonowania w społeczeństwie, począwszy od pomocy strukturalnej zapewnionej przez państwo, przez wszechstronne wsparcie szerokiego grona specjalistów, aż do życzliwości najbliższego otoczenia. K. Krakowiak podkreśla, że wsparcie ze strony środowiska społecznego stanowi jeden z czynników decydujących o włączeniu osoby niepełnosprawnej do wspólnoty co jest warunkiem jej wszechstronnego rozwoju (Krakowiak, 2001, s. 439).

W niniejszym artykule autorka podejmuje próbę uzasadnienia tezy o potrzebie szczególnego wsparcia rodziców i rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością, ukierunkowanej na pomoc dziecku poprzez wsparcie rodziny jako całości. Przedstawiona zostanie sytuacja rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością, z uwzględnieniem etapów adaptacji do niepełnosprawności dziecka w rodzinie i wskazaniem na szczególnie moment w życiu rodziny, jakim jest otrzymanie diagnozy o niepełnosprawności. W dalszej części poruszone zostaną zagadnienia dostępnych w Polsce form pomocy dla rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne, z uwzględnieniem programów Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka i Programu Kompleksowego Wsparcia dla Rodzin „Za Życiem” oraz ich aspektów prawno-formalnych, a także postulatów środowiska specjalistów dotyczących optymalnych form pomocy. Na koniec, jako przykład pozasystemowych dobrych praktyk w zakresie wsparcia osób niepełnosprawnych, opisana zostanie działalność stowarzyszenia „Wiara i Światło”.

Sytuacja i funkcjonowanie rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami

Warunkiem skutecznej i owocnej pomocy rodzinom z dzieckiem niepełnosprawnym jest kompleksowe rozumienie ich sytuacji społecznej. Literatura przedmiotu często wyszczególnia i opisuje etapy psychospołecznej adaptacji rodziców do niepełnosprawności ich dziecka. Usystematyzowania i szczegółowej charakterystyki tego procesu dokonała D. Kornas-Biela, wyszczególniając jako pierwszy „okres niepewności i poszukiwań prawdy” (Kornas-Biela, 2001, s. 461). Na okres ten składa się „huśtawka emocjonalna”, podczas której pojawiają się i znikają pierwsze wątpliwości odnośnie do stanu zdrowia dziecka. W miarę nasilania się podejrzeń co do prawidłowości rozwoju rozpoczyna się „gorączka diagnostyczna”, podczas której rodzice przeżywają stan niepewności, podwyższonego napięcia emocjonalnego i rozpoczynają poszukiwania odpowiednich

lekarzy, specjalistów, dążąc do potwierdzenia pojawiających się przypuszczeń bądź zaprzeczenia im.

Rozwój medycznych technik diagnostycznych, w tym technik prenatalnych, sprawia, że w wielu przypadkach diagnoza o niepełnosprawności pojawia się znacznie szybciej niż to miało miejsce w przeszłości. Dzięki programom, takim jak np. przesiewowe badania słuchu u noworodków, diagnoza przeprowadzana jest w ciągu pierwszych godzin życia dziecka. Pewne rodzaje niepełnosprawności, takie jak mózgowo-porażenie dziecięce czy zespół Downa, są diagnozowane w pierwszych dniach życia dziecka. Jednak w wielu przypadkach diagnoza – mimo postępu medycyny i dostępności szerokiego grona doświadczonych specjalistów – jest rozciągnięta w czasie i obejmuje niejednokrotnie okres kilku miesięcy lub nawet lat. Czas trwania pierwszego etapu „niepewności i poszukiwań” jest zatem różny dla różnych rodzajów niepełnosprawności lub nie występuje wcale. W tym kontekście ciekawy wydaje się aspekt podniesiony przez badaczy belgijskich na podstawie badań rodziców dzieci niesłyszących. Wczesna diagnoza uszkodzenia słuchu u dziecka, mimo iż jednoznacznie korzystna dla dziecka z medycznego i technicznego punktu widzenia, powoduje implikacje w postrzeganiu niepełnosprawności przez rodziców i nie jest dla nich jednoznacznie pozytywna. Rodzice nie mają szansy cieszenia się swoim „normalnym” dzieckiem i nawiązania z nim więzi emocjonalnej, a konieczność radzenia sobie z problemem niepełnosprawności rozpoczyna się bez okresu stopniowego przygotowania do przyjęcia diagnozy (Kornas-Biela, 2020, s. 149).

Niezależnie od czasu trwania okresu niepewności, kluczowym punktem na życiowej osi czasu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym jest moment diagnozy i szok związany z jej poznaniem. Jest to moment, który definitywnie i raz na zawsze zmienia życie rodziny (Kornas-Biela, 2001, s. 463). Stosunek rodziców do siebie i do dziecka zależy w dużym stopniu od pierwszych doświadczeń związanych z diagnozą problemu zdrowotnego (Kornas-Biela, 2001, s. 460). Jest to jedna z głównych przyczyn, dla której moment poznania diagnozy i sposób jej przekazania ma istotne znaczenie dla dalszego funkcjonowania rodziny i przebiegu rehabilitacji. Specjaliści badający relacje w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnością podkreślają, że diagnoza o niepełnosprawności dziecka powoduje bardzo silne, negatywne emocje po stronie rodziców. Efektem tego może być poważne zakłócenie relacji między członkami rodziny, w sposób szczególny pomiędzy rodzicami oraz pomiędzy rodzicami a ich niepełnosprawnym dzieckiem (Twardowski, 1991, s. 21).

Jak proponuje D. Kornas-Biela, pomoc rodzicom w tym okresie powinna polegać głównie „na zapewnieniu im swojej obecności i dostępności, na byciu przy nich, byciu z nimi”. Wskazuje, że „rodzicom potrzebna jest atmosfera zaufania i życzliwości”, a kontakt z nimi „powinien być oparty na zaufaniu i empatii”. Podkreśla też, że jest to

okres, w którym rodzice są „szczególnie czuli na pozawerbalne formy kontaktu”, dlatego istotny jest sposób przekazu i „atmosfera emocjonalna” kontaktów z rodzicami (Kornas-Biela, 2001, s. 464).

Proces akceptacji niepełnosprawności dziecka przez rodziców przebiega w cyklach o różnym nasileniu emocjonalnym i z różnymi okresami trwania, od niepewności i szoku wywołanego diagnozą, poprzez kryzys emocjonalny aż do konstruktywnego przystosowania, które prowadzi rodziców do próby racjonalnej oceny sytuacji, do poszukiwania skutecznych form pomocy dziecku i do wysiłków przebudowania modelu funkcjonowania rodziny, aby skoncentrować się na niesieniu pomocy dziecku. Owa racjonalizacja nie oznacza niestety, że rodzice osiągają stan pełnego pogodzenia się z sytuacją. Zdaniem wielu obserwatorów i praktyków pracujących z rodzicami stan pełnej akceptacji nie następuje nigdy. B. Odzimek pisze, odwołując się do własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej: „tak naprawdę do dziś nie spotkałam rodzica, który pogodził się z niepełnosprawnością swojego dziecka i do końca ją zaakceptował” (Odzimek, 2000, s. 105). Podobne spostrzeżenia formułuje również J. Kosmalowa, na podstawie swoich kontaktów z rodzinami wychowującymi dzieci niesłyszące, że „nawet w rodzinach dzieci starszych [...], a więc po długim czasie od diagnozy [...] wielu rodziców cierpi z powodu skutków głębokiej traumy [...]; brakuje im wiedzy, zrozumienia i akceptacji dla kalectwa dziecka” (Kosmalowa, 2000, s. 143).

Brak akceptacji dla sytuacji jest zatem jedną z przyczyn pojawiania się zjawiska stresu rodzicielskiego. Według koncepcji stresu zdefiniowanej przez Lazarus i Folkman, stres powstaje w sytuacji, gdy jednostka spostrzega własne możliwości sprostania wymaganiom środowiska jako niewystarczające (Lazarus, Folkman, 1984). Uwzględnienie stresu rodzicielskiego jako istotnego modyfikatora społecznego funkcjonowania rodziny jest istotne ze względu na wpływ kondycji emocjonalnej rodziców na proces rehabilitacji dziecka. Próba znalezienia skutecznych sposobów neutralizowania stresu powinna być nieodłącznym elementem pomocy rodzinie.

Koncepcja uwzględnienia rodziny dziecka niepełnosprawnego w procesie rehabilitacji

Postulat objęcia rodziców wszechstronnymi działaniami terapeutycznymi, ustanowienia ich podmiotem w procesie rehabilitacji od dawna podnoszony jest przez środowisko profesjonalistów – teoretyków i praktyków pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi. Jak zauważa D. Kornas-Biela, niewłaściwe postawy rodziców wobec dzieci mogą, na zasadzie „sprzężenia zwrotnego”, oddziaływać negatywnie na samych rodziców, ponieważ „w tym

kontekście trudno o zadowolenie z kontaktu z dzieckiem, o satysfakcję z roli rodzica” (Kornas-Biela, 2016 s. 314). Przerwanie owego „błędneho koła” jest zatem jednym z czynników warunkujących powodzenie holistycznie rozumianego procesu rehabilitacji i skutecznej „ponownej” inkluzji społecznej rodziców dziecka niepełnosprawnego.

Programy mające na celu pomoc dziecku poprzez wspieranie rodziny jako całości powinny uwzględniać fakt, że przeżycia rodziców związane z diagnozą o niepełnosprawności dziecka mają swoją dynamikę i zmieniają się z upływem czasu, a tym samym zmienia się ich wpływ na związki i relacje pomiędzy członkami rodziny. Muszą więc być dostosowane do sytuacji rodziny, czasu, jaki upłynął od diagnozy i etapu akceptacji niepełnosprawności, jaki osiągnęła dana rodzina.

Modele pracy zespołów wczesnego wspomaganie w kontekście naukowym

Jak pisze A. Twardowski, zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju mogą przyjmować różne modele współpracy między członkami. Poza wielodyscyplinarnym i interdyscyplinarnym, które charakteryzują się niskim poziomem współpracy, szczególną uwagę poświęca transdyscyplinarnemu. Opiera się on na dwóch podstawowych założeniach, związanych z podejściem holistycznym do rozwoju dziecka oraz prowadzeniem wczesnego wspomaganie rozwoju w środowisku rodzinnym i pełnym włączeniem rodziców jako pełnoprawnych członków zespołu. W modelu tym wszystkie decyzje podejmowane są na drodze kompromisu między członkami zespołu a rodzicami oraz widoczne jest wzajemne wsparcie w wykonywaniu zawodowych ról. Praca w modelu transdyscyplinarnym przynosi wiele korzyści, kilka z nich wymienia A. Twardowski (2012, s. 298–299):

- podniesienie efektywności wczesnego wspomaganie rozwoju, cały zespół jest zaangażowany w przeprowadzenie diagnozy dziecka oraz przygotowanie programu oddziaływań, ale główne działania są prowadzone przez przygotowanych do tego rodziców oraz wydelegowanego specjalistę;
- obniżenie kosztów wczesnego wspomaganie rozwoju przy założeniu dobrze przygotowanych programów i właściwej pracy z ich zastosowaniem, obniżenie kosztów diagnozy oraz kosztów świadczonych usług w dłuższej perspektywie czasu;
- mniejsze obciążenie rodziny, ułatwienie w postaci spotkań z jednym specjalistą, szczególnie w miejscu jej zamieszkania, uniknięcie otrzymywania sprzecznych informacji od wielu specjalistów, sprawna komunikacja między rodzicami a koordynatorem, obniżenie stresu rodziców;

- eliminacja poczucia niepewności i dezorientacji u rodziców, udział rodziców w podejmowaniu decyzji zespołowych, możliwość konsultacji w sytuacji nagłych problemów;
- promocja holistycznego podejścia we wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka, przygotowanie spójnego programu oddziaływań oraz wypracowanie wspólnej wizji pracy, porozumienie w sprawie spójnych celów i sposobów ich osiągnięcia;
- optymalne warunki do doskonalenia zawodowych kompetencji, zachęta do nabywania nowych umiejętności.

Podsumowując, należy podkreślić, iż model oddziaływania transdyscyplinarnego nie polega na występowaniu w cudzych rolach zawodowych, ale jego istotą jest wzbogacenie swoich kompetencji w oparciu o doświadczenie innych specjalistów oraz przy ich wsparciu. Naczelną zasadą jest współpraca z rodzicami i wspieranie ich w codziennych interakcjach z dzieckiem.

Podstawy prawne organizacji wczesnego wspomaganie rozwoju i wczesnej interwencji

Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka to zespół zintegrowanych, wielospecjalistycznych i kompleksowych działań, mających na celu objęcie wsparciem dzieci z niepełnosprawnościami lub z zagrożeniem niepełnosprawnością. Jest to podejście interdyscyplinarne, na które składają się działania diagnostyczne, profilaktyczne, rehabilitacyjne podejmowane w kontekście medycznym i psychologiczno-pedagogicznym.

Celem tych działań jest objęcie dziecka i jego rodziny wszechstronną opieką specjalistyczną od momentu wykrycia pierwszych symptomów nieprawidłowego rozwoju lub niepełnosprawności. Wysiłki te mają na celu wsparcie wszechstronnego rozwoju dziecka z uwzględnieniem jego sytuacji zdrowotnej i potencjału intelektualnego. Nieodłącznym elementem Wczesnego Wspomaganie Rozwoju jest objęcie wsparciem także rodziców i rodziny dziecka i włączenie ich jako aktywnych partnerów do procesu rehabilitacji. Wczesne wspomaganie rozwoju ma kluczowe znaczenie w procesie wyrównywania życiowych szans dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, a nadrzędnym celem jest poprawa jakości życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin, a także możliwie jak najpełniejsza inkluzja i integracja społeczna niepełnosprawnych.

Według raportu Najwyższej Izby Kontroli opublikowanego w 2018 roku, w roku szkolnym 2017/18 około 1,9% dzieci w Polsce (tj. około 57 tys. dzieci) w wieku do 6 lat korzystało z wczesnego wspomaganie rozwoju (Raport NIK, *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*. Od 1 września 2015r. do 18 czerwca 2018 r.).

Implementacja systemu Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka i Wczesnej Interwencji bierze swój początek w art. 23 Konwencji o Prawach Dziecka, przyjętej przez Organizację Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526, ze zm.) oraz z art. 26 ust. 1 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169.). W ust. 2 artykułu 23 Konwencji państwa-sygnatariusze wyrażają uznanie praw dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i zobowiązują się do „rozszerzania pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom i osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi”. Natomiast w punkcie 3 tego samego artykułu wskazano, że celem oferowanej pomocy będzie, „aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej”, co prowadzić powinno „do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju” (Konwencja o prawach dziecka).

Warto odnotować, iż w Polsce funkcjonują dwa równoległe systemy szeroko rozumianego wspierania rozwoju dzieci niepełnosprawnych. Jeden z nich określany jest mianem „wczesnej interwencji”, a drugi „wczesnym wspomaganiem rozwoju”. Nazwy obu tych systemów bywają używane zamiennie, jednak funkcjonują jako niepokrywające się i nieskoordynowane działania prowadzone przez dwa odrębne resorty: odpowiednio Ministerstwo Zdrowia i Ministerstwo Edukacji Narodowej (obecnie: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Doprecyzowanie terminologiczne obu „schematów postępowania” przedstawiono m.in. w dokumencie opisującym założenia pilotażowego programu rządowego, realizowanego w latach 2005–2007 o nazwie „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”.

Pojęcie „wczesnej interwencji” zdefiniowano jako „zintegrowany system oddziaływań profilaktycznych, diagnostycznych, leczniczo-rehabilitacyjnych i terapeutycznych”, natomiast wczesne wspomaganie rozwoju przedstawiono jako „wczesne oddziaływanie rewalidacyjno-wychowawcze stymulujące rozwój, obejmujące potrzeby wychowawcze dziecka, z uwzględnieniem potrzeb rodziny”. W dokumencie opisującym wspomniany program pilotażowy na lata 2005–2007 zauważono, że „istniejące w Polsce podziały resortowe i organizacyjne sprawiają, że wczesna pomoc prowadzona jest cząstkowo, oddzielnie lub nie prowadzona jest wcale” i jako postulat wskazano opracowanie programu wczesnej, wielospecjalistycznej, kompleksowej i skoordynowanej pomocy o charakterze międzyresortowym. Postulat ten doczekał się próby realizacji dopiero w ramach programu „Za życiem” przeznaczonego do realizacji w latach 2017–2021, który w swoich założeniach przyjmuje m.in. próbę skoordynowania działań różnych

instytucji świadczących usługi z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju i wczesnej interwencji.

Obecnie obowiązującym w Polsce aktem prawnym stanowiącym podstawę funkcjonowania systemu Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2017, poz. 1635). Wcześniejsze akty prawne stwarzające możliwość tworzenia zespołów wczesnego wspomaganie to ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1996 r. Nr 67 poz. 329 z późniejszymi zmianami), która w artykułe 71b, ust 2a przewidywała możliwość tworzenia zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w szkołach podstawowych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz dopuszczała możliwość prowadzenia zajęć „z dzieckiem i jego rodziną”. Jednak dopiero rozporządzenie MENiS z 4 kwietnia 2005 r. (Dz.U. z 2005 r. Nr 68, poz. 587) w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci bardzo jednoznacznie wskazało jako podmiot działań rehabilitacyjnych nie tylko dziecko niepełnosprawne, ale także jego rodzinę, włączając ją równocześnie do współpracy w działaniach wczesnego wspomaganie. Jako pierwszy cel zespołu odpowiedzialnego za organizację wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka wskazano ustalenie kierunków i harmonogramu działań w zakresie wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka.

Obowiązujące obecnie rozporządzenie MEN w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z roku 2017 podtrzymuje główne założenia odnośnie do współpracy z rodziną dziecka przedstawione w rozporządzeniu z roku 2005.

Tak stanowcze wskazanie rodziców jako podmiotu działań rehabilitacyjnych to bez wątpienia efekt formułowanych od lat postulatów środowiska naukowego i dobrych praktyk wypracowanych przez specjalistów-praktyków pracujących na co dzień z dziećmi niepełnosprawnymi i ich rodzinami.

Jako obszary szczególnej współpracy zespołu z rodziną dziecka w rozporządzeniu wskazano:

1. udzielanie pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem: wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania;
2. udzielanie instruktażu i porad oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem;
3. identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym, a także pomoc w przystosowaniu warunków w środowisku domowym

do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu (Dz.U. 2017, poz. 1635, § 8).

Akty prawne i rozporządzenia stanowiące fundament prawny dla funkcjonowania systemu Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka definiują wymagania odnośnie do konstrukcji i schematu działania zespołu odpowiedzialnego za realizację i koordynację działań wspierających, ale ze względu na szerokie spektrum niepełnosprawności, specyficzne i indywidualne potrzeby poszczególnych dzieci nie są w stanie określić szczegółowych metod postępowania i interakcji pomiędzy terapeutami a rodzinami z dziećmi z niepełnosprawnością. Ten aspekt wciąż pozostaje w obszarze wrażliwości i doświadczenia poszczególnych terapeutów, którzy w ramach rozporządzenia zobowiązani zostali do opracowania i realizowania z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu rehabilitacji, z uwzględnieniem wsparcia rodziny dziecka w realizacji tego programu. Stąd wciąż bardzo aktualna i niezwykle cenna jest potrzeba wymiany doświadczeń i postulatów pomiędzy środowiskiem naukowym a środowiskiem terapeutów (psychologów, pedagogów, logopedów oraz przedstawicielami środowiska medycznego) zaangażowanych na rzecz pracy z dziećmi niepełnosprawnymi.

Założenia Programu Kompleksowego dla Rodzin „Za Życiem”

Rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnością mogą skorzystać ze wsparcia w ramach Ustawy o wsparciu kobiet w ciąży i rodzin „Za życiem” (z dnia 4 listopada 2016 r., Dz.U. z 2016 r., poz. 1860). Z uprawnień mogą skorzystać rodziny, w których przyjdzie albo przyszło na świat ciężko chore dziecko, czyli z ciężkim i nieodwracalnym upośledzeniem albo z nieuleczalną chorobą zagrażającą jego życiu. Podstawą do skorzystania z uprawnień jest zaświadczenie wydane przez lekarza posiadającego specjalizację II stopnia lub tytuł specjalisty w dziedzinie: położnictwa i ginekologii, perinatologii lub neonatologii, lekarza podstawowej opieki zdrowotnej, lekarza specjalistę w dziedzinie pediatrii.

Ponadto każda kobieta w ciąży i jej rodzina może skorzystać z pomocy i wsparcia asystenta rodziny. Asystent na podstawie pisemnego upoważnienia może załatwiać w jej imieniu sprawy w różnych instytucjach. Asystent pomaga także rozwiązać problemy opiekuńczo-wychowawcze. Jest on zatrudniony w jednostkach organizacyjnych systemu wspierania rodziny lub w instytucjach pozarządowych działających na zlecenie samorządu gminy.

W ramach Ustawy za Życiem rodzicom dziecka z niepełnosprawnością zapewnione zostają:

- pierwszeństwo w udzielaniu świadczeń opieki zdrowotnej
- rehabilitacja lecznicza,
- wyroby medyczne (na podstawie zlecenia),
- zakup leków poza kolejnością,
- pomoc psychologiczna dla rodziców,
- opieka wytchnieniowa, czyli opieka nad dzieckiem na czas urlopu lub odpoczynku (120 godzin),
- opieka paliatywna i hospicyjna w warunkach domowych lub stacjonarnych,
- kompleksowe usługi opiekuńcze i rehabilitacyjne,
- pomoc prawna.

Rodziny dzieci z niepełnosprawnością korzystają z dofinansowania ze środków Państwowego Funduszu Osób Niepełnosprawnych. W jego ramach mogą ubiegać się o refundację turnusów rehabilitacyjnych, likwidację barier architektonicznych, technicznych, w komunikowaniu się, za zakup sprzętu rehabilitacyjnego, przedmiotów ortopedycznych i środków pomocniczych oraz za usługi tłumacza języka migowego lub tłumacza-przewodnika. Więcej informacji rodzice mogą uzyskać na stronie Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Nieformalne strategie wsparcia rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami

Prowadząc rozważania na temat dostępnych w Polsce rozwiązań systemowych obejmujących obszary wsparcia rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, można też wskazać liczne przykłady inicjatyw społecznych w tym zakresie.

Jedną z form wsparcia rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną jest wspólnotowy Międzynarodowy Ruch Wiara i Światło (International Association Faith and Light.) Został on zapoczątkowany zorganizowaną przez Jeana Vaniera pielgrzymką osób z niepełnosprawnością do Lourdes w roku 1971. Ideą, która przyświecała założycielowi była chęć stworzenia w Kościele miejsca dla tej grupy osób. Dostrzegał ich otwartość, autentyczność, potrzebę przyjaźni i kontaktu. Jednym z celów przyświecających asystentom będącym członkami wspólnot Wiary i Światło jest niesienie wieloaspektowego wsparcia rodzinom osób z niepełnosprawnością. Przez włączenie całych rodzin w życie wspólnoty ukazują swoją akceptację, jedność i przyjaźń dla całego środowiska osób z niepełnosprawnością, są inspiracją w działaniu. Asystenci swoją postawą

świadczą o poszanowaniu godności każdego członka wspólnoty niezależnie od jego funkcjonalnych trudności. Niejednokrotnie pomagają rodzicom przyjąć życie dziecka z niepełnosprawnością w kategorii daru. W życiu codziennym pomagają w rozwiązywaniu trudnych problemów, często organizują akcje charytatywne na rzecz wspólnych wyjazdów i innych spotkań formacyjnych. Zapewniają także ważną dla rodziców opiekę wytchnieniową. 50-letnie doświadczenie niezwykle prężnie działających wspólnot na całym świecie pokazuje wagę form wsparcia tego rodzaju. Obecnie wspólnoty Wiary i Światła działają w 90 krajach świata (51 prowincji), a w Polsce jest ich około 150.

Jednym z elementów pomocy państwa polskiego dla rodzin z osobami niepełnosprawnymi jest rządowy program dotyczący „opieki wytchnieniowej”. Program ten powstał, aby odciążyć członków rodzin lub opiekunów osób niepełnosprawnych poprzez wsparcie ich w codziennych obowiązkach lub zapewnienie czasowego zastępstwa. Trudno nie dostrzec analogii celów tego programu z działaniami, które od lat realizowane są w ramach ruchu „Wiara i Światło”. Z radością i satysfakcją należy odnotować, że w wielu tych wspólnotach udzielają się studenci Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, a w przeszłości również autorka niniejszego artykułu.

Zakończenie

System wczesnego wspomaganie rozwoju nie gwarantuje wszystkim dzieciom z niepełnosprawnościami oraz ich rodzicom uzyskania skutecznego, odpowiedniego do potrzeb, wsparcia, jednak w znaczącym stopniu przyczynia się do coraz lepszego rozumienia problemów tej grupy osób. Dobra organizacja wczesnego wspomaganie, kompetentni specjaliści oraz poprawna współpraca z rodzicami mogą owocować łamaniem barier rozwojowych i satysfakcjonującym progresem w rozwoju dziecka.

Na zakończenie pozwolę sobie przywołać słowa Jana Pawła II, który przemawiając do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny w 1999 r. stwierdził, że „narodziny chorego dziecka to z pewnością trudne doświadczenie dla rodziny, która doznaje głębokiego wstrząsu. Także z tego punktu widzenia ważna jest pomoc okazywana rodzicom, aby umieli «otoczyć dziecko szczególną troską, rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom» (Jan Paweł II, 1999). To wezwanie do solidarności i otoczenia opieką rodzin dzieci niepełnosprawnych pozostaje aktualne również dzisiaj i jest skierowane do każdego z nas.

Bibliografia

- Jan Paweł II, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Przemówienie Ojca Świętego do uczestników kongresu Papieskiej Rady ds. Rodziny*. Watykan, 4 grudnia 1999 r.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio*. Adhortacja Apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym. 22 listopada 1981 r.
- Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf> [dostęp: 15.12.2020 r.].
- Kornas-Biela, D. (2001). Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (s. 459–475). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kornas-Biela, D. (2016). Rola ojca we wspomagananiu rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.). *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimiery Krakowiak* (s. 307–320). Lublin: KUL.
- Kornas-Biela, D. (2020). Ojcostwo mężczyzn wychowujących dzieci z uszkodzonym słuchem. *Roczniki pedagogiczne*, Tom 12 (48), 3/2020, 143–171.
- Kosmalowa, J. (2000). Wspierać w wychowaniu, a nie w prowadzeniu rehabilitacji – co sprzyja kompetentnemu i satysfakcjonującemu rodzicielstwu – wobec dziecka z wadą słuchu. W: U. Eckert, A. Stecewicz (red.). *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie* (s. 143–150). Szczecin-Dziwnów: PZG.
- Krakowiak, K. (2001). O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości* (s. 439–458). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer.
- Odzimek, B. (2000). Pomoc psychologiczna rodzicom dzieci z wadą słuchu – potrzeby i rzeczywistość. W: U. Eckert, A. Stecewicz (red.). *Rewalidacja małego dziecka z wadą słuchu w rodzinie* (s. 103–111). Szczecin-Dziwnów: PZG.
- Twardowski, A. (2008). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–51). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szanowna Pani Profesor,

wielką radością i zaszczytem jest dla mnie możliwość dołączenia niniejszego tekstu do księgi pamiątkowej. Gratuluję jednocześnie jubileuszu pracy naukowej. Współpraca z Panią Profesor jest niepowtarzalnym doświadczeniem i wyjątkowym spotkaniem. Imponująca jest dla mnie tematyka, którą Pani Profesor się zainteresowała naukowo i zawodowo, a także fakt, że to zainteresowanie badawcze przenika Pani rodzinną codzienność i emanuje na najbliższe środowisko rodziny i przyjaciół.

Początki życia ludzkiego dla większości z nas są fascynującą tajemnicą, której rąbka chcemy jak najwięcej uchylić. Pani Profesor rozpoczęła swoją działalność naukową w czasach, kiedy wyobrażenie o tym, kiedy z zarodka powstaje człowiek było bardzo niejasne. Dzięki wielu badaniom w tym zakresie, wykładom, publikacjom udało się nadać personalistyczny wymiar życiu człowieka aż od poczęcia. I Pani Profesor ma ogromny udział w kreowaniu tej przemiany. Psychopedagogika prenatalna to unikatowy, nie tylko w skali kraju, ale także Europy, a może i świata, obszar badawczy. Dzięki Pani działalności tworzy się środowisko naukowców, lekarzy skoncentrowanych na personalistycznym wymiarze poczętego życia, na etycznych aspektach działań naukowych i medycznych w tym zakresie.

Działalność badawcza Pani Profesor ma nie tylko wartość naukową, ale również społeczną. Wielu młodych ludzi sięga po Pani publikacje, aby lepiej przygotować się do roli matki, ojca. Są one inspiracją, drogowskazem, poradnikiem dla młodego pokolenia pragnącego założyć piękną, zdrową, kochającą się rodzinę. Ja także rozczytywałam się w książce „Wokół początku życia ludzkiego”, oczekując na narodziny mojego dziecka, a później z taką samą uwagą czytałam „Oblicza macierzyństwa” i „Oblicza ojcostwa”. Wielu moich znajomych czyniło podobnie. Wieloletnia współpraca Pani Profesor z czasopismami i portalami, takimi jak Tato.net czy „List do Pani”, które propagują i popularyzują treści dotyczące życia rodzinnego, macierzyństwa, ojcostwa, pokazują, jaką wartością dla Pani Profesor było, jest i pewnie jeszcze przez wiele lat będzie zarażanie młodych ludzi tęsknotą do pięknego przeżywania życia rodzinnego. Nawet w ostatnich dniach uczestniczyła Pani Profesor w konferencji „Ojcowie w czasie pandemii”. Wciąż żywo służy Pani swoim autorytetem i doświadczeniem oraz z duchem czasu odpowiada zaangażowaniem na aktualną sytuację społeczną.

Gratuluję pięknego jubileuszu i wielu lat oddania się dla wielkich rzeczy, pracy badawczo-naukowej oraz dydaktycznej, wychowującej wiele pokoleń mądrych, dojrzałych i odpowiedzialnych za życie pedagogów.

Renata Kołodziejczyk

Szkoła jako środowisko przyjmujące dziecko z niepełnosprawnością

Rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze dziecka z niepełnosprawnością

W obszarze zainteresowań Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli znalazło się dziecko poczęte, ale szczególną troską otoczyła dziecko z niepełnosprawnością i rodzinę wychowująca takie dziecko. Skoncentrowała ona swoje badania na poznaniu przeżyć i dylematów rodziców po niepomyślnej diagnozie prenatalnej. Pytania, czy diagnoza prenatalna jest pomocna w przygotowaniu rodziny do przyjęcia i pokochania dziecka z niepełnosprawnością, czy rodzina czuje się gotowa do takiego trudnego rodzicielstwa i w jakich okolicznościach, czy niepomyślna diagnoza jest podstawą do aborcji, są wciąż aktualne i szczególnie w ostatnim czasie, wybrzmiewają ostro i wyraziście. Pani Profesor pisze tak:

Diagnoza jeszcze przed urodzeniem, że dziecko jest chore, pozwala rodzicom poznać stan jego zdrowia, ale stawia ich w trudnej sytuacji, bo wiedzy tej nie są w stanie spożytkować dla zdrowia i dobra dziecka. Najczęściej więc wpływa na ich decyzję o niedopuszczeniu do urodzenia się, czyli po prostu decyduje o *pozbyciu się choroby wraz z chorym*. [...] Trzeba w tym miejscu zakwestionować rozpowszechniony pogląd, że selektywna aborcja jest formą terapii, gdyż pomaga się dziecku chroniąc je przed cierpieniem (Kornas-Biela, 2002, s. 173–174).

Niestety, taki pogląd jest nadal żywy i obecny w społeczeństwie. Powołując się choćby na niedawne badania prowadzone wśród studentów lubelskich uczelni (30 kobiet i 30 mężczyzn) i opisane w pracy Anny Jarząbek *Życie jako wartość w obliczu prenatalnej*

* Dr Renata Kołodziejczyk – Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

diagnozy niepełnosprawności dziecka w opinii studentów (2018) można zauważyć, że wśród czynników uprawniających kobietę do aborcji w obliczu diagnozy niepełnosprawności u dziecka najczęściej wymienia się:

- pragnienie zapobiegania cierpieniu dziecka (11 kobiet, 8 mężczyzn);
- niepokój o przyszłość dziecka z niepełnosprawnością (8 kobiet, 9 mężczyzn);
- brak dostatecznej pomocy ze strony państwa dla rodzin z osobami z niepełnosprawnością (6 kobiet, 3 mężczyzn).

Pani Profesor Kornas-Biela w swoich publikacjach ostrzega: „Istnieje obawa, że rozwój diagnostyki prenatalnej i związanej z nią selektywnej aborcji obniży w świadomości społecznej wartość życia ludzkiego oraz poczucie sensu cierpienia i choroby. Człowiek będzie musiał spełniać jakieś kryteria (np. zdrowia, sprawności fizycznej i umysłowej, użyteczności społecznej), aby jego życie mogło być uznane za wartościowe i godne istnienia” (Kornas-Biela, 2002, s. 175).

Jest to realne zagrożenie – manifestacje kobiet domagających się wolności wyboru aborcji budzą niepokój i dają poczucie upadku wartości życia poczętego. Na szczęście, jest równie liczna, a z badań wynika, że może wręcz liczniejsza, choć mniej krzykliwa, część społeczeństwa, która dostrzega wartość każdego życia poczętego. Na podstawie badań A. Jarząbek (2018) aż 24 mężczyzn i 25 kobiet (spośród 60 studentów) uważało za słuszne zdanie: „Każde życie ludzkie jest wartością i jest warte przeżycia niezależnie od stanu zdrowia, sprawności fizycznej i psychicznej”, natomiast zdanie: „Nie każde życie ludzkie jest warte przeżycia, gdyż zależy od szans na zdrowy i normalny rozwój” za właściwe uznało tylko 6 mężczyzn i 4 kobiety (spośród 60).

Wartość życia ludzkiego wynika przede wszystkim z faktu bycia osobą, niepowtarzalną w oczach Boga, jedyną, powołaną do życia. Czynniki ludzkie, takie jak stan zdrowia, sprawność fizyczna czy umysłowa, relacje z innymi członkami społeczeństwa nie mogą umniejszyć wartości samego życia, niemniej jednak mogą burzyć subiektywne poczucie szczęścia, do którego dąży człowiek. Czy osoba z niepełnosprawnością ma szansę być szczęśliwa? Czy jakość życia osoby z niepełnosprawnością nie odbiera jej szansy na godne, szczęśliwe życie? Dorota Kornas-Biela (2002, s. 174) podkreśla: „Nawet bardzo ciężko chore dziecko (którego ból fizyczny może być złagodzony farmakologicznie) ma szansę być szczęśliwe, jeśli otoczy się je miłością i czułością”.

Czy jest to pogląd odosobniony? Czy taką prawdę o życiu usłyszą rodzice od lekarza, który przekaze im niepomysłną diagnozę? Czy taką prawdę rodzice usłyszą od najbliższej rodziny i sąsiadów, kiedy będą szukać rady przed dokonaniem wyboru za życiem lub przeciw niemu? A w przyszłości, co usłyszą od specjalistów, którzy będą organizować terapię dziecka, od nauczycieli, którzy będą przyjmować dziecko do przedszkola, szkoły i tworzyć warunki do edukacji? Czy rodzice otrzymają w tych środowiskach wsparcie?

Poglądy społeczeństwa są zróżnicowane. Dla bliższego oglądu opinii społecznej na ten temat, przywołane zostaną dane z badań studentów lubelskich uczelni (Jarząbek, 2018). Na pytanie „Czy uważa Pan(i), że dziecko ciężko chore, z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową może być szczęśliwe?” 25 kobiet (z 30) i 23 mężczyzn (z 30) odpowiedziało twierdząco.

Kobiety swój wybór wyjaśniały m.in.:

- jeżeli ma rodziców, którzy mimo choroby swojego dziecka będą je akceptować i kochać bezgranicznie, wtedy dziecko może być szczęśliwe;
- widzi i odczuwa świat inaczej, to nie znaczy, że gorzej niż zdrowi;
- żyje i ma swoje powołanie, którym może zachwycać się;
- medycyna ma wiele możliwości radzenia sobie z niepełnosprawnością;
- miłość daje szczęście, jeśli będzie kochane, to będzie szczęśliwe;
- mimo wielu trudności są osoby niepełnosprawne, które deklarują się jako szczęśliwe;
- może przeżywać świat, odczuwać emocje na swój sposób, mogą być nawet szczęśliwsze od osób zdrowych, ponieważ nie przywiązują wagi do rzeczy błahych;
- jest zwykłym dzieckiem, które będzie cieszyć się, kiedy mu coś się uda, płakać, kiedy coś się stanie;
- dzieci z niepełnosprawnością zasługują na życie, ponieważ nie są winne, że mają niepełnosprawność i będą się cieszyły, że mają życie;
- może otrzymać miłość, wsparcie, warunki rozwoju od rodziny i najbliższych, poza tym niepełnosprawność nie wyklucza człowieka z funkcjonowania w świecie, rozwoju i spełniania celów, może doświadczać w życiu zarówno pozytywnych, jak i trudnych wydarzeń, jak każdy z nas, doświadczy miłości, czasami udaje im się znaleźć swoje grupy wsparcia (np. FAR – który uczy samodzielności), przez co ich codzienność nie jest aż taka ciężka jak kiedyś, technologia i nauka idą do przodu, co pomaga im w codziennym życiu, bardziej doceniają życie niż zwykli ludzie, powinniśmy się od nich uczyć;
- może dostrzegać więcej niż inni ludzie, mieć większą mądrość życiową, ze względu na to, że wiele wycierpiało.

Mężczyźni argumentowali swój wybór w następujący sposób:

- jest człowiekiem, a każdy człowiek może być szczególny, zwłaszcza jeśli otoczy się go opieką, troską i miłością w rodzinie;
- każdy z nas zasługuje na szczęście, na przeżycie życia w sposób oryginalny i niezwykły, poczucie kochania i bycia kochanym;
- zdrowie nie jest sensem życia;
- mają zapewnione wsparcie i opiekę;

- mogą pojmować świat w inny sposób niż ludzie pełnosprawni, mogą być szczęśliwsi i mieć większy szacunek do życia;
- jeśli zapewnimy odpowiednie warunki oraz atmosferę do życia, dziecko może być szczęśliwe z bliskimi osobami, ciężka choroba nie zawsze oznacza wielki ból w życiu;
- np. ludzie z Zespołem Downa są zwykle pogodni i pełni życia, a także są w stanie podjąć pracę zawodową;
- życie to nie są wyłącznie momenty trudne, życiem można się cieszyć i z niego czerpać, a wsparcie i miłość rodziców pozwala dziecku wierzyć, że ma dla kogo żyć;
- każdy ma prawo do życia, nikt tak naprawdę nie wie, co czuje takie dziecko;
- sprawność umysłowa i fizyczna ma niewiele wspólnego z satysfakcją z życia;
- często są to ludzie żyjący w pełni, cieszący się darem życia;
- każdy ma prawo do szczęścia i dla każdego człowieka definicja szczęścia jest inna, często taka osoba może być szczęśliwsza od człowieka zdrowego;
- szczęście zależy od tego, jak odnajdziemy się w danej ciężkiej sytuacji – tak też jest z osobami niepełnosprawnymi i ich bliskimi (choć to będzie dla nich trudniejsze);
- może przebywać w środowisku dzieci niepełnosprawnych, gdzie nie będzie prześladowane i może się rozwijać;
- może wychować się w rodzinie, która odpowiednio się o nie zatroszczy;
- szczęście jest poczuciem subiektywnym;
- nawet gdy jest niepełnosprawne, rodzina zawsze może przynieść mu szczęście i dobre życie, rolą rodziców jest zapewnienie dziecku 100% najlepszych możliwych warunków życiowych i zapewnienie dziecku poczucia szczęścia;
- wszystko zależy od przyjętej hierarchii wartości, zainteresowania i celów, jest wiele rzeczy, z których ludzie czerpią szczęście, a których taka czy inna niepełnosprawność nie ogranicza.

Osób, które uważały, że dziecko z niepełnosprawnością nie może być szczęśliwe, było zdecydowanie mniej. Swoje wybory argumentowali przede wszystkim lękiem przed jego innością, niesamodzielnnością oraz trudną, pełną cierpienia, upokorzenia i odrzucenia przyszłością dziecka z niepełnosprawnością:

- dziecko może być narażone na nieprzyjemne uwagi, wyśmiewanie, może czuć się niekochane lub nieakceptowane;
- będzie widziało, że jest inne, często nie będzie mogło być niezależne w przyszłości, może mieć żal do rodziców, że istnieje, nie będzie tak sprawne jak rówieśnicy, może być narażone na szyderstwo z ich strony;
- dziecko chore, z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową nie może być szczęśliwe, ponieważ nawet jeśli jest szczęśliwe, to tylko na chwilę, z biegiem

lat będzie czuło się gorzej, zwłaszcza jak rodzice umrą, nie będzie miało opieki, wsparcia oraz środków do życia;

- w przypadku bardzo ciężkich niepełnosprawności codzienne cierpienie bez szansy poprawy, normalnego funkcjonowania, spełniania się;
- nie może funkcjonować tak, jak inni jego rówieśnicy;
- jest niepełnosprawne i czuje się inne wśród rówieśników oraz to zależy od upośledzenia, świadomości dziecka, tego w jakim środowisku przebywa itd.

Aby rodzina zdobyła odwagę na przyjęcie z miłością i wychowanie dziecka z niepełnosprawnością, potrzebuje przykładu i wsparcia od tych, których spotka na swej drodze. Musi zobaczyć, że są inne dzieci z niepełnosprawnością, które są szczęśliwe, że są rodziny silne, kochające, które skutecznie dają oparcie swemu dziecku, a jednocześnie czerpią z daru współobecności. Muszą wreszcie uwierzyć, że społeczeństwo przyjmie z miłością i troską to dziecko pod swoje skrzydła i kiedy ich zabraknie lub osłabną ich siły stworzy dla nich przyjazne środowisko rozwoju i godnego życia.

Szkoła jako drugie środowisko wychowawcze dziecka z niepełnosprawnością

W społeczeństwie funkcjonuje powiedzenie, że *szkoła to drugi dom, a klasa jest jak rodzina*. Czy faktycznie można doszukiwać się analogii? Rzeczywiście, poszukując rozwiązań wychowawczo-dydaktycznych, które uporządkowałyby i wprowadziły harmonię w życie szkolne, warto sięgnąć po model zdrowej, kochającej, odpowiedzialnej rodziny.

W rodzinie rodzice są ostoją bezpiecznego domu, obdarzają oni miłością i afirmacją każde dziecko, ale jednocześnie stawiają granice i wymagania. Takimi przymiotami powinien cechować się również nauczyciel – wychowawca. Rodzice nie wykonują wszystkich prac domowych samodzielnie, ale koordynują działaniami, angażując w nie wszystkie dzieci, tak, aby każdy czuł się za coś odpowiedzialny i wkładał swoją większą lub mniejszą cegiełkę w budowę Wspólnego Domu. Podobnie w klasie, każde dziecko powinno znać i sumiennie wykonywać swoje obowiązki wyznaczone przez nauczyciela, aby czuło się potrzebnym członkiem zespołu klasowego, aby wiedziało, że jego nieobecność będzie w pewien sposób niezastąpiona. Rodzeństwo w rodzinie jest na różnym poziomie rozwoju, a więc rodzice wyznaczają im różne obowiązki, każdemu na miarę jego możliwości, stawiając wyzwania, ale pozostające w strefie najbliższego rozwoju konkretnego dziecka. Rodzeństwo ma za zadanie rozwijać własne talenty, ale też nauczyć się współpracy i wzajemnej pomocy, tak, aby w rodzinie nie panował duch rywalizacji, ale duch wspólnoty i współodpowiedzialności, aby wszyscy działali

dla wspólnego dobra. Mądrzy rodzice wiedzą, w jakich zadaniach może pomóc starsze, mądrzejsze rodzeństwo młodszemu, a w jakich odwrotnie, mniejszy, słabszy może okazać się pomocny tym silniejszym. Podobne relacje wychowawca powinien budować w klasie, w której najpierw musi poznać każdego ucznia, jego potencjał i możliwości, a także jego trudności, obawy i lęki. W każdej grupie znajdują się zarówno uczniowie wybitnie zdolni w jakiejś dziedzinie, ci o umiarkowanych zdolnościach, a także z różnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami. Każdy z tych uczniów ma także swoje mocne i słabe strony. Rzetelne rozpoznanie tego potencjału przez nauczyciela oraz umiejętne przydzielanie zadań uczniom oraz zasad współpracy w całym zespole klasowym jest kluczem do prawidłowo funkcjonującego organizmu, jakim jest klasa szkolna.

Profesor Dorota Kornas-Biela w swoich publikacjach zawarła wiele refleksji i wskazówek, w jaki sposób rodzina może przyjąć z miłością własne niepełnosprawne dziecko. Traktując szkołę jako drugie po rodzinie środowisko wychowawcze dziecka z niepełnosprawnością, możemy owe wskazówki potraktować jako inspirację do odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób szkoła może przyjąć ucznia z niepełnosprawnością, aby znalazło w niej swoje bezpieczne, przyjazne i niepowtarzalne miejsce. Opinię i perspektywę nauczycieli udało się autorce poznać dzięki wywiadam, do których zostało zaproszonych 20 nauczycieli mających przynajmniej dziesięcioletnie doświadczenie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością na różnych stanowiskach w różnych rodzajach placówek oświatowych (Kołodziejczyk, 2021).

Pierwsze pytanie, na które starali się odpowiedzieć badani nauczyciele brzmiało: *Czy jest możliwe stworzenie w szkole przyjaznego środowiska dla ucznia z niepełnosprawnością?* Zaproszeni do rozmów pedagodzy dali odpowiedź twierdzącą, ale wielu z nich wskazywało na okoliczności, które powinny zostać spełnione, aby było to możliwe, np.:

- *Jest to możliwe, ale wymaga odpowiedniego podejścia dyrekcji, nauczycieli i pedagoga szkolnego. Praca z tymi dziećmi wymaga bardzo dużo wiedzy i wyrozumiałości, a dziecko niepełnosprawne ma zajęcia nie tylko z osobami z wykształceniem specjalnym (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *Tak, pod warunkiem, że dziecko niepełnosprawne komunikuje się z rówieśnikami (logopeda w szkole ogólnodostępnej);*
- *Częściowo tak, dużo zależy od samego ucznia i jego zdolności interpersonalnych (nauczyciel wiodący w szkole ogólnodostępnej);*
- *Tak, szczególnie w szkołach specjalnych i klasach specjalnych przy szkołach ogólnodostępnych. Tu dziecko z niepełnosprawnością funkcjonuje w przyjaznym środowisku i przyjaznej atmosferze. W szkołach ogólnodostępnych, w klasach integracyjnych jest to możliwe, lecz bardzo trudne do osiągnięcia. Mam tutaj na*

myśli rodziców i ich podopiecznych uczęszczających razem z uczniami niepełnosprawnymi do jednej klasy, jak również całą społeczność uczniowską, która będzie miała mniejszy lub większy kontakt z uczniami z niepełnosprawnością (przerwy, apele, uroczystości szkolne). Uczniowie ci różnie zachowują się, nie do końca też rozumieją specyfikę danej niepełnosprawności i towarzyszące jej dysfunkcje (nauczyciel wiodący w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej).

D. Kornas-Biela w książce *Rodzina. Źródło życia i szkoła miłości* (2000, s. 371) pisze: „Rodzicielska miłość pozwala odkryć tajemnicę człowieka, jego ostateczne i najwyższe powołanie, nawet u tego dziecka, którego człowieczeństwo nie dojdzie nigdy do swego pełnego rozwoju, który nie osiąga normalnego wyglądu, poziomu inteligencji, wrażliwości, zdolności lub sprawności fizycznej”. Dodaje też: „Pojawienie się niepełnosprawnego dziecka jest niewątpliwie jakąś tajemnicą, wezwaniem dla rodziców do szczególnego rodzaju powołania, do sprostania trudniejszym niż zwykle zadaniom do realizacji miłości pomocnej, do ofiary na rzecz chorego dziecka, do odnalezienia na nowo sensu życia” (Kornas-Biela, 2002, s. 181). Podobne refleksje rodzą się po analizie wypowiedzi pedagogów pracujących na co dzień z dziećmi z niepełnosprawnością. Traktują oni swoją pracę jako misję, powołanie do obdarzania miłością, akceptacją, zrozumieniem, do niesienia pomocy dzieciom, które są dla nich wyjątkowe (Kołodziejczyk, 2021):

- *Dzieci te wymagają więcej pomocy, a nauczyciel jest od tego aby pomagać, szczególnie tym, którzy nie radzą sobie z otaczającym światem (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *Dzieci niepełnosprawne są niesamowite, wyjątkowe. Ich świat jest wyjątkowy. Kiedyś papież Franciszek powiedział do dzieci autystycznych: Jesteście jak kwiaty. Każdy kwiat ma swoje niepowtarzalne piękno. Są to dzieci, które potrzebują dużo uczucia, miłości i zrozumienia, a my chcemy je w tym wspierać, usprawniać i korygować zaburzone funkcje na miarę ich możliwości (nauczyciel wiodący w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej).*

W książce *Wokół początków życia ludzkiego* D. Kornas-Biela (2002, s. 174–183) podkreśla wagę poczucia akceptacji lub odrzucenia w rodzinie jako jednego z głównych warunków szczęścia lub cierpienia:

Dziecko niepełnosprawne lub chore jest przede wszystkim osobą. Ma takie same potrzeby jak inni, np. bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, ruchu, zabawy, poznawania otoczenia, kontaktu z innymi, potrzeby duchowe. [...] Cierpienie dziecka upośledzonego jest spowodowane przede wszystkim odrzuceniem go przez otoczenie, smutkiem, jaki panuje wokół jego osoby, ograniczeniem jego możliwości rozwojowych.

Jak ta zasada jest realizowana w szkole? Czy nauczyciele, uczniowie i ich rodzice są gotowi, aby obdarować ucznia z niepełnosprawnością akceptacją i zrozumieniem czy dominuje wyobcowanie i odrzucenie? Sytuacje, niestety, są bardzo różne. W badaniach prowadzonych w latach 2019–2020 przez autorkę artykułu wraz z zespołem (Borowicz, Kołodziejczyk, Tomaszewska, 2019) nauczyciele (800 osób) na pytanie: Czy zgadza się Pan/Pani z twierdzeniem, że wszystkie dzieci bez względu na typ, rodzaj niepełnosprawności, deficytów rozwojowych i uzdolnień specjalnych powinny uczyć się w jednej klasie? odpowiedzi: TAK udzieliło tylko 13,2% nauczycieli, RACZEJ TAK 32,4%, RACZEJ NIE 30,4%, a NIE 24% badanych. Wielu z nich uważa, że najlepszym środowiskiem dla dziecka z niepełnosprawnością jest klasa specjalna. Jednak twierdzeniom typu:

- Kształcenie w edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpływa pozytywnie na rozwijanie postaw prospołecznych.
- Obecność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie ogólnodostępnej pomaga innym uczniom zrozumieć i zaakceptować je w sposób empatyczny i rzeczowy.

Badani w zdecydowanej większości przypisali odpowiedzi twierdzące: całkowicie się zgadzam i częściowo się zgadzam (Kołodziejczyk, 2020).

Nauczyciele, którzy udzielali wywiadu zwracali uwagę na fakt, że dla wielu z nich praca z uczniem niepełnosprawnym to wyzwanie (Kołodziejczyk, 2021): „w kontakcie z nim towarzyszy spokój i akceptacja, zrozumienie, tolerancja i przyjazna atmosfera, czasami na początku towarzyszy obawa, dopóki nie pozna się dobrze dziecka”. Większość nauczycieli jest wyrozumiałych i pomocnych. Są jednak nauczyciele, którzy kontakt z uczniem z niepełnosprawnością traktują jako karę.

Bardzo ważnym ogniwem tworzenia przyjaznego środowiska są też postawy rówieśników i ich rodziców. Zadaniem nauczyciela jest przygotować wszystkie dzieci w klasie do akceptacji i współpracy z kolegami z różnymi trudnościami. Zadanie to nie jest proste, jeśli nie znajdziemy w tych działaniach również poparcia rodziców. Doświadczenie pokazuje, że uczniowie, których rodzice wypowiadają się przychylnie o uczniach z niepełnosprawnością i swoją postawą dają przykład dziecku, dużo szybciej wchodzi w naturalny kontakt i współpracę ze wszystkimi kolegami, bez względu na dostrzegane różnice indywidualne. Natomiast nauczyciel więcej pracy musi włożyć w wypracowanie takich postaw u uczniów, którzy słyszą od rodziców nieprzychylnie komentarze na temat ich niepełnosprawnych rówieśników. Należy wysnuć więc wnioski, że pracę warto rozpocząć z rodzicami, aby utorować drogę do dalszych działań z samymi uczniami. Nauczyciele wypowiadają się na ten temat następująco (Kołodziejczyk, 2021):

- *Rówieśnicy przyjmują obecność takiego dziecka bardzo dobrze, dla nich staje się to normą. Rodzice czasem mają pretensje, że te dzieci są inaczej traktowane (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *Z moich dotychczasowych obserwacji wynika, że rodzice i uczniowie akceptują niepełnosprawność ruchową. Okazują swoją empatię i wyrozumiałość. Inaczej jest z niepełnosprawnością intelektualną. W niektórych przypadkach rodzice nie rozumieją zachowań takiego ucznia, szczególnie jeśli dziecko jest agresywne w stosunku do innych dzieci (nauczyciel wiodący w szkole ogólnodostępnej);*
- *Rówieśnicy i ich rodzice traktują obecność uczniów z niepełnosprawnością pozytywnie, ze zrozumieniem. Problemem są relacje z uczniami niepełnosprawnymi przejawiającymi zachowania agresywne, takie dzieci z uwagi na zagrożenia wynikające z ich agresji słownej bądź fizycznej są raczej izolowane, uczniowie się ich boją (logopeda w szkole integracyjnej).*

Nie każde zachowanie ucznia z niepełnosprawnością jest łatwe do zaakceptowania, jak chociażby agresja czy autoagresja. Często potrzeba kreatywności w poszukiwaniu pomysłów oraz wiele wspólnego wysiłku, aby znaleźć takie rozwiązania, które pomogą dziecku opanować swoje zachowania trudne, a grupie motywować go i wspierać w tych staraniach. Takie działania nauczą wszystkich empatii, współpracy i współodpowiedzialności oraz wielu innych cennych i pożądanych w społeczeństwie umiejętności.

D. Kornas-Biela wielokrotnie w swoich tekstach podkreśla wartość obecności dziecka niepełnosprawnego w rodzinie jako daru: „Człowieczeństwo, które objawia się w tej postaci w dziecku, inicjuje w członkach rodziny wymianę darów, a przez to spełnia swój wychowawczy walor wobec całej rodziny” (Kornas-Biela, 2000, s. 372).

Wielu rodziców stwierdza po latach, że dziecko to stanowi szczególną wartość w ich życiu, że jego pojawienie się skonsolidowało rodzinę, ukierunkowało na bardziej znaczące wartości, wzbogaciło ich życie, otwarło na ludzi i Boga. [...] Wychowanie takiego dziecka wymaga więcej trudu, wyzwala jednak zwykle w rodzicach niespożytą energię, nowe umiejętności, cechy charakteru. Będziecie więc ciągle szukać, odkrywać, próbować, zmieniać, poprawiać, tworzyć (Kornas-Biela, 2002, s. 183–184).

Analizując wypowiedzi nauczycieli, dostrzega się podobieństwo przeżyć. Nauczyciele podkreślają wartość zdobywanych doświadczeń, że od tych dzieci uczą się innego spojrzenia na świat, innej hierarchii wartości. Czują się także zmotywowani do kreatywnego działania, poszukiwania metod pracy, rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych, tworzenia i zdobywania pomocy dydaktycznych oraz przekształcania otoczenia, aby stawało się bardziej przyjazne. Oto kilka przykładowych wypowiedzi (Kołodziejczyk, 2021):

- *Spotykając ucznia z niepełnosprawnością towarzyszy mi ciekawość wyzwania, z jakim będę miała okazję się zmierzyć, świadomość, że zrobię wszystko, co będę mogła, mimo niewątpliwie wielu przeciwności losu (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *W klasie zatrudniany jest pedagog specjalny i kupuje się niewielką ilość pomocy dydaktycznych. W naszej szkole udało mi się stworzyć Salę wyciszenia (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *Zawsze poszukuję metod nauczania, które okażą się skuteczne. Nauczyciele tworzą zespół, wymieniają się doświadczeniami i dzielą się spostrzeżeniami. Wspólnie poszukują trafnych rozwiązań (nauczyciel wiodący w klasie ogólnodostępnej).*

Ta pozytywna energia wynikająca z zaangażowania, działania jest źródłem radości i satysfakcji. D. Kornas-Biela (2002, s. 183) podnosi na duchu rodziców, pisząc: „W miarę jak będziecie je poznawać i zdobywać umiejętności pomagające mu w rozwoju, poczujecie się pewniej i poczujecie niejedną chwilę radości z jego osiągnięć”. Zauważa również: „Jednak niewłaściwe postawy rodziców wobec dzieci mają też, na zasadzie błędnego koła, negatywny skutek dla nich samych, gdyż w tym kontekście trudno o zadowolenie z kontaktu z dzieckiem, o satysfakcję z roli rodzica, poczucie bycia «dobrym rodzicem» i rodzinnego szczęścia” (Kornas-Biela, 2016, s. 314).

Podobnie dzieje się w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciele, którzy unikają kontaktu z dziećmi z trudnościami, obawiają się ich, nie angażują się, aby ich zrozumieć i wesprzeć doświadczają wypalenia zawodowego, zmęczenia pracą, braku pozytywnych emocji i energii. Dla pedagogów podejmujących swoją pracę z sercem i zaangażowaniem jest ona również źródłem radości i satysfakcji, zarówno zawodowej, jak i osobistej (Kołodziejczyk, 2021):

- *Jest to praca bardzo satysfakcjonująca, daje możliwość poznania innego punktu widzenia, innego myślenia. Można zobaczyć, że to co dla zdrowych jest problemem, dla dzieci inaczej myślących jest po prostu śmieszne. Mogę, wprawdzie tylko częściowo, zajrzeć do innego świata, świata dzieci inaczej myślących (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej);*
- *Dzieci są inspirujące, potrafią świetnie współpracować, miło zaskoczyć. Na co dzień cieszą małe sukcesy. Dobrocią, szczerością można im wiele dać. Ciekawy jest ich świat (nauczyciel w szkole terapeutycznej);*
- *Największą satysfakcję sprawia mi już sam fakt, że dziecko obdarzy mnie zaufaniem i podejmie ze mną współpracę (nauczyciel wiodący w szkole ogólnodostępnej);*
- *Satysfakcję daje mi radość tych dzieci, najdrobniejsze postępy dydaktyczne i wychowawcze, fakt, że mogę im pomóc, a jednocześnie sprawić, że są szczęśliwe, że lepiej funkcjonują, że lepiej komunikują się z otoczeniem, że lubią śpiewać i tańczyć*

na miarę swoich możliwości, że z chęcią wchodzi do klasy, że cieszą się na widok swojego wychowawcy (nauczyciel w klasie specjalnej w szkole ogólnodostępnej);

- *Źródłem satysfakcji jest zawsze radość ucznia, budowanie jego pozytywnej samooceny, wiary we własne możliwości. Mam satysfakcję z pracy, gdy udaje mi się pomagać dzieciom lepiej komunikować się (logopeda w szkole integracyjnej).*

Dziecko z niepełnosprawnością w wielu aspektach życia ma takie same potrzeby, oczekiwania czy marzenia jak inne dzieci: „Wasze dziecko niezależnie od stopnia choroby i ograniczeń rozwojowych w płaszczyźnie osobowej jest takim samym człowiekiem, jak pozostałe dzieci, ani gorsze, ani lepsze. Jest tylko inne. Jest sobą, unikalną osobą o niepowtarzalnym układzie cech i możliwości” (Kornas-Biela, 2002, s. 183). Nauczyciele także w wielu wypowiedziach podkreślają wspólnotę potrzeb wszystkich dzieci, które daje się zaspokoić w podobny sposób. A więc działania korzystne dla wszystkich dzieci będą też pomocne dla dzieci z niepełnosprawnością i odwrotnie. Ważne, żeby dostrzec tę prawidłowość i bardziej skoncentrować się na tym, co wspólne w edukacji niż na tym, co różne (Kołodziejczyk, 2021):

- *Wszystkie trzeba zrozumieć, traktować normalnie, wszystkie wymagają cierpliwości. Dla dzieci z niepełnosprawnością należy dostosować wymagania (nauczyciel w szkole terapeutycznej);*
- *Adaptacja jest większym stresem, gdy dziecko nie ma żadnego kolegi/koleżanki z przedszkola, poza tym dla wszystkich dzieci życie szkoły, reguły w niej obowiązujące, nowi rówieśnicy, nauczyciele, itp. są nowością i wywołują czasem lęki, niepokój; mam wrażenie, że bardziej zależy to od wrażliwości dziecka, a nie jego niepełnosprawności, dzieci niepełnosprawne mają swoich opiekunów w osobach nauczycieli pedagogów specjalnych, którzy im pomagają w sytuacjach szkolnych (logopeda w szkole integracyjnej);*
- *Według mnie nie jest najważniejsza wiedza, ale proces uspołecznienia. To oczywiście dotyczy wszystkich dzieci, ale według mnie jest to w polskiej szkole bariera nie do pokonania (nauczyciel wspomagający w szkole ogólnodostępnej).*

Jednak nie unikniemy działań indywidualnych, specjalistycznych, gdyż każde dziecko, a w szczególności dziecko z niepełnosprawnością, potrzebuje wsparcia, specjalnych metod pracy, specjalistycznego sprzętu czy pomocy dydaktycznych. Potrzebuje przede wszystkim indywidualnego podejścia, spojrzenia na jego mocne i słabe strony, by na tej podstawie zbudować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. Do tego potrzeba bogatej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele mieli możliwość dokształcania się, zdobywania kolejnych kwalifikacji i kompetencji, które w pracy z uczniem z niepełnosprawnością będą stale przydatne. Wszystkie te działania są ważne, ale trzeba przede wszystkim pamiętać, że dziecko

z niepełnosprawnością „aby mogło się rozwijać potrzebuje odczuwać jeszcze bardziej niż inne dzieci, że jest ważne, potrzebne, cenne i kochane” (Kornas-Biela, 2002, s. 183).

Na koniec warto jeszcze poruszyć kwestię wsparcia dla wszystkich tych, którzy przebywają z dzieckiem z niepełnosprawnością. D. Kornas-Biela (2016, s. 314–315) pisze: „Nie tylko dziecko wymaga wielorakiej pomocy ze strony obojga rodziców. Również ojcowie, jak i matki oraz dziadkowie dziecka z niepełnosprawnością słuchową jako pierwsi «pomagacze» wymagają wsparcia w wypełnianiu podmiotowej roli wychowawczej wobec dziecka poprzez formy pomocy: psychoemocjonalnej, edukacyjno-wychowawczej, socjalno-usługowej i rehabilitacyjnej”. Rodzice potrzebują wsparcia najbliższych, rodziny i przyjaciół, szkoleń i instruktażu ze strony specjalistów, potrzebują kontaktu z innymi rodzicami, a więc obecności w grupach wsparcia. Nauczyciel również nie może pozostać osamotniony w swoich poszukiwaniach, zmaganiach, wątpliwościach. Na szczęście wiele działań, w które może zaangażować się nauczyciel i z nich skorzystać, jest dostępnych. Choć nie wszystko w szkole funkcjonuje idealnie, to dobra wola ludzi pozwala przezwyciężyć obiektywne trudności, np. (Kołodziejczyk 2021):

- *W szkole odbywają się szkolenia nauczycieli, w miarę potrzeb są zatrudniani specjaliści. W naszej szkole nie ma windy ani schodów przystosowanych do wózka inwalidzkiego. Obecnie uczęszcza do nas dziecko z niepełnosprawnością ruchową, więc zajęcia w tej klasie odbywają się tylko na parterze (nauczyciel wiodący w szkole ogólnodostępnej);*
- *Zlikwidowane są bariery architektoniczne, szkoła jest systematycznie wyposażana w nowe pomoce dydaktyczne, nauczyciele zdobyli odpowiednie wykształcenie, pracują nauczyciele pedagogzy specjaliści, którzy są nauczycielami dodatkowymi w klasach integracyjnych wspomagających uczniów niepełnosprawnych (logopeda w szkole integracyjnej).*

Nie jest łatwo zaspokoić wszystkie potrzeby i oczekiwania zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Badania ankietowe wśród 800 nauczycieli wykazały np. że 73% z nich uważa, że szkoły ogólnodostępne nie są lub raczej nie są odpowiednio przygotowane, czyli nie spełniają wszystkich wymogów edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oczekiwania dotyczą dostosowań architektonicznych, doposażenia bazy dydaktycznej, możliwości dofinansowań do kształcenia się i poszerzania swoich kwalifikacji, rozwijania oferty szkoleń, warsztatów, pogadarek, zarówno dla nauczycieli, jak też dla uczniów i ich rodziców. Nauczyciele potrzebowaliby większej aktywności w ramach koleżeńskiej wymiany doświadczeń, możliwości współpracy z superwizorem, tworzenia szkół ćwiczeń i korzystania z bazy ich doświadczeń. Liczą na aktywną współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi i innymi szkołami, posiadającymi bogatsze doświadczenie. W ostatnich latach coraz więcej mówi

się o współpracy między placówkami specjalnymi a ogólnodostępnymi i integracyjnymi. Powstała inicjatywa Ministerstwa Edukacji Narodowej, aby przy szkołach specjalnych powstawały Specjalistyczne Centra Wsparcia Edukacji Włączającej, których zadaniem byłaby współpraca z innymi placówkami oświatowymi, by służyć wsparciem, dzielić się doświadczeniem, wypożyczać sprzęt specjalistyczny, a w razie dużych trudności dziecka umożliwić bezpieczne przechodzenie z jednej placówki do innej, bardziej dostosowanej do potrzeb konkretnego ucznia. Taka współpraca i wymiana doświadczeń budzi nadzieję, że stopniowo coraz więcej szkół będzie gotowych przyjąć i zapewnić optymalne warunki rozwoju każdemu uczniowi, także temu z niepełnosprawnością.

Zarówno na rodzinie, jak i na szkole spoczywa ogromna odpowiedzialność, po pierwsze za kształtowanie postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnością, po drugie za przyjęcie do społeczności tych osób. Analogie w funkcjonowaniu tych dwóch środowisk skłaniają do wzajemnego czerpania ze swoich doświadczeń. Wizja budowania w szkole wspólnoty zbliżonej do rodzinnej, dającej miłość i bezpieczeństwo, ale też możliwość maksymalnego rozwoju budzi nadzieję i optymizm. Oby nie zabrakło w szkołach pedagogów realizujących swoje powołanie z pasją i sercem, aby każde dziecko odnalazło w niej swoje niepowtarzalne miejsce. Pragnę w tym miejscu podziękować nauczycielom, którzy zechcieli podzielić się pasją, z jaką wykonują swój zawód, by dobrymi przykładami зараżać innych.

Bibliografia

- Borowicz, A., Kołodziejczyk, R., Tomaszewska, A. (2019). *Nowa rola placówek specjalnych a tworzenie Specjalistycznych Centrów Wsparcia Edukacji Włączającej w opinii nauczycieli i pedagogów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych*. Niepublikowane badania w ramach grantu dyscyplinowego.
- Jarząbek, A. (2018). *Życie jako wartość w obliczu prenatalnej diagnozy niepełnosprawności dziecka w opinii studentów*. Niepublikowana praca dyplomowa KUL.
- Kołodziejczyk, R. (2020). Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej. *Roczniki Pedagogiczne*. Tom 11 (48), nr 3/2020, 123–140.
- Kołodziejczyk, R. (2021). *Szkoła jako środowisko przyjmujące dziecko z niepełnosprawnością*. Niepublikowane badania.
- Kornas-Biela, D. (2000). Osoba niepełnosprawna, chora, cierpiąca: nauczanie Jana Pawła II. W: D. Kornas-Biela (red.). *Rodzina. Źródło życia i szkoła miłości* (s. 357–384). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kornas-Biela, D. (2002). *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kornas-Biela, D. (2016). Rola ojca we wspomaganiu rozwoju dziecka z uszkodzonym słuchem. W: *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesora Kazimierza Krakowiaka* (s. 307–320). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Doroto,
dziękuję za każdą rozmowę i wskazówkę, za niezwykłą życzliwość i radość życia,
którą wprowadzasz w nasze spotkania. Mam nadzieję na wiele jeszcze lat wspólnego
wędrowania, pod czujną opieką tego Oblicza, które jest dla nas najważniejsze.

Ewa Domagała-Zyśk

Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje

We współczesnej dydaktyce akademickiej pojawiają się różne koncepcje porządkujące jej strukturę. A. Sajdak (2013) w centralnym miejscu zainteresowań dydaktyki akademickiej umieszcza cele i uwarunkowania procesu uczenia się oraz koncepcje programowe i organizacyjne, osadzając te elementy w szerokim kontekście czynników politycznych, ideologicznych, naukowych, społecznych, kulturowych i tych związanych z dotychczas prowadzonymi badaniami naukowymi. Inkluzja edukacyjna jest jeszcze nieczęsto bezpośrednim przedmiotem zainteresowania współczesnej dydaktyki akademickiej, chociaż można ją analizować w każdym ze wskazanych wcześniej obszarów. Istotnym wskazaniem jest postulat K. Chałas (2019), aby w centrum dydaktyki akademickiej postawić osobę studenta z jego potrzebami, możliwościami i ograniczeniami, a sam proces kształcenia na uczelni postrzegać w kategoriach wspierania integralnego rozwoju osoby.

Edukacja inkluzyjna jest żywym konceptem, który tworzy się i ewoluuje na naszych oczach. Chociaż początkowo termin ten opisywał głównie edukację uczniów z niepełnościami w środowisku szkoły ogólnodostępnej, obecnie jest to znacznie szersza koncepcja, zakładająca wysokiej jakości edukację dla wszystkich uczniów, na różnych poziomach nauczania – także w edukacji akademickiej. Jest to przykład integralnego modelu edukacji, który zakłada, że szkoła i uczelnia to nie tylko miejsca przekazywania wiedzy, ale także wspierania integralnego rozwoju osoby w taki sposób, aby każdy mógł w pełni rozwinąć swój potencjał i stał się „ekspertem od uczenia się” – zmotywowanym do uczenia się całościowego (zgodnie z koncepcją *life-long learning*), formułującym własne cele edukacyjne i znającym drogi dośścia do tych celów.

* Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL – kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Jednym ze sposobów poprawy sytuacji studentów z niepełnosprawnościami czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie dostępu do wysokiej jakości edukacji akademickiej jest stosowanie w dydaktyce modelu projektowania uniwersalnego w nauczaniu i uczeniu się (*universal learning design, universal design for learning*), który zakłada zapewnienie wysokiej jakości edukacji dla każdego ucznia/studenta. Projektowanie uniwersalne w edukacji to takie projektowanie usług i produktów edukacyjnych (programów nauczania, scenariuszy zajęć, kart pracy, ćwiczeń, zadań, tekstów), aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę osób bez potrzeby szczególnych dostosowań. Jest to stosunkowo nowy model edukacji, wywodzący się z idei projektowania uniwersalnego w architekturze (Szalewicz, 2018), ale coraz częściej obecny w projektowaniu działań edukacyjnych (CAST, 2011; Wilczenski, 2014; Domagała-Zyśk, 2015, 2017; Żółkowska, 2016). Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji projektowania uniwersalnego jako centralnego elementu akademickiej edukacji inkluzyjnej, zapewniającego jej efektywność zarówno na poziomie stawiania celów, doboru metod, środków dydaktycznych oraz sposobów oceniania.

1. Akademicka dydaktyka inkluzyjna

We współczesnej dydaktyce akademickiej nieczęsto podejmowane są zagadnienia dotyczące nauczania studentów z niepełnosprawnością czy dodatkowymi/specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W polskim systemie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego badania diagnostyczne, których efektem są opinie i orzeczenia dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz dostosowań i modyfikacji warunków nauczania, dostępne są dla dzieci i młodzieży do ukończenia szkoły średniej (w trakcie trwania tzw. obowiązku szkolnego). Zgodnie z aktualnymi przepisami prawnymi (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. 20.02.2019, poz. 323) w polskich szkołach i przedszkolach dzieci i młodzież mają prawo do bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym także pomocy w przypadku trudności w uczeniu się) zarówno wtedy, kiedy posiadają formalną diagnozę o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i wtedy, kiedy zgłoszą nauczycielowi potrzebę dodatkowego wsparcia. Do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą w szczególności uczniowie:

- z niepełnosprawnościami,
- z niepowodzeniem szkolnym i specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią),

- ♦ z chorobami somatycznymi,
- ♦ z zaburzeniami komunikacji językowej,
- ♦ z niedostosowaniem społecznym i ryzykiem niedostosowania społecznego,
- ♦ znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,
- ♦ zaniedbani środowiskowo,
- ♦ z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego (w tym: obcokrajowcy, uchodźcy, emigranci i reemigranci),
- ♦ szczególnie uzdolnieni.

Jest oczywiste, że trudności w uczeniu się wynikające np. z autystycznego spektrum zaburzeń, dysleksji czy niepełnosprawności nie znikają wraz z ukończeniem szkoły, ale towarzyszą osobie doświadczającej ich także na etapie kształcenia w uczelniach wyższych. Na uczelniach – zarówno polskich, jak i zagranicznych – od wielu lat działają rozmaite centra/agendy wspierające studentów z dysfunkcjami i trudnościami, jednak zakres ich działań obejmuje głównie formalne i organizacyjne aspekty edukacji, takie jak organizacja pomocy materialnej, zapewnienie transportu na zajęcia, dostosowanie budynków i sal dydaktycznych do potrzeb osób z dysfunkcjami ruchu, tłumaczenia z wykorzystaniem języka migowego, wsparcie psychologiczne i doradztwo zawodowe. Personel organizujący taką pomoc to zazwyczaj pracownicy administracyjni uczelni i specjaliści (np. psychologowie, doradcy zawodowi), niekiedy tylko są to zaangażowani nauczyciele akademicy.

Istotnym i nieczęsto rozwiązywanym problemem pozostaje natomiast dostosowanie procesu dydaktycznego na uczelni do studentów o rozmaitych potrzebach (por. Domagała-Zyśk, 2016, 2017a,b,c). Istotne jest, aby każdy nauczyciel akademicki czuł się odpowiedzialny za nauczanie każdego studenta, także tego z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tej funkcji nie mogą pełnić urzędnicy pracujący na uczelni, specjaliści do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy też tylko i wyłącznie wolontariusze.

Dydaktyka akademicka powinna zatem być inkluzyjna – uwzględniająca potrzeby każdego studenta. Znaczącym wsparciem w konstruowaniu takich programów studiów jest model projektowania uniwersalnego.

2. Projektowanie uniwersalne w uczeniu się 2.0 – zagadnienia podstawowe

Koncepcja projektowania uniwersalnego w uczeniu się rozwija się od lat 90. dwudziestego wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych. W początkowym okresie działania naukowców i praktyków zaangażowanych w promowanie i rozwijanie tego modelu edukacji koncentrowały się głównie na dostosowywaniu materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub innymi specjalnymi potrzebami. Od kilku lat promowany jest natomiast zintegrowany model projektowania uniwersalnego 2.0 (CAST, 2011), który obejmuje nie tylko zagadnienia dostosowania materiałów dydaktycznych, ale odnosi się do całokształtu procesu edukacji.

Projektowanie uniwersalne jest zatem rozumiane jako koncepcja edukacyjna, która:

- a) zapewnia różnorodność i elastyczność w sposobie prezentacji informacji, prezentowania wiedzy i umiejętności przez uczniów, a także sposobie zaangażowania uczniów w pracę;
- b) zmniejsza bariery w nauczaniu, zapewnia odpowiednie dostosowania, wsparcie i wyzwania oraz utrzymuje wysokie oczekiwania dotyczące osiągnięć dla wszystkich uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. Meyer, Rose, 2005; Rose, Meyer, 2002; Rose, Meyer, 2006).

Projektowanie uniwersalne zakłada zatem tworzenie środowiska uczenia się wolnego od barier, środowiska, z którego mogą korzystać wszyscy uczniowie/studenci niezależnie od ograniczeń wynikających z ich specjalnych czy dodatkowych potrzeb edukacyjnych. Projektowanie uniwersalne nie powinno być rozumiane tylko i wyłącznie jako zbiór zasad dotyczących technicznego dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów, ale jako istotna zmiana sposobu myślenia o edukacji. Dotyczy nie tylko środków i materiałów dydaktycznych, ale przede wszystkim zasad tworzenia programów nauczania – które nie powinny być budowane z myślą o mitycznym „przebiegłym uczniu/studentcie”, ale o wszystkich uczestnikach procesu uczenia się – także tych wyjątkowo zdolnych lub doświadczających trudności.

Programy nauczania tworzone w koncepcji projektowania uniwersalnego charakteryzują się szerokim spektrum celów nauczania, zróżnicowaniem metod i strategii nauczania oraz bogactwem środków dydaktycznych i form pracy na zajęciach. Sprawia to, że uczniowie czy studenci mogą wybrać najbardziej efektywny sposób nabywania wiedzy i kompetencji, który jednocześnie nie jest pozbawiony wyzwań. Mogą także prezentować swoją wiedzę i umiejętności w różnorodny sposób, spójny z ich indywidualnymi możliwościami i talentami, ale także wyraźnie osadzony w rzeczywistości pozaszkolnej zgodnie z klasyczną zasadą mówiącą, że uczenie się jest nie dla szkoły – ale dla życia.

Założenia projektowania uniwersalnego oparte są na klasycznych teoriach psychologii rozwojowej wskazującej na różnice indywidualne między poszczególnymi osobami w zakresie osiągania poszczególnych stadiów rozwojowych, konieczność wskazywania w nauczaniu strefy najbliższego rozwoju i znaczenie modelowania w nauczaniu i uczeniu się (zagadnienia te opisane są w koncepcjach psychologicznych m.in. Piageta, Wygotskiego, Brunera, Ross i Wood).

3. Możliwości zastosowania projektowania uniwersalnego w akademickiej dydaktyce inkluzyjnej

W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego stosuje się trzy podstawowe zasady:

1. Zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych,
2. Zapewnienie uczniowi/studentowi możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych,
3. Zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy.

Jak już wspomniano powyżej, projektowania uniwersalnego nie należy postrzegać tylko i wyłącznie jako zbioru zasad dostosowania i modyfikacji materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów. Takie dostosowania są jedynie środkiem do osiągnięcia podstawowego celu edukacji akademickiej – pełnego, integralnego rozwoju studenta we wszystkich sferach jego życia: poznawczej, społeczno-emocjonalnej, kulturowej i duchowej.

W poniższym fragmencie zaprezentowane zostaną rekomendacje dotyczące możliwości zastosowania zasad projektowania uniwersalnego w inkluzyjnej dydaktyce akademickiej. Zaproponowane rozwiązania mogą okazać się przydatne nie tylko studentom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale mogą być wsparciem w wysokiej jakości edukacji każdego studenta (por. Domagała-Zyśk, 2017d, 2018).

3.1. Jak zapewnić różnorodne środki prezentacji materiału?

Współczesne zespoły uczniów czy studentów to grupy zróżnicowane, zarówno co do poziomu kompetencji poznawczych, jak i wieku, doświadczeń osobistych, stylu uczenia się. Z tego względu prezentacja nowej wiedzy w czasie zajęć na uniwersytecie powinna zawsze odbywać się polimodalnie, angażować różne zmysły i odwoływać się

do różnorodnych doświadczeń słuchaczy. Zalecenia CAST (2011) wskazują na trzy obszary szczególnie istotne:

1. Zapewnienie możliwości odbioru przekazywanych informacji z wykorzystaniem różnych narządów zmysłów,
2. Zapewnienie alternatywnych form dostępu do skomplikowanych treści językowych i matematycznych,
3. Wspieranie procesu rozumienia treści przekazywanych w formie ustnej i pisemnej.

Przekaz słowny informacji na zajęciach dydaktycznych powinien zatem zawsze być wzmocniony bodźcami wizualnymi zgodnie z zasadą, że „mowie powinien towarzyszyć obraz, a obrazowi – mowa”. W praktyce oznacza to wykorzystywanie w dydaktyce nie tylko formy wykładowej, ale ilustrowanie wypowiedzi słownych np. zdjęciami, schematami czy innymi elementami na prezentacjach multimedialnych. Słowa kluczowe, trudniejsze terminy, nazwiska i daty mogą być zapisywane lub wyświetlane, można także w materiałach dla studentów zamieścić odnośniki (przypisy lub linki) do miejsc, gdzie te terminy są wyjaśnione/omówione. Filmy dydaktyczne powinny mieć opcję włączania napisów, co znacznie ułatwia odbiór języka w sytuacjach, kiedy nie ma możliwości kontrolowania twarzy osoby mówiącej. Studenci (nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) powinni mieć możliwość korzystania ze slajdów/materiałów informacyjnych także po wykładzie, w celu utrwalenia informacji.

W modelu projektowania uniwersalnego dużą uwagę przykładą się do formatu materiałów dydaktycznych. Powinny one być przekazane studentowi w formie dostępnej tak, aby możliwe było np. wydrukowanie pliku w powiększonej czcionce, zwiększenie głośności nagrania, wykorzystanie innego kroju czcionki czy koloru tła, zmniejszenie szybkości odtwarzania nagrania dźwiękowego czy odsłuchanie napisanego tekstu dzięki systemowi automatycznego czytania tekstu. Teksty przekazywane studentom (jako lektura lub skrypt) powinny być przygotowane zgodnie ze standardami dostępności, np. DAISY. Szczegółowe zasady przygotowania materiałów dydaktycznych w sposób dostępny zawarte są w międzynarodowych wskazówkach znanych jako dokument Web Content Accessibility Guidelines – WCAG 2.0, <http://wcag20.widzialni.org/standard-wcag,m,mg,148> [dostęp: 1.07.2019].

Niekiedy studenci potrzebują nagrywania wykładu, by móc potem ponownie go odsłuchać – dzieje się tak wtedy, kiedy niepełnosprawność czy niski poziom znajomości języka w przypadku studentów obcokrajowców nie pozwala im na zrobienie wystarczająco szczegółowej notatki w czasie zajęć. Nagrywanie wykładu współcześnie jest technicznie bardzo ułatwione dzięki wbudowanym w wiele modeli telefonów komórkowych dyktafonom, jednocześnie budzi jednak wiele kontrowersji ze względu na obawę

o nielegalne wykorzystanie nagrań. Istotną kwestią jest także komfort prowadzenia zajęć przez wykładowcę, ale także komfort wszystkich studentów obecnych na sali, którzy w czasie zajęć mogą zabierać głos w dyskusji – ich wypowiedzi także są nagrywane. Zasadniczo w dydaktyce inkluzyjnej nagrywanie przebiegu zajęć – czy to w formie nagrania audio czy wideo – traktowane jest jako zalecana praktyka, wymaga jednak zgody wszystkich osób obecnych w sali oraz ustalenia czytelnych reguł wykorzystywania nagranych treści. Na niektórych uczelniach stosuje się już system „lecture capture” – w sali wykładowej zamontowane są na stałe kamery, które nagrywają każdy z wykładów odbywających się w danym pomieszczeniu w sposób kompleksowy – nagrywana jest zarówno twarz osoby mówiącej, jak i prezentowane slajdy czy zapisy z tablicy. Nagrania takie udostępniane są indywidualnie lub poprzez platformę Moodle tym uczestnikom zajęć, którzy tego potrzebują ze względu na trudności językowe czy niepełnosprawność (np. studentom z dysfunkcjami wzroku/słuchu lub z poważną dysleksją, którzy nie są w stanie przygotować szczegółowej notatki z zajęć). Nagrania takie przydatne są także studentom nieobecnym na zajęciach np. z powodu długotrwałej choroby, dłuższego wyjazdu do odległego kraju pochodzenia czy obowiązku opieki nad małym dzieckiem. Mogą także być przydatne dla samych wykładowców w celu doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego. Taki system wsparcia proponowany jest np. w University College London w Wielkiej Brytanii (<https://www.ucl.ac.uk/library/ucl-copyright-advice/lecture-capture-lecturecast-and-copyright>, [dostęp: 1.07.2019]).

W niektórych specyficznych sytuacjach, kiedy studenci mają poważne dysfunkcje wzroku czy słuchu, potrzebne jest zastosowanie w dydaktyce bardziej szczegółowych strategii dostosowania prezentacji materiału, takich jak audiodeskrypcja, czyli słowny opis każdego elementu wizualnego (obrazu, grafu, tabeli) lub zapisywanie symultaniczne, pozwalające na przekazanie w piśmie treści przekazywanych słownie w czasie zajęć (zagadnienie to omówione jest szczegółowo w artykule: Domagała-Zyśk 2017a). Istnieją różne modele zapisywania symultanicznego, najczęściej jednak zapisywany tekst nie jest utrwalany. Konieczne jest wtedy zapewnienie studentom z dysfunkcjami i trudnościami językowymi notatki z zajęć, która pełni inną rolę – nie jest dosłownym zapisem treści zajęć, ale uporządkowanym zapisem najbardziej istotnych treści. Zasady przygotowania takich notatek w formie zapisu tradycyjnego oraz elektronicznego prezentowane są w innym artykule (Domagała-Zyśk 2017b). Warto zadbać o ten rodzaj wsparcia studentów – czy to w formie wolontariackiej (notatki przygotowywane są przez rówieśników z grupy) czy też w formie usług profesjonalnych stenotypistów, którzy przygotowują notatki manualne lub elektroniczne. Dostępne są także programy komputerowe, które pozwalają na transkrypcję wypowiedzi słownych na tekst, np. Audio Notetaker (<https://www.uclan.ac.uk/students/assets/files/notetaking-factsheet.pdf>

[dostęp: 1.07.2019]). Taka forma wsparcia oferowana jest na wielu uniwersytetach na całym świecie, np. <https://uca.edu/disability/notetaking-services/>; <https://www.adcet.edu.au/disability-practitioner/your-role/note-taking/>; <https://www.bu.edu/disability/accommodations/procedures/specific/notetaker-service/> [dostęp: 1.07.2019].

Nauczyciele akademicki powinni także mieć wysoką świadomość tego, kim są ich studenci – jakie przynoszą ze sobą doświadczenia życiowe i edukacyjne. Nie na każdym kierunku studiów zdarza się nam pracować z młodzieżą o wybitnym potencjale. Na uczelnie trafiają obecnie osoby, które wymagają dużego wsparcia w zakresie budowania strategii uczenia się odpowiadających wymaganiom akademickim czy też uzupełnienia braków w wiedzy. Musimy także mieć świadomość, że obecnie ani szkoła ani uniwersytet nie są jednymi miejscami dostępu do wiedzy i kompetencji – współcześni studenci zdobywają informacje i kompetencje często w sposób nieformalny, ze źródeł internetowych lub pozaszkolnych doświadczeń. Wymaga to od nauczycieli akademickich strukturyzowania wiedzy i osadzania jej w kontekście aktualnych studenckich doświadczeń, także tych związanych z funkcjonowaniem w środowisku cyfrowym, w którym współcześni *digital natives* spędzają większość wolnego czasu.

Dydaktyka inkluzyjna zgodna z modelem projektowania uniwersalnego w aspekcie prezentowania wiedzy może zatem być postrzegana po prostu jako wysokiej jakości dydaktyka – dydaktyka adekwatna – dla każdego studenta. Zaprezentowane powyżej rekomendacje mają bowiem charakter wspierający edukację nie tylko studentów ze specjalnymi potrzebami, ale każdego studenta.

3.2. Jak zapewnić studentom różne opcje prezentowania wiedzy i kompetencji?

W tradycyjnej dydaktyce akademickiej studenci mogli korzystać z dosyć ograniczonego repertuaru metod prezentowania swojej wiedzy i kompetencji – oprócz egzaminów ustnych i pisemnych, w zależności od kierunku studiów, były to projekty praktyczne lub sprawdziany umiejętności przygotowywane dla całych grup. W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego zakłada się, że studenci mają stworzone różnorodne możliwości wykazania się swoją wiedzą i kompetencjami. Mogą wykorzystywać różne dostępne im formy wyrazu, nie tylko te oparte na tekście, ale także na działaniu praktycznym, zarówno w sferze technicznej, jak i społecznej. Postuluje się także możliwość stosowania różnorodnych form komunikowania się oraz wspierania kompetencji komunikacyjnych studentów, co ma znaczenie szczególnie dla osób z dysfunkcjami

językowymi (np. słabosłyszących czy z autystycznym spektrum zaburzeń) oraz dla studentów-obcokrajowców.

Stosując zasady dydaktyki inkluzyjnej, wykładowcy przygotowują zatem nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale także elementy sprawdzające wiedzę studentów, np. kolokwia, zaliczenia, egzaminy w taki sposób, aby student miał możliwość wyboru formy zaliczenia materiału. Najbardziej powszechną formą elastyczności w tym względzie jest dawanie studentom możliwości wyboru pisemnej lub ustnej formy zaliczenia. Warto zaznaczyć, że decyzje takie podejmuje nie cała grupa, ale indywidualni studenci: każdy uczestnik zajęć może wybrać formę zaliczenia, co wyklucza stygmatyzację osób z trudnościami, kiedy np. cała grupa pisze test, a osoba niewidoma może odpowiadać ustnie. Przykładem takich działań inkluzyjnych jest np. propozycja zawarta w programach studiów w Alice Salomon Hochschule w Berlinie. Sylabusy zajęć tej uczelni zawierają obowiązkowo co najmniej dwie formy zaliczenia danej części materiału, np. esej lub prezentacja multimedialna; analiza studium przypadku lub odpowiedź ustna na podstawie analizy literatury przedmiotu itp.

We współczesnych szkołach i na uczelniach stosowane są także nowe formy prezentowania kompetencji przez uczniów – aktywny udział w forach internetowych, tworzenie stron internetowych i moderowanie ich, zakładanie tematycznych profili, prowadzenie blogów. Działania takie mogą odbywać się w otwartej przestrzeni internetowej lub też w ramach wewnątrzuczelnianego/wewnątrzszkolnego systemu informatycznego (np. platform typu Moodle). Takie nowe formy udziału w procesie uczenia się mają wyraźny wymiar inkluzyjny – głos na forum czy na blogu mogą zabrać także osoby nieśmiałe, potrzebujące więcej czasu na refleksję czy też mające trudności w mówieniu (jąkanie, niewyraźna mowa, słaba znajomość języka, w którym prowadzone są zajęcia), które zazwyczaj nie zabierają głosu w czasie dyskusji na zajęciach.

Student, przygotowując się do zaliczenia czy egzaminu, może też obecnie korzystać z wielu form wsparcia technologicznego, np. z programów sprawdzających pisownię, konsultacji z wykorzystaniem różnych form kontaktu na odległość (e-mail, Skype). Prace pisemne są zaś sprawdzane przez prowadzących nie tylko w tradycyjnej formie – odręcznych notatek na wydruku tekstu, ale mogą mieć formę notatek elektronicznych, pisemnych lub głosowych.

Prezentowanie wiedzy wymaga odpowiedniej przestrzeni i czasu. Zasada ta dotyczy nie tylko fizycznej przestrzeni uczenia się – powinna ona być komfortowa dla każdego studenta, ale także przestrzeni przewidzianej dla studentów w materiałach dydaktycznych, np. arkuszach testowych. Wskazane jest zatem używanie odpowiednio dużej czcionki, dobrego kontrastu tła i czcionki, korzystanie z czcionki bezszeryfowej, która

jest łatwiejsza do odczytania czy też zapewnianie wystarczająco dużej przestrzeni do wpisywania odpowiedzi w kartach ćwiczeń czy arkuszach testowych.

3.3. Jak zapewnić studentom różnorodne sposoby motywowania do uczenia się?

Studenci – nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnią się między sobą także tym, w jaki sposób chcą pracować – samodzielnie lub w grupach, w środowisku mniej lub bardziej ustrukturyzowanym, w sposób bardziej intuicyjny i twórczy – lub uporządkowany i zapewniający wysokie poczucie bezpieczeństwa. Odpowiadając na to zróżnicowanie, nauczyciel nie może stosować tylko jednego sposobu motywowania studentów, który – najczęściej – jest uznany za motywujący przez niego samego.

Odpowiednio wysoki poziom motywacji do uczenia się – w świetle rekomendacji CAST (2011) – obejmuje trzy obszary:

1. Wywołanie zainteresowania, które wynika z autonomicznie podjętych decyzji;
2. Podtrzymywanie zainteresowania nauką – mobilizowanie do wytrwałości i zachęcanie do wysiłku;
3. Wspieranie procesów samoregulacji i dojrzałej samooceny.

Powyższe zasady są dobrze opisane i ugruntowane w dydaktyce szkolnej i akademickiej, dlatego w poniższym fragmencie zawarte zostaną tylko odniesienia do inkluzyjnego wymiaru wspierania motywacji studentów.

Formułowanie celu edukacji w przypadku studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma nieco innych wymiar niż w przypadku studentów bez takich potrzeb i wiąże się z koniecznością uwzględnienia wielu dodatkowych czynników. Proces ten zaczyna się jeszcze przed rozpoczęciem studiów, ponieważ zazwyczaj niepełnosprawność czy specjalne potrzeby ograniczają możliwość wyboru kierunku studiów. Ważne wydaje się być unikanie skrajności – wysoka motywacja do studiowania określonego kierunku studiów pozwala w wielu sytuacjach pokonać liczne – i czasami „niepokonalne” bariery, jak np. w przypadku studentki z głębokim uszkodzeniem słuchu, która podjęła się studiów na kierunku filologia angielska (Domagała-Zyśk, Rosowicz, 2013). Niestety w wielu jednak sytuacjach sama motywacja nie pozwala na osiągnięcie wymarzonego celu, jak w przypadku osoby niesłyszącej, która chciałaby studiować medycynę – trwają dopiero eksperymenty z wykorzystaniem stetoskopów nie wymagających używania zmysłu słuchu i obecnie od każdego studenta tego kierunku wymagane jest dysponowanie dobrym słuchem. Tak więc cele edukacyjne muszą być często modyfikowane na etapie rekrutacji, a także już w trakcie studiowania, kiedy oczekiwania związane ze

studiowaniem określonego kierunku rozmiągają się z rzeczywistością. Towarzystwienie nauczycieli akademickich na tym etapie jest dla studentów ze specjalnymi potrzebami istotną formą wsparcia.

Student powinien także mieć możliwość podejmowania decyzji co do form i zakresu wsparcia, przy świadomości konsekwencji wynikających z podjęcia określonych decyzji. Większość uczelni organizuje obecnie centra wsparcia studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. na KUL jest to <https://www.kul.pl/pelnomocnik-rektora-ds-studentow-niepelnosprawnych,1476.html> [dostęp: 1.07.2019]), gdzie mogą oni otrzymać wsparcie materialne w formie stypendiów socjalnych, wsparcie organizacyjne w zakresie dostosowania warunków studiowania (dowóz na zajęcia, indywidualna organizacja studiów) oraz wsparcie specjalistyczne (np. specjalistyczny lektorat języka obcego dla studentów z dysfunkcją słuchu czy wzroku, materiały dydaktyczne – w tym np. mapy czy wykresy – dla osób niewidomych, pomoc w edycji tekstu prac zaliczeniowych dla osób ze specyficznymi trudnościami językowymi). Korzystanie z takich form wsparcia jest zawsze związane z decyzją studenta. Pomimo tego, że obiektywnie dla niektórych osób udział w specjalistycznym lektoracie lub indywidualna organizacja studiów byłaby bardziej dostosowaną formą uczenia się, wybierają oni uczenie się wspólne z rówieśnikami, w regularnych grupach i nie chcą odkrywać swoich dodatkowych potrzeb. Decyzje takie wymagają uszanowania, ale też refleksji nad wysokim ciągle poziomem poczucia stygmatyzacji wynikającym z reakcji społecznych na niepełnosprawność.

Motywuujący wymiar ma także personalizowanie treści i metod nauczania – powinny być nie tyle dobrane do danego przedmiotu, ile do danej grupy uczestników. Treści mają wymiar bardziej motywuujący, jeśli osadzone są w kontekście społecznym, praktyki, adekwatne do wieku i poziomu kompetencji uczestników zajęć. Studenci cenią sobie także zadania, które stwarzają możliwość autentycznego zaangażowania, uczestnictwa, eksperymentowania, twórczości i bezpośredniego odniesienia do ich osobistej sytuacji i przyszłej pracy zawodowej.

Motywuujący wymiar ma także atmosfera zajęć – dająca poczucie komfortu, bezpieczeństwa emocjonalnego, przewidywalności (ma to szczególne znaczenie w przypadku studentów z autystycznym spektrum zaburzeń czy trudną sytuacją życiową, kiedy muszą połączyć studia z opieką nad małym dzieckiem). Można ją osiągnąć przez dostosowanie tempa zajęć, długość przerw, terminy i godziny zajęć, które pozwalają na realizowanie różnych ról życiowych. Studenci uczą się w ten sposób kompetencji zarządzania czasem.

Ocenianie postępów studenta ma także wymiar zwiększający lub zmniejszający jego motywację. Motywuująco działa nagradzanie wysiłku, nie tylko efektu pracy, czemu służy m.in. włączenie do efektów kształcenia na studiach wyższych elementu nabywania kompetencji społecznych. Miarą sukcesu edukacyjnego studenta jest nie tylko ocena

jego postępów dokonana przez wykładowców, ale także w dużym stopniu jego własne przekonanie o wymiarach sukcesu i porażki. Studenci powinni zatem być wyposażani w narzędzia wspierające proces autorefleksji, wskazówki do dokonania samooceny własnej pracy. Cenne są także oceny postępów dokonywane przez innych studentów (*peer assessment*).

Zakończenie

Współcześnie studia wyższe przestały mieć wyłącznie elitarny charakter, podejmowane są często nie tylko przez osoby o wybitnych kompetencjach poznawczych i osobowościowych, ale postrzegane jako szansa na przygotowanie do pracy zawodowej i forma rozwoju osobistego także przez osoby z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sytuacja taka wymaga od nauczycieli akademickich dokonania zmian w stosowanych dotychczas podejściach dydaktycznych. Uczelnie wyższe (zwłaszcza w obrębie kierunków pedagogicznych) nie mają w pewnym sensie prawa promować dydaktyki inkluzyjnej w szkołach i w życiu społecznym, jeśli same nie staną się instytucjami inkluzyjnymi. W artykule zawarto analizę możliwości zastosowania w tym procesie zmiany modelu projektowania uniwersalnego, który zakłada nie tyle pokonywanie już istniejących barier – ile takie projektowanie edukacji uniwersyteckiej, by była dostępna do jak największej grupy osób. Zagadnienie to wymaga z pewnością pogłębionych analiz teoretycznych i podejmowania działań praktycznych tak, aby sugerowane rozwiązania mogły być oparte na wynikach badań naukowych (*evidence-based education*).

Bibliografia

- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.
- Chałas, K. (2019). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Rosowicz, M. (2013). Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących – rzeczywistość i obszary wsparcia. W: B. Sidor-Piekarska (red.). *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością* (s. 171–187). Lublin: Wydawnictwo KUL
- Domagała-Zyśk, E. (2015). *Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu*. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.). *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Maryniarczyk (red.). *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością* (s. 41–53). Gdańsk: Harmonia Universalis.

- Domagała-Zyśk, E. (2017a). Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, 105–114.
- Domagała-Zyśk, E. (2017b). Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, II/23, 53–66.
- Domagała-Zyśk, E. (2017c). Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera. W: E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (2017). *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności* (s. 127–139). Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Domagała-Zyśk, E. (2017d). Standardy i wskazówki przygotowywania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz trudnościami w uczeniu się. W: K. Krakowiak (red.). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi* (s. 195–205). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne*. W: S.M. Kwiatkowski (red.). *Kompetencje przyszłości* (s. 270–287). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Meyer, A., & Rose, D.H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. W: D.H. Rose, A. Meyer & C. Hitchcock (Eds.), *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13–35). Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Rose, D.H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Rose, D.H., Meyer, A. (red.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studenta i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Szalewicz, K. (2018). Projektowanie uniwersalne – zagospodarowanie przestrzeni dla osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 401–419.
- Wilczenski, F. (2014). Creating positive and powerful inclusive pedagogy. Integrating service learning and universal design. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4 (26), 19–28.
- Żółkowska, T. (2016). Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21, 66–77.

V
Uniwersytet

Aby oddać hołd mojej drogiej przyjaciółce Dorocie Kornas-Biela, jej nieustannemu i oryginalnemu wkładowi badawczemu, zdecydowałem się przedstawić temat bardzo aktualny, lecz znany człowiekowi od zarania dziejów: 'być szczęśliwym'. W ujęciu pedagogicznym, ukazuję to jako odwieczne pragnienie duszy zarówno młodego człowieka jak dla dorosłych pokoleń. „Pomóż mi być szczęśliwym” – tytuł intrygujący a zarazem wymagający, który od samego początku wzbudza ciekawość. Lecz skąd przychodzi taka prośba? Dlaczego tak otwarty i rozbijający apel o szczęście? Na podstawie badań psychologii prenatalnej i noworodkowej można stwierdzić, że jest to apel stanowczy, choć jeszcze nieświadomy, który dziecko wysyła do obojga rodziców już w łonie matki: „Mamo i tato, potrzebuję was. Proszę was o jeden dar, najcenniejszy ze wszystkich: pomóżcie mi wzrastać szczęśliwie”. Wystarczy umieć uchwycić to „wołanie”, ucząc się alfabetu przyjmowania i dialogu, od samego poczęcia dziecka i przez cały czas jego rozwoju.

Michele de Beni

Aiutami a essere felice

Per render omaggio alla stimata amica Dorota Kornas-Biela, al suo incessante e originale contributo di ricerca, ho scelto di introdurmi in un tema molto attuale, eppure tanto ancestrale quanto l'essere umano: la felicità, declinandola in chiave pedagogica come invocazione che da sempre sale dall'animo giovanile verso le generazioni adulte. "Aiutami ad esser felice", un titolo intrigante e nello stesso tempo esigente, che subito può incuriosire. Da chi può venire una simile richiesta? E perché un così aperto, disarmante appello alla felicità? Dalle ricerche della stessa psicologia prenatale e neonatale¹ potremmo dire che già nel grembo materno questo è anche l'appello, pur non ancor cosciente ma risoluto, che il bambino invia ad entrambi i genitori: "Mamma e papà, ho bisogno di voi. Vi chiedo un solo dono, più prezioso di tutti: aiutatemi a crescere felice". Basta saperla cogliere – questo "grido", imparando l'alfabeto dell'accoglienza e del dialogo, fin dal concepimento del bambino e poi in ogni negli anni della sua crescita².

"Aiutami ad essere felice"³: domanda antica, eppure tanto nuova, quotidiano affanno del cercare se stessi, il proprio posto nel mondo. Come è il pianto del bambino al momento della nascita: paura di lasciare il caldo abbraccio del grembo materno, ma anche apertura alla luce e, nello stesso tempo, esigente ed imperiosa domanda di esser accolto tra le rassicuranti braccia dei suoi genitori. Chi sono io? E gli altri? Dove andare e con chi, con quali mezzi? A che scopo tutto ciò? Interrogativi che interessano tutti noi,

* Prof. Michele de Beni – Istituto Universitario Sophia Loppiano, Italia.

¹ Su questo tema, esemplari sono i numerosi lavori di studio di Dorota Kornas-Biela. Ricordo in particolare il suo prezioso *Pedagogika prenatalna: nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, 2009, una ricerca innovativa per gli anni in cui è stata pubblicata, che ha portato l'attenzione ad una branca fino allora non molto conosciuta ma determinante per la qualità di vita delle generazioni future, quello della psicologia prenatale e neonatale. Su questo ambito, molto interessante è il contributo di studio offerto da Gino Soldera, presidente della Associazione Italiana di Psicologia e di Educazione Prenatale (*Mamma e papà prima della nascita*, Città Nuova, Roma 2016).

² M. De Beni, *Educare. La sfida e il coraggio*, Città Nuova, Roma 2014 (3^a ed.)

³ È questo anche il titolo di un recente corso per Insegnanti organizzato nell'ambito del più vasto programma formativo *We care education* e promosso dall'Istituto Universitario Sophia.

in particolare i giovani e il loro diritto di crescita. “Aiutami ad essere felice”: provocazione -la loro-, ma anche preghiera rivolta al distratto mondo adulto. Chi ne è consapevole è anche maggiormente corresponsabile della sfida che ciò comporta. Perché la felicità è fatica, ma ha gli occhi della speranza. Osa spingersi oltre l’impensabile. È coraggio di scrutare, perseveranza nell’azione, amore per la verità. E’ di chi non si sottrae ad una ricerca impegnativa, a volte logorante, non priva di insuccessi che possono far perdere ogni traccia di desiderio. A volte sarebbe preferibile non farsi domande sul perché soffrire e gioire, sul senso del nostro ricominciare. Quanto più facile sarebbe lasciarsi vivere, liquidi, dove ci conduce il mondo, senza molti affanni!

Ma perché proprio io devo scompaginare le fragili, rassicuranti certezze, racimolate qui e là, e perder tempo con simili domande? Eppure, se avessimo la grazia, almeno per un po’, di fermarci e di interrompere il frenetico fluire dei giorni, avvertiremmo che queste domande sono vere e che fuggirle sarebbe come un tradire la nostra stessa natura, che in quanto tale è “programmata” per la felicità⁴. Essere felici: un’astratta proiezione moralistica dietro la quale nasconder il malessere che ci attraversa oppure irrinunciabile domanda di senso? Essa esige chiarezza, realismo, soprattutto autenticità e forza interiore per uscire dall’angustia del viver chiuso “tutto per sé stessi”. È un andare verso qualcosa e verso qualcuno, verso un ideale per il quale val la pena vivere e spendersi, ogni giorno promettendo di riuscirci.

Sta qui forse la strada vera per la felicità. A volte quotidianità dei piccoli passi; altre volte sussulto di tutto l’essere, prorompente gioia tanto attesa. A tratti si evolve camminando agile lungo i giorni e i tempi, spinta dai suoi sogni e dalle sue certezze; a volte si involge e si attarda, inciampando sui suoi stessi passi, pesanti come pietre, torre faticosamente costruita che rovinosamente precipita. Un grido, la domanda di sempre: “perché”, “e perché proprio a me”, “chi mi aiuterà? Pur distrutta nella sua fondamenta la felicità ferita sa, sente con tutto se stessa che verranno giorni nuovi. Non dispera quell’anima, sa che non sarà sola e non sarà abbandonata.

È in questo ricominciare della speranza che si avverte dentro quasi un fremito, una felicità mai provata prima, una fiducia nuova di essere sulla via: sensazioni di straordinaria bellezza che incoraggiano gli uni e gli altri a proseguire insieme, co-costruttori di reciproca felicità. Una torre che si edifica con l’opera dei molti. E’ quel di più di responsabilità che ci spinge ad alzare lo sguardo e a dirci l’un l’altro che è possibile ri-credere e tendere insieme ad una vita più umana. Non perché siamo certi del risultato,

⁴ L’Erasmus Happiness Economics Research Organisation (EHERO) è il più importante istituto (con sede presso l’università di Rotterdam) in cui si studia la felicità nel suo complesso. La sua missione è contribuire ad una maggiore felicità per un maggior numero di persone promuovendo scelte più consapevoli in tutta la società, sia a livello delle politiche statali, delle organizzazioni o degli individui.

ma perché re-innamorati ancora di ciò che fa buono il mondo. Ideali e fatiche, slanci ritrovati per elevare l'umano che è in noi, fino alle altezze dello spirito. Non fuga nell'utopico o nell'irreale, ma trasfigurazione verso quel bello che potremmo diventare ed essere, se osassimo di più, se appena ci spingessimo oltre le barriere del pigro pensare e vivere da perbenisti.

Quanto è facile perdersi! La felicità non ha certezze, ma sempre negli occhi il sogno di un amore, che va cercando per sé, per un qualcuno, per un ideale. E non si stanca, anche nei momenti più bui. Nonostante le solitudini dei molti che le passano accanto, sa che non è sola e che ci sono padri e madri, tanti esseri generosi. Basterebbe saperli intravedere – i buoni- nella moltitudine con cui camminiamo.

In questo reciproco gioco di crescita, la testimonianza dell'adulto è senz'altro di primaria importanza per le giovani generazioni. Se come ha affermato Ban-ki moon, già segretario delle Nazioni Unite, “la felicità non è né un lusso né qualcosa di futile, ma un'aspirazione che accomuna tutti gli uomini”, ancor di più questo “lusso” deve esser garantito come bene primario per i giovani. E se è vero che l'educazione è il tesoro dell'umanità⁵, il tema della felicità non può esser semplicemente barattato con il livello economico di una persona o di un Paese⁶, nemmeno con lo status sociale o il solo successo scolastico dei ragazzi. Occorre allora insistere sullo spostamento del focus della ricerca della felicità da fattori materiali a fattori “umani”.

Questo cambio d'ottica assume ancor più importanza nel campo dell'educazione. E ben sappiamo quanto famiglia, scuola, gruppo siano potenti denotatori di malessere o di benessere, a seconda dell'importanza nei vari contesti educativi attribuita all'esperienza di vita e alle relazioni interpersonali e sociali⁷. È quanto dimostrato anche nei

⁵ Jacques Delors (a cura di), *Nell'educazione un Tesoro*, Rapporto all'UNESCO della “commissione internazionale per il Ventunesimo secolo”, Armando, Roma 2000.

⁶ Il 28 giugno 2012 l'ONU ha tenuto una riunione ad alto livello sul tema “Felicità e Benessere”, per la definizione di un nuovo paradigma economico basato sul riconoscimento della supremazia della felicità sul reddito. Il meeting ha fatto seguito a una risoluzione della stessa Assemblea generale delle Nazioni Unite del 2011 che, tra le altre cose, faceva presente che l'indicatore del prodotto interno lordo (PIL) “non riflette adeguatamente la felicità e il benessere della popolazione di un paese” (lo stato del Bhutan è il Paese sin dai primi anni '70 ha adottato lo standard di misurazione della Felicità Nazionale Lorda, in sostituzione del Prodotto Interno Lordo). Con la risoluzione A/RES/66/281 l'Assemblea dell'ONU stabilisce che: “[...] la ricerca della felicità è uno scopo fondamentale dell'umanità” e decide di promuovere lo sviluppo sostenibile, l'eradicazione della povertà, la felicità e il benessere di tutte le persone come diritto, proclamando il 20 marzo come Giornata Internazionale della Felicità.

⁷ La categoria di «bene relazionale» è stata introdotta quasi contemporaneamente nel dibattito teorico vero la metà degli anni '80 da diverse angolature da autori come la filosofa Martha Nussbaum, il sociologo Pierpaolo Donati, gli economisti Benedetto Gui e Carole Uhlaner, definito come insieme di beni che sostanzialmente dipendono dalla qualità delle relazioni interpersonali.

vari World Happiness Report⁸ sullo stretto rapporto tra benessere delle generazioni future e costruzione di un tessuto sociale⁹, vitale e solidale, attraverso la promozione di una cultura del bene comune.

È evidente, quindi, che il clima d'accoglienza, di cooperazione, di cura reciproca sono fattori determinanti per la qualità di vita delle persone e per il buon funzionamento di ogni istituzione. Questo tanto più vale per la scuola, quale istituzione sociale preposta alla trasmissione e all'elaborazione della cultura. È a scuola, infatti, che si gioca una delle più decisive sfide per la formazione umana dei giovani. Ed è evidente che le modalità d'insegnamento e le relazioni educative che qui si instaurano fanno spesso la differenza in termini di qualità educativa e, in senso più ampio, di ben-essere degli studenti. Per esempio, analizzando l'ambito scolastico risulta che lo sviluppo emozionale è fattore determinante per il loro ben-essere, come lo sarà poi anche in età adulta. "Stranamente", il successo scolastico, invece, a cui tradizionalmente da parte dell'opinione comune si attribuisce primaria importanza, da numerose altre ricerche¹⁰ risulterebbe essere il fattore predittore meno influente.

Se la felicità, allora, è quell'essenziale condizione che dà senso al nostro esistere, irrinunciabile desiderio che tutti ci accomuna e che ci dà vita, ancor più essa si pone come vitale orizzonte di crescita per le giovani generazioni, strumento di una vita buona, per amore di sé e del mondo.

⁸ Il *World Happiness Report* è una pubblicazione annuale che classifica a livello mondiale i vari Paesi (156 nel 2020) sulla base di vari fattori di natura istituzionale e delle valutazioni espresse dalle persone intervistate sul grado di benessere e di felicità nei confronti della propria vita. Il *World Happiness Report 2020* (ISBN 978-1-7348080-0-1) classifica per la prima volta le città di tutto il mondo in base al loro benessere soggettivo e approfondisce il modo in cui gli ambienti sociali, urbani e naturali si combinano per influenzare la nostra felicità. Si conferma ancora una volta che i paesi più felici sono quelli in cui la società civile vive in un clima di fiducia, attenta alla sua dimensione di bene comune.

⁹ Zygmunt Bauman insiste sull'importanza della comunità e sul valore dei legami relazionali come luogo protettivo e di fiducia di fronte al dilagare di una globalizzazione spersonalizzante. La comunità proprio perché centrata sulla costruzione di legami tra persone, nella sua eticità, offrirebbe uno spazio sicuro, non chiuso, per lo sviluppo identitario (cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari 2001).

¹⁰ Cfr. ad esempio la recente indagine curata da S. Casy Carter (*Quando la Scuola educa*, Città Nuova 2017) sulla qualità di alcune scuole d'eccellenza educativa degli USA. La priorità educativa di questi istituti è la felicità degli allievi, non il sapere strumentale in quanto tale. Le scuole prese in esame su un vasto campione di più di 3500 Istituti scolastici ci mostrano che esiste una correlazione tra l'eccellenza nello studio e programmi educativi centrati sullo sviluppo di un buon clima relazionale sia all'interno sia all'esterno della scuola e di benessere integrale della persona degli allievi.

Wyrażając radość z powodu ukazania się książki pamiątkowej ku czci pani profesor Doroty Kornas-Bieli, pragnę dodać, że jestem wdzięczny za jej ogromne zaangażowanie na rzecz obrony życia, i cieszę się, że mogłem korzystać z darów, które hojnie rozdziela swoim życiem. Dowartościowując jej ogromny dorobek naukowy i publikacyjny, nie sposób nie zauważyć jej wkładu w budowanie cywilizacji miłości przez codzienną troskę o rodzinę, której poświęca swoje serce, czas i niezwykłą przedsiębiorczość, troszcząc się o tysiące rzeczy, mając na względzie dobro osób, którym pragnie służyć. Dom państwa Bielów jest bardzo gościnny i zawsze otwarty na przyjmowanie przyjaciół i udzielanie pomocy potrzebującym. Nie bez znaczenia jest też fundamentalna postawa wiary, która ożywia działania Doroty Bielowej i dodaje jej sił w podejmowaniu wyzwań i sprostaniu napotykanym trudnościom.

Dzięki pani Profesor miałem okazję poznać wielu wspaniałych ludzi, których potrafiła ona zaprosić do współpracy i goszcząc w Lublinie, umiała się nimi „podzielić” z innymi. Niech ten skromny wyraz pamięci będzie znakiem mojego uznania i wdzięczności za doświadczanie dobra i pokoju, którymi ona promieniuje.

Andrzej Derdziuk OFMCap

Lubelscy obrońcy życia

Obrona życia jest powinnością każdego człowieka, który zachowuje wrażliwość na poszanowanie niezbywalnej godności osoby ludzkiej od poczęcia do naturalnej śmierci. Ludzie zaangażowani w obronę życia propagują integralną antropologię i promują niezwykłą godność osoby ludzkiej, która odróżnia człowieka od innych bytów ożywionych. Dążą też do kształtowania kultury życia przez wspieranie ludzi będących w potrzebie, dzielenie się wiedzą na temat zagrożeń ludzkiej egzystencji oraz wpływanie na takie formułowanie prawodawstwa, które zapewnia ochronę prawną dzieci poczętych i osób w stanie terminalnym.

W lubelskim środowisku naukowym i duszpasterskim szczególną przestrzenią działań na rzecz ochrony życia było Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny prowadzone na KUL przez prof. Dorotę Kornas-Bielę przez ponad dwadzieścia lat. Zapraszając do prowadzenia wykładów i konwersatoriów różnych specjalistów z zakresu medycyny, psychologii i teologii oraz pracowników duszpasterstwa rodzin, pani Profesor stworzyła wspólnotę osób zespólnych dążeniem do szerzenia kultury życia według wzoru ukazanego przez św. Jana Pawła II w encyklice *Evangelium vitae*. W ramach tego środowiska organizowano wykłady, kursy, konferencje naukowe i promocje książek, podczas których wskazywano na piękno i wartość ludzkiego życia oraz ukazywano formy angażowania się na rzecz obrony egzystencji osób zagrożonych zagładą przez wysławianie, głoszenie i służenie Ewangelii życia.

Do osób tworzących tę wspólnotę należą: ks. prof. Tadeusz Styczeń, prof. Włodzimierz Fijałkowski, o. dr Karol Meissner OSB, dr Wanda Półtawska, dr Helena Gulanowska oraz Zofia Dziedzic. Wszystkie te osoby odznaczały się wrażliwą miłością do ludzi oraz ogromnym zaangażowaniem w głoszenie i służenie Ewangelii życia. Ukazanie ich sylwetek może pomóc w zrozumieniu, jak ważne jest angażowanie się na rzecz obrony

* Prof. dr hab. Andrzej Derdziuk OFMCAp – Katedra Bioetyki Teologicznej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

życia w batalii, która nieustannie trwa i wręcz się nasila w miarę wzrostu obojętności na wartości oraz pogłębiania się indywidualizmu i hedonizmu w myśleniu i postępowaniu jednostek.

Ks. prof. Tadeusz Styczeń SDS

Mogłoby się wydawać, że w wielkiej aktywności naukowej ks. prof. Tadeusza Stycznia kwestia obrony życia była tylko jednym z tematów jego publikacji i wystąpień na konferencjach. Trzeba jednak powiedzieć, że zgodnie z tytułem jednej z jego publikacji, stosunek do nienarodzonego był dla niego miarą nie tylko demokracji, ale też naukowej postępowości myślenia. Razem ze świętym Janem Pawłem II Ewangelię życia uczynił on przewodnim motywem swej działalności naukowej. Potwierdzeniem takiej postawy ks. Stycznia było angażowanie się w promocję godności osoby ludzkiej i podejmowanie działań na rzecz prawnej ochrony dziecka poczętego. Organizowane sympozja, wystąpienia podczas konferencji prasowych oraz wydawane publikacje miały na celu uwrażliwianie sumień Polaków na kwestię poszanowania życia od poczęcia do naturalnej śmierci.

Tadeusz Styczeń urodził się w 1931 roku w Wołowicach niedaleko Krakowa. W wieku 16 lat wstąpił do nowicjatu księży salwatorianów w Bagnie i w 1955 roku przyjął święcenia kapłańskie. Motywem wyboru studiów filozofii w Lublinie na KUL była m.in. chęć naukowej współpracy z ks. Karolem Wojtyłą, którego wykładów młody Tadeusz słuchał w Krakowie. Po ukończeniu studiów filozoficznych na KUL ks. Styczeń na stałe związał swe życie z tą Uczelnią, gdzie pracował ponad pięćdziesiąt lat. Życiową misją lubelskiego etyka stało się wprowadzanie innych w świat mądrości, której usilnie poszukiwał przez lekturę, obcowanie z wielkimi ludźmi oraz osobistą refleksję i modlitwę.

Jego zainteresowania naukowe z zakresu etyki koncentrowały się na personalizmie oraz związku sumienia z prawem naturalnym. Często powracał do kwestii zgodności czynu z prawdą i ocalenia człowieka przez postępowanie w prawdzie. Twierdził, że „człowiek zostaje wezwany, w czas próby, do dania świadectwa prawdzie, do – jak określił – prawdziwości”. Zadaniem etyki było, według niego, objawianie osoby jako źródła i miary powinności moralnej. Broniąc życia osoby ludzkiej od poczęcia aż do naturalnej śmierci, wskazywał na nienarodzonego jako miarę demokracji i upominał się o prawo do poszanowania każdej istoty ludzkiej. Zwracał się z gorącym apelem do polityków i świata nauki oraz ludzi kultury o obronę życia nienarodzonych i wprowadzenie prawa chroniącego życie w każdym jego stadium rozwoju. W roku 2000 nie przyjął Krzyża Kawalerskiego Orderu Odrodzenia Polski, gdyż został on mu przyznany

przez prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego, który podpisał ustawę o wyjęciu spod ochrony prawnej dzieci poczętych.

Rozważając posłannictwo Jana Pawła II, ks. Styczeń zapisał słowa dotyczące sytuacji człowieka stojącego w obronie życia:

I tak wobec faktu stanowienia w demokratycznych parlamentach ustaw, które mają chronić człowieka niewinnego przed zamachem na jego życie, chronią tego, który mu je odbiera, a nawet pomagają mu wręcz je odebrać, nie ma żadnej innej alternatywy pozostania w zgodzie z samym sobą i żadnej innej szansy zachowania respektu dla własnego człowieczeństwa, jak tylko ta jedna: stanąć zdecydowanie w obronie niewinnej ofiary napaści i przeciwstawić się idącej w parze z tym próbie zamachu na sens prawa i zamachu na racje bytu państwa. Tu nie jest do pomyślenia żaden kompromis (Styczeń, 2015, s. 255–256).

Jak napisał jego przyjaciel i współpracownik ks. Hubert Ordon: „Przedmiotem najgłębszego podziwu księdza Stycznia był człowiek – najwspanialsze dzieło Boga Stwórcy i zarazem odkupione przez Jezusa Chrystusa” (Ordon, 2011, s. 271). Ks. Stycznia etyka osoby jako podmiotu moralności koncentrowała się wokół roli, jaką człowiek ma do odegrania na scenie życia moralnego, dlatego określał on istotę ludzką jako *dramatis personae* moralności. „W filozofii Stycznia pierwszym aktem dramatu osoby jest samopoznanie – akt, w którym osoba odkrywa prawdę o sobie” (Borkowska-Nowak, 2011). Zresztą, w jego rozumieniu, ostateczną racją uprawiania całej nauki jest człowiek i służba jego wzrastaniu.

Potwierdzeniem głębi jego rozważań i wręcz mistycznego podejścia do badanej problematyki było nie tylko poruszanie wzniosłych tematów dotyczących tajemnicy człowieka oraz jego powołania do dawania świadectwa prawdzie i miłości. Także sam sposób podchodzenia do wykładów oraz przeżywanie zarówno czasu przygotowania, jak i prowadzenia zajęć ujawniały jego całkowitą koncentrację na temacie, którym żył. Zapalał innych swoim entuzjazmem. Profesor Styczeń był artystą w najlepszym tego słowa znaczeniu. Potrafił się głęboko wzruszać i odznaczał się ogromną wrażliwością na dobro i piękno. Nazwano go nawet melomanem integralnym, gdyż poświęcając muzyce maksimum uwagi, nie sprowadzał jej do tła, ale wsłuchiwał się w drugiego człowieka, który był jej twórcą i odbiorcą.

Opisując niepowtarzalny styl wypowiedzi prof. Stycznia, ks. Jerzy Szymik wskazuje na jego zakorzenienie w tajemnicy Chrystusa, odsłaniającej w pełni tajemnicę człowieka. Ks. Tadeusz, będąc wybitnym nauczycielem akademickim, pozostawał księdzem, który żył przesłaniem Ewangelii. „Logika serca kapłana dochodzi wyraźnie do głosu

w jego – filozofa, myśliciela, uczonego – tekstach” (Szymik, 2011). W jego wypowiedziach pojawiła się gorliwość apostoła, który w stylu ewangelizacyjnej perswazji chciał nieść ludziom Dobrą Nowinę o wyzwalającej mocy prawdy.

Prof. Włodzimierz Fijałkowski

Do ludzi, których postawa stała się symbolem dążenia do prawdy i obrony tej prawdy w odniesieniu do każdej istoty ludzkiej, należał profesor Włodzimierz Fijałkowski. Jego bogate życie ilustrowało prawdę o wzniosłym powołaniu człowieka do prawdy, dobra i piękna, które urzeczywistnia się w wielorakim działaniu na rzecz ludzi potrzebujących. Jako człowiek, lekarz i naukowiec, prof. Fijałkowski niestrudzenie podejmował wysiłki na rzecz promowania humanizmu, który wyrażał się w bliskości z człowiekiem, szczególnie młodym.

Włodzimierz Fijałkowski przyszedł na świat 4 czerwca 1917 roku w Bobrownikach nad Wisłą. Po ukończeniu Liceum św. Stanisława Kostki przy Wyższym Seminarium Duchownym w Płocku podjął w 1935 roku studia medyczne na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego, będąc jednocześnie elewem Szkoły Podchorążych Sanitarnych. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 roku, a następnie włączył się w ruch oporu. Po aresztowaniu go przez Niemców został osadzony w więzieniu w Radomiu, a następnie w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau, gdzie otrzymał numer 131 468. W dalszej kolejności znalazł się w obozie Dautmergen w Wirtembergii, skąd został przeniesiony do Balingen-Frommern. W obozie pełnił funkcję lekarza. Po likwidacji obozu uciekł z transportu więźniów i znalazł się w Paryżu. W latach 1945–1946 kontynuował studia na Polskim Wydziale Lekarskim Uniwersytetu w Edynburgu. Po uzyskaniu dyplomu na Uniwersytecie Warszawskim podjął pracę w klinice położnictwa w Gdańsku. Po zawarciu związku małżeńskiego z Zofią Staszewską przeniósł się do Wrocławia, gdzie pracował dwa lata w klinice chirurgii. Przez sześć kolejnych lat pracował jako ordynator oddziału ginekologiczno-położniczego w Bystrzycy Kłodzkiej. Razem z żoną wychowywali czwórkę dzieci.

W kwietniu 1995 roku profesor przeniósł się do Łodzi, gdzie podjął pracę naukową na Akademii Medycznej. Po wejściu w życie ustawy *O dopuszczalności przerywania ciąży*, z dnia 27 kwietnia 1996 roku, prof. Fijałkowski sprzeciwiał się zabijaniu dzieci poczętych i zaczął mieć problemy w pracy. Na żądanie jednej z pacjentek, której odmówił wykonania zabiegu aborcji, wypisał jej uzasadnienie swej decyzji, w którym stwierdził: „Jako człowiek odmawiam”. W 1997 roku zorganizował kurs profilaktyki porodowej i rozpoczął opracowywanie modelu tzw. polskiej szkoły rodzenia. Habilitację obronił

w roku 1966 po perypetiach związanych z wcześniejszym odrzuceniem jego wniosku przez komitet uczelniany PZPR. Nie zatrudniono go jednak na etacie docenta i do czasu zwolnienia go z Akademii Medycznej w 1974 roku pozostawał na stanowisku adiunkta. W uzasadnieniu odsunięcia od pracy naukowej i dydaktycznej napisano, że ze względów dogmatycznych nie przerywa ciąży, bez wiedzy i zgody rektora podjął wykłady w seminarium duchownym i ma zły wpływ na młodzież, nie oddziałując na nią w duchu marksistowskim.

Po przymusowym odejściu z uczelni Fijałkowski podjął pracę w Przychodni Zdrowia Rodziny oraz prowadził szkołę rodzenia i poradnię naturalnej regulacji poczęć. Oddał się pracy pisarskiej i popularyzatorskiej w zakresie obrony życia i promowania rodzicielstwa zgodnego z naturą, naturalnego planowania rodziny oraz psychologii prenatalnej. Władze Akademii Medycznej w Łodzi przeprosiły Fijałkowskiego za niesprawiedliwie potraktowanie w przeszłości i przywrócono go do pracy na uczelni od 1981 roku. W 1985 roku przeszedł na emeryturę, a w 1992 Rada Wydziału Lekarskiego AM w Łodzi nadała mu tytuł profesora.

Profesor Fijałkowski stał się niekwestionowanym autorytetem w zakresie obrony życia dziecka poczętego. Jego działalność naukowa, organizacyjna i popularyzatorska koncentrowała się na rozwijaniu i wdrażaniu programu Naturalnego Planowania Rodziny, opracowaniu modelu porodu naturalnego oraz upowszechnianiu biologicznych, psychologicznych i pedagogicznych aspektów rozwoju dziecka w okresie prenatalnym. Jest autorem 27 książek i 150 artykułów oraz ponad 1000 popularnych publikacji, które miały olbrzymie nakłady i docierały do różnych środowisk, kształtując mentalność przyjazną życiu. Profesor współpracował z redakcjami wielu czasopism i był autorem scenariuszy kilku filmów, które dotyczyły prokreacji.

Od 1969 roku Fijałkowski był związany z ruchem Focolari, w którym kształtował swoją chrześcijańską osobowość w duchu jedności i otwarcia na drugiego człowieka. Jego wrażliwość na ludzkie cierpienie, potwierdzona doświadczeniem gehenny obozu koncentracyjnego, prowadziła go do włączania się w wiele akcji społecznych mających na celu przywracanie poczucia godności i niezbywalnej wartości ludzkiego życia. Profesor miał bardzo dobry kontakt z młodzieżą i wyjeżdżał na wakacyjne obozy szkoleniowe oraz wygłaszał setki prelekcji, w których dawał radosne świadectwo umiłowania Boga i człowieka. Miał dar przemawiania i przekonywania, przez co docierał do wielu środowisk i szerzył Ewangelię życia. Był członkiem wielu towarzystw naukowych i gremiów powołanych do rozwoju i krzewienia nauki. W 1994 został powołany do Papieskiej Akademii Życia – Pro Vita. Przez wiele lat przewodniczył Łódzkiemu Oddziałowi Towarzystwa Odpowiedzialnego Rodzicielstwa. Podejmował współpracę

z telefonem zaufania, Polską Federacją Ruchów Obrony Życia oraz Fundacją Human Life International Europa.

Z Lublinem był związany poprzez wykłady prowadzone w ramach Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny, zainicjowanego i kierowanego przez wiele lat przez panią prof. Dorotę Kornas-Bielę. Prowadził zajęcia z zakresu prokreacji ekologicznej oraz promocji polskiego modelu szkoły rodzenia. Wielokrotnie brał udział w sympozjach i konferencjach naukowych na KUL, wygłaszając referaty i prowadząc dyskusje. Był członkiem Rady Naukowej Instytutu Jana Pawła II na KUL. W 2002 roku prof. Włodzimierz Fijałkowski otrzymał Nagrodę Towarzystwa Naukowego KUL im. ks. Idziego Radziszewskiego „za całokształt dorobku naukowego w duchu humanizmu chrześcijańskiego”. Całą jego twórczość cechuje ewangeliczna wrażliwość na drugiego człowieka, otwartość na poszukiwanie prawdy, radość i optymizm życiowy. Na KUL zorganizowano kilka sympozjów poświęconych życiu i twórczości prof. Fijałkowskiego, który czuł się blisko związany z katolicką uczelnią w Lublinie.

O. dr Karol Meissner OSB

Biografia Karola Meissnera ukazuje człowieka, który łączył w sobie różne powołania i potrafił docierać do różnych kręgów ludzi. Jako lekarz medycyny i zakonnik niestrudzenie popularyzował kwestie zdrowia fizycznego i duchowego, wskazując na potrzebę harmonii ducha i ciała.

Wojciech Meissner urodził się 17 maja 1927 roku w Poznaniu. Jego rodzicami byli Czesław Meissner, lekarz i polityk II RP, oraz Halina z domu Lutosławska, córka filozofa Wincentego Lutosławskiego. Liczni członkowie rodziny byli lekarzami, duchownymi oraz działaczami społeczno-politycznymi. Młody Wojciech poznał Romana Dmowskiego, który mieszkał u Niklewiczów, spokrewnionych z Meissnerami. Pod koniec sierpnia 1939 roku Wojciech przeniósł się do Warszawy, gdzie uczył się w szkole handlowej oraz na tajnych kompletach. Pracował też jako goniec w Polskim Czerwonym Krzyżu. W czasie Powstania Warszawskiego był sanitariuszem w powstańczym szpitalu przy ulicy Hożej 13, gdzie komendantem był jego stryj major prof. Alfred Meissner. Po upadku powstania Wojciech został osadzony w stalagu Altengrabow pod Magdeburgiem.

Powróciwszy z obozu do Poznania, zdał maturę w Liceum im. św. Jana Kantego i podjął studia medyczne na Wydziale Medycznym Uniwersytetu Poznańskiego. Jako student pracował w laboratorium lekarskim w szpitalu Przemienienia Pańskiego w Poznaniu oraz angażował się społecznie. Był harcerzem i drużynowym, lecz z powodu „obcości ideologicznej” został usunięty z harcerstwa przez władze komunistyczne. Wojciech

pełnił funkcję prezesa Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Męskiej okręgu poznańskiego. Śpiewał w chórze Poznańskie Słowiki prowadzonym przez Stefana Stuligrosza. Pierwszą pracą po ukończeniu studiów był staż w szpitalu w Szczecinku, następnie posługa w Instytucie Medycyny Sportowej oraz w I Klinice Chorób Wewnętrznych w Poznaniu.

Odkrywszy w sobie powołanie do życia zakonnego, wstąpił do klasztoru benedyktynów w Tyńcu i po odbyciu próby 5 stycznia 1952 roku rozpoczął nowicjat pod kierunkiem Karola van Oosta. Po pewnym czasie magistrem nowicjatu został o. Piotr Rostworowski, późniejszy kameduła. Po złożeniu ślubów czasowych Karol, bo takie imię przyjął w zakonie, zapragnął zostać bratem zakonnym i pozostał w klasztorze, świadcząc pomoc medyczną okolicznym mieszkańcom. W latach 1958–1963 podjął studia teologiczne w Seminarium Duchownym w Kielcach i 21 grudnia 1965 roku przyjął święcenia kapłańskie.

We wspólnocie tyńieckiej o. Karol był jednym z inicjatorów nowego przekładu Pisma Świętego, nazwanego potem Biblią Tysiąclecia. Pracował w Komitecie redakcyjnym dzieła. Mając zdolności muzyczne i odpowiednie wykształcenie, adaptował melodie gregoriańskie do polskich tekstów liturgicznych oraz układał nuty do hymnów w brewiarzu monastycznym. Komponował melodie do tekstów poetyckich. Na prośbę kardynała Karola Wojtyły włączył się w duszpasterstwo rodzin i rozwijał poradnictwo rodzinne. Brał udział w pracach zespołu powołanego przez arcybiskupa krakowskiego do przygotowania uzasadnienia dla katolickiej etyki życia małżeńskiego. Owocem tych prac był tzw. *Memoriał krakowski*, który posłużył papieżowi Pawłowi VI do sformułowania nauki zawartej w encyklice *Humanae vitae*.

Od roku 1968 Karol Meissner współpracował z Wandą Półtawską w ramach Instytutu Teologii Rodziny w Krakowie, gdzie prowadził wykłady i ćwiczenia. Wygłaszał liczne rekolekcje oraz prelekcje i spotkania warsztatowe. Wykładał w kilku seminariach duchownych medycynę pastoralną i teologię moralną. W latach 1966–2005 prowadził zajęcia z psychologii i psychiatrii na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w ramach Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny. W ostatnich latach raz w miesiącu odbywało się specjalne seminarium z psychopedagogiki płciowości, w którym uczestniczyli przedstawiciele różnych dyscyplin. Podczas seminarium czytano książkę Antoniego Kamińskiego i po dyskusji o. Karol komentował przeczytane treści. Organizatorką zajęć była dr Dorota Kornas-Biela. W trakcie pobytu w Lublinie o. Karol miał spotkania z osobami potrzebującymi oraz znajdował czas na omawianie istotnych kwestii z lubelskimi obrońcami życia.

Od roku 1972 o. Karol przeniósł się do zagrożonego likwidacją klasztoru benedyktynskiego w Lubiniu. Jego pobyt w tej placówce i owocna praca przyczyniły się do odnowy

wspólnoty. Od 1980 do 1983 roku pełnił on funkcję przeora. Kilka razy powierzano mu też posługę magistra nowicjatu i podprzeora. W 1978 roku benedyktynom została przywrócona posługa parafialna. O. Meissner był administratorem parafii w Lubiniu w latach 1982–1988, a w okresie 1993–1999 sprawował funkcję proboszcza.

Kontynuując rozpoczętą w Krakowie współpracę z kardynałem Karolem Wojtyłą, o. Karol odwiedzał Ojca Świętego w Watykanie i został przez niego powołany na jednego z sekretarzy Synodu Biskupów w 1980 roku w Rzymie poświęconego sprawom rodziny. Był też doradcą papieża w sprawach dotyczących rodziny, małżeństwa, seksualności oraz życia chrześcijańskiego. Jest autorem kilkunastu książek na temat ludzkiej seksualności oraz dojrzewania do integralnej postawy miłości. Prowadził praktykę w ramach poradni życia rodzinnego. Zmarł 20 czerwca 2017 roku w Lubiniu i tam został pochowany. Jego posługa stanowi jasny przykład twórczego włączania się w wystawianie, głoszenie i służenie Ewangelii życia.

Dr Wanda Półtawska

Ofiarne angażowanie się Wandy Półtawskiej w obronę życia jest owocem jej doświadczeń udreki obozowej oraz współpracy ze świętym Janem Pawłem II. Doświadczenie gehenny obozu w Ravensbrück, gdzie była poddawana zbrodniczym pseudoeksperymentom medycznym, spowodowało, że całym sercem oddała się ratowaniu życia zagrożonego na różne sposoby. Wykorzystała w tym celu swoje talenty organizacyjne oraz włożyła ogrom sił w różne działania na tym polu.

Wanda Półtawska z domu Wojtasik urodziła się w Lublinie dnia 2 listopada 1921 roku, jako najmłodsza z trzech siostr. Uczęszczała do Prywatnego Żeńskiego Gimnazjum i Liceum Sióstr Urszulanek w Lublinie, gdzie jej wychowawczynią była s. Bożena Szerwentke. Wanda miała żywy temperament i niezwykły zmysł obserwacji. W wieku lat 15 została drużynową w harcerstwie. Po wybuchu II wojny światowej działała w konspiracji, podejmując służbę pomocniczą jako łączniczka „rozkazowa”, rozwożąca do miasteczek Lubelszczyzny tajne rozkazy. Była uczestniczką tajnego nauczania oraz pełniła dyżury w komendzie miejscowego garnizonu, gdzie obsługiwała stację telefoniczno-radiową.

17 lutego 1941 roku została aresztowana przez Gestapo i osadzona w więzieniu na Zamku Lubelskim. Wszystkie harcerki zostały przez niemiecki sąd skazane na karę śmierci. Wraz z innymi więźniarkami Wanda 22 września 1941 roku została przewieziona do obozu koncentracyjnego Ravensbrück w Meklemburgii. Dnia 2 sierpnia 1942 poddano ją operacji nogi i wszczepiono chorobę zakaźną. Przed likwidacją obozu Niemcy, chcąc zatrzeć ślady zbrodni, podjęli próbę uśmiercenia wszystkich więźniarek

poddanych zabiegom. Wanda kilka miesięcy ukrywała się w baraku. W marcu 1945 została przewieziona do Neustadt-Gleve, gdzie przebywała do końca wojny, do 8 maja 1945. Po wyzwoleniu została cudem uratowana, gdyż z powodu wyczerpania głodem wyrzucono ją już do trupiarni. Unikając śmierci z rąk sowieckich żołnierzy, dotarła do Lublina, a następnie podjęła studia medyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Szukając zrozumienia postaw człowieka, postanowiła zostać psychiatrą. Próbując uporać się z nocnymi koszmarami przenoszącymi ją we śnie do przeżyć obozowych, spisała swoje wspomnienia, które ukazały się w książce *I boję się snów*.

W Krakowie poznała swego przyszłego męża Andrzeja Póltawskiego, późniejszego profesora filozofii. Wychowywali cztery córki. Dyplom ukończenia studiów medycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim uzyskała w 1951 i rok później podjęła pracę zawodową w Szpitalu Psychiatrycznym w Kobierzynie. Następnie pracowała w Klinice Psychiatrycznej Akademii Medycznej w Krakowie, gdzie pełniła obowiązki adiunkta oraz ordynatora oddziału. Specjalizację pierwszego stopnia z psychiatrii uzyskała w roku 1955, a drugiego stopnia w 1957. W 1964 uzyskała stopień doktora psychiatrii. Jej rozprawa habilitacyjna została odrzucona ze względów ideologicznych. W latach 1954–1972 pracowała w Poradni Wychowawczo-Leczniczej Katedry Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 1958–1969 pełniła funkcję radnej Dzielnicowej Rady Narodowej Stare Miasto w Krakowie i członkini Komisji Zdrowia tej Rady.

Medyczną posługę psychiatrii rozumiała jako zadanie towarzyszenia człowiekowi cierpiącemu, a zarazem odkrywania wraz z nim źródła cierpienia. Wnikając w historię choroby, Póltawska potrafiła odważnie pytać pacjenta, kiedy ostatni raz się spowiadał. Wynikało to z jej wiary, ale też z realistycznego spojrzenia na człowieka. Kierowanie się integralną antropologią pomagało jej łączyć fachowe podejście medyczne z samarytańskim pochyleniem się nad człowiekiem potrzebującym pomocy. Opracowała metodę „psychoterapii obiektywizującej”, polegającą na uświadamianiu nieprzystosowanej młodzieży jej miejsca w rodzinie i społeczeństwie. Zajmowała się wpływem przerywania ciąży na psychikę kobiety oraz wpływem mentalności antykoncepcyjnej na współżycie małżeńskie i rodzinne.

W 1962 roku, dotknięta śmiertelną chorobą nowotworową, dowiedziała się, że zostało jej zaledwie kilkanaście miesięcy życia. Biskup Karol Wojtyła napisał w jej sprawie do kapucyna ojca Pio Forgone list z prośbą o modlitwę. Dopiero po pięciu latach Wanda, spotkawszy osobiście ojca Pio w San Giovanni Rotondo, uwierzyła, że została uzdrowiona dzięki jego interwencji modlitwowej.

W latach 1955–1997 prowadziła wykłady z medycyny pastoralnej na Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie. Z inspiracji Karola kardynała Wojtyły w roku 1967 zorganizowała Instytut Teologii Rodziny na PAT i przez 33 lata nim kierowała. W ramach

Instytutu działało dwuletnie Studium Teologii Rodziny, które szkoliło narzeczonych i małżonków oraz przygotowywało kapłanów do pracy z rodzinami. Półtawska wykształciła całe pokolenia ludzi troszczących się o obronę życia nienarodzonych i rozwijających struktury duszpasterstwa rodzin w Polsce. W latach 1981–1984 prowadziła wykłady z medycyny pastoralnej w Instytucie Jana Pawła II Uniwersytetu Laterańskiego w Rzymie. Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim przez wiele lat prowadziła wykłady w Międzywydziałowym Podyplomowym Studium Rodziny. Była też wielokrotnie zapraszana do udziału w sympozjach i konferencjach naukowych oraz spotkaniach formacyjnych dla młodzieży i osób zajmujących się promocją świętości życia.

Propagując nauczanie Jana Pawła II na temat Ewangelii życia, Półtawska przypominała światu jego filozofię personalistyczną. Była członkinią Papieskiej Rady do spraw Rodziny oraz Papieskiej Akademii Życia. Współpracowała z Papieską Radą dla Pracowników Służby Zdrowia. Otrzymała wiele odznaczeń i medali, wśród nich przyznany jej w 2016 roku Order Orła Białego. Jest honorowym obywatelem Siedlec, Świdnika, Lublina i Limanowej. Została uhonorowana tytułem doktora *honoris causa* Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie w 2008 roku.

Ważną płaszczyzną jej pracy jest organizowanie i uaktywnianie lekarzy w służbie życia i rodziny. W 2014 była inicjatorką akcji *Deklaracja wiary lekarzy katolickich i studentów medycyny w przedmiocie płciowości i płodności ludzkiej*. Półtawska ceni sobie spotkania z młodzieżą, której prosto i zdecydowanie stawia wymagania dotyczące czystości przedmałżeńskiej, mówiąc o odpowiedzialności. W ramach promocji świętości życia Półtawska zabierała głos w postaci książek, artykułów oraz wywiadów i sprawozdań. Jej publikacje mają solidny fundament w antropologii teologicznej zakorzenionej w Piśmie Świętym i refleksji filozoficznej Karola Wojtyły. Pisarstwo Półtawskiej opiera się na doświadczeniu człowieka, który pielgrzymując w świecie, nie tylko napotyka piętrzące się zło, ale też dostrzega pokłady dobroci złożone w sercu człowieka.

Dziedzinami badań podejmowanymi przez Półtawską są, oprócz jej specjalizacji z psychiatrii, kwestie ochrony życia nienarodzonych, chorych i starszych, problematyka czystości i jej zagrożeń w postaci pornografii. Umiłowanym zagadnieniem jest małżeństwo i rodzina. Ważną dziedziną jej aktywności jest też etyka lekarska, podejmowana w ramach pogłębionego studium, będąca przedmiotem wykładów na sympozjach naukowych, jak też popularnych konferencji cechujących się zwięzłością wypowiedzi i dosadnym stylem.

Półtawska współtworzyła redakcję kwartalnika „Naturalne Planowanie Rodziny” oraz była redaktorem naczelnym tego pisma. Współpracowała z tygodnikiem „Źródło”, publikowała też w „Tygodniku Powszechnym”, „Rycerzu Niepokalanej” oraz „W Służbie Życiu” i „Wychowawcy”. Jest autorką ponad czterystu pozycji naukowych i popularnych,

z których wiele zostało przetłumaczonych na język angielski, włoski, francuski, niemiecki, rosyjski, słowacki, ukraiński, litewski i japoński. Pani Wanda poświęciła się służbie Ewangelii życia, wyrażonej poprzez czytelne świadectwo życia małżeńskiego i rodzinnego, gorące umiłowanie Ojczyzny oraz zaangażowanie w krzewienie katolickiej etyki małżeństwa i rodziny (Derdziuk, 2018).

Dr Helena Gulanowska

Jedną z przedstawicielek lubelskiego środowiska lekarskiego zaangażowanych w obronę życia była Helena Gulanowska z domu Pilść. Urodziła się w 1927 roku w Wilnie i tam otrzymała staranne wychowanie. Niemcy rozstrzelali jej brata w Ponarach. Po ukończeniu szkoły średniej podjęła studia medyczne w rodzinnym mieście i zdobyła dyplom lekarza ginekologa w zakresie położnictwa. Pracowała przez kilkanaście lat w litewskich placówkach medycznych. Zawarła związek małżeński z Kazimierzem Gulanowskim, który też był lekarzem i specjalizował się w chirurgii oraz był ordynatorem oddziału.

W 1958 roku przeprowadziła się do Polski i zaczęła pracę na ginekologii onkologicznej w Białymstoku, gdzie organizowała tę jednostkę. Po uzyskaniu specjalizacji na Akademii Medycznej w Lublinie Gulanowscy przenieśli się do Lublina, gdzie zamieszkali i podjęli pracę zawodową. Zbudowali dom i wychowali kilkoro dzieci oraz doczekali się wnuków. Helena Gulanowska angażowała się w obronę życia na różnych etapach jego rozwoju. We współpracy z duszpasterstwem akademickim w klasztorze dominikanów w Lublinie, którym kierował o. Ludwik Wiśniewski, Helena zorganizowała w 1977 roku grupę Troska o Życie, która miała na celu propagowanie treści dotyczącej świętości i godności życia dziecka poczętego. Podczas założycielskiego zjazdu Towarzystwa Odpowiedzialnego Rodzicielstwa w Szczecinie w dniach 23–24 października 1981 roku wybrano ją na pierwszego wiceprezesa Zarządu Głównego. Założyła lubelski oddział TOR i do ostatnich dni życia była jego prezesem. Przez kilka kadencji była członkiem Zarządu Oddziału Lubelskiego Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Podczas spotkania założycielskiego w 1994 roku została wybrana do Zarządu Katolickiego Stowarzyszenia Lekarzy Polskich. Prezydent miasta Lublin odznaczył ją medalem za działalność społeczną.

Pani Helena niestrudzenie propagowała naturalne planowanie rodziny i zasady ekologii prokreacji. Była osobą wrażliwą na krzywdę matek i dzieci oraz angażowała się w kwestie obrony rodziny. Swoją wiarą i radością dzielili się z ludźmi, którzy przeżywali problemy związane z brakiem potomstwa, i pocieszała rodziny po stracie dziecka. Gdy trudno było o nawiązanie międzynarodowej współpracy, Gulanowska kontaktowała się

z ośrodkami Pro Life za granicą i przenosiła ich doświadczenia do Polski. Była w tym skuteczna i dyskretna, dokonując wspaniałych rzeczy bez rozgłosu.

Sercem związana z Wilnem i Wileńszczyzną, pragnęła pomagać rodakom, którzy pozostali poza granicami Polski. Często jeździła do rodzinnego miasta, nabierając tam ducha i odnawiając przyjaźnie. Przyczyniając się do powstania w 1989 roku w Lublinie Fundacji Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza, Helena energicznie włączyła się w pracę fundacji działającej pod kierunkiem Józefa Adamskiego. Począwszy od 1992 roku, przez wiele lat organizowała w Lublinie pobyty szkoleniowe dla lekarzy polskiego pochodzenia z różnych krajów byłego Związku Sowieckiego. Troszczyła się o mieszkanie i wyżywienie gości z pomocą przyjaciół i znajomych. Z początku sama finansowała też praktyki szkoleniowe, a w latach następnych uzyskiwała pomoc z lubelskiego Oddziału Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”.

Każdego roku przyjeżdżało około 40 osób z różnych krajów postsowieckich, by poznawać polską kulturę, odnawiać ducha patriotyzmu i wiary oraz uczestniczyć w zajęciach doszkalających na Akademii Medycznej. Podstawowym celem organizowanych przez nią kursów szkoleniowych było podniesienie kwalifikacji zawodowych lekarzy i pomoc w uzyskaniu wyższego stopnia specjalizacji w kraju ich zamieszkania. Istotnym przesłaniem przekazywanym uczestnikom była kwestia obrony życia poczętego i propagowanie prokreacji ekologicznej. Ponadto w trakcie pobytu były oferowane wykłady z historii, literatury polskiej i etyki, wyjazd do sanktuarium na Jasnej Górze i do innych ważnych miejsc. Dla uczestników kursu organizowano Mszę świętą i okazję do przyjęcia sakramentów. Lekarze pochodzili z Litwy, Łotwy, Estonii, Białorusi, Ukrainy, Mołdawii, Rosji, Kazachstanu i Gruzji. W sumie w kursach uczestniczyło ponad 400 lekarzy polskiego pochodzenia. Wykłady i inne zajęcia prowadzili społecznie profesorowie Akademii Medycznej w Lublinie.

Potwierdzeniem dużego rezonansu społecznego tej inicjatywy i jej owocności jest świadectwo jednej z uczestniczek:

W Lublinie spotkaliśmy wspaniałych ludzi, którzy dali nam przykład etyki medycznej i odpowiedzialności lekarzy za zdrowie i życie chorych [...]. Pobyt w ojczyźnie naszych przodków pokrzepił nas na duchu, dodał sił do pracy nad kształtowaniem charakterów i pielęgnowaniem naszej polskości. [...] Słuchając wykładów z historii i literatury polskiej, nasze serca napełniały się dumą, że jesteśmy Polakami. Nigdy dotąd o tych sprawach nie słyszałam. [...] Pokaz filmu *Niemy krzyk* wywarł wstrząsające wrażenie. Ten film powinno zobaczyć jak najwięcej ludzi, a szczególnie w krajach Europy Wschodniej, gdzie przeprowadza się dużo aborcji.

Helena Gulanowska zmarła po długiej chorobie 11 marca 2007 roku w Lublinie. Pozostawiła po sobie piękne świadectwo gorliwej obrończyni życia, szlachetnej Polki, która promieniowała patriotyzmem i bezinteresownie pomagała innym w pielęgnowaniu ojczystej kultury. Była też niestrudzonym propagatorem naturalnego planowania rodziny i ekologii prokreacji. Uważano ją za przyjaciela poczętych dzieci oraz ich matek i ojców.

Zofia Dziedzic

Do grona ofiarnych obrońców życia, którzy poświęcili swe siły trosce o los dzieci poczętych, trzeba zaliczyć Zofię Dziedzic. Należała do niehabitowego honorackiego zgromadzenia zakonnego Sług Jezusa. Była współzałożycielką oraz wieloletnią dyrektorką Archidiecezjalnego Studium Życia Rodzinnego w Lublinie oraz Diecezjalnym Doradcą Życia Rodzinnego. Urodziła się 15 września 1943 roku w Pstrągowej w województwie podkarpackim. Jej rodzice posiadali gospodarstwo rolne, ponadto ojciec prowadził zakład szewski. W rodzinie było pięcioro dzieci. Po ukończeniu szkoły podstawowej w Pstrągowej w 1957 roku Zofia przez dwa lata pomagała rodzicom w pracy na roli. Od 1959 roku rozpoczęła naukę w Rocznej Szkole Gospodarczej prowadzonej przez siostry służebniczki starowiejskie w Staniątkach. Następnie w Krakowie ukończyła roczny kurs księgowości. W 1961 roku w tym samym mieście podjęła naukę w Technikum Ekonomicznym dla Pracujących. W trakcie nauki w szkole pracowała jako pracownik fizyczny w Pogotowiu Ratunkowym, a później w Zakładzie Wychowawczym „Caritas” nr 2 w Krakowie. Po maturze podjęła pracę w Zarządzie Osiedla Studenckiego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

Dzięki pośrednictwu ks. bpa Jana Pietraszki poznała Zgromadzenie Sług Jezusa i od 1966 roku rozpoczęła w tej wspólnotce formację zakonną jako aspirantka. Dnia 25 sierpnia 1967 wstąpiła do nowicjatu w Otwocku i po dwóch latach złożyła pierwszą profesję zakonną. Po kilku latach, w roku 1975, złożyła śluby wieczyste. W latach 1969–1974 studiowała psychologię na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej ATK w Warszawie. Po uzyskaniu magisterium podjęła pracę w domu zakonnym w Warszawie przy ulicy Sewerynow. W 1975 roku siostrę Zofię mianowano socjuską mistrzyni nowicjatu, z zadaniem wspierania formacji kandydatek do zgromadzenia.

Od roku 1976 przez trzydzieści lat Zofia Dziedzic pracowała w Lublinie jako Diecezjalny Doradca Życia Rodzinnego. Była też dyrektorką powołanego w 1983 roku Archidiecezjalnego Studium Życia Rodzinnego. Misją studium było szkolenie świeckich pracowników poradni życia rodzinnego w zakresie wybranych zagadnień z teologii,

psychologii i metod planowania poczęć. Zofia Dzedzic organizowała zajęcia dydaktyczne, angażując w to pracowników naukowych KUL i Akademii Medycznej w Lublinie. Oprócz prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, ks. prof. Janusza Nagórnego i ks. prof. Krzysztofa Jeżyny, wykładała tam prof. Dorota Kornas-Biela. W programie zajęć były wykłady, ćwiczenia oraz udział we Mszy świętej. Celem studium był przekaz wiedzy, osobista formacja oraz przygotowanie do apostołstwa środowiskowego i parafialnego. Zwracano uwagę na konieczność znalezienia komunikatywnego języka oraz osobiste świadectwo obrońców życia.

Absolwenci studium prowadzili poradnie parafialne i organizowali katechezy oraz szkolenia dla młodzieży i dorosłych z zagadnień życia rodzinnego. Do grona uczestników należeli lekarze, pielęgniarki, psycholodzy, pedagodzy, prawnicy, inżynierowie, osoby po maturze, zarówno stanu wolnego, jak i związane sakramentem małżeństwa. W ramach działań placówki organizowano kursy duszpasterskie dla księży, katechetów, nauczycieli i pracowników służby zdrowia. W ciągu 25 lat pracy pani Dzedzic w ramach studium przewinęło się 1197 uczestników zajęć, a dyplom ukończenia zdobyło 568 osób.

Dzięki jej inicjatywie została uruchomiona Poradnia Naturalnego Planowania Rodziny Wojewódzkiego Szpitala Specjalistycznego, na Alei Kraśnickiej 100 w Lublinie, która działała kilka lat. Pani Zofia dbała o to, by młodzieży prezentowano integralną wizję człowieka, małżeństwa i rodziny oraz wskazywano drogę rozwoju czystej miłości młodzięcej, narzeczęskiej i małżeńskiej, tak by być dobrym współmałżonkiem i rodzicem. W uznaniu zasług na polu duszpasterstwa rodzin arcybiskup Józef Życiński 16 stycznia 2000 roku odznaczył Zofię Dzedzic medalem Lumen Mundi. 17 września 2006 roku otrzymała od księdza arcybiskupa specjalne podziękowanie za 30 lat pracy w obronie świętości życia i rodziny.

W swoich wspomnieniach na łamach tygodnika „Niedziela” pani Zofia podkreślała: „Czuję się szczęśliwą babcią”. Jej postawa, cechująca się ciepłem, dobrocią, profesjonalizmem i wybitnymi kompetencjami organizacyjnymi, powodowała, że w Archidiecezjalnym Studium Życia Rodzinnego panowała atmosfera otwartości i życzliwości, a jego studenci czuli się jak w domu. Odwołując się do sposobu funkcjonowania duszpasterstwa rodzin, stwierdziła: „Nie raz studenci potrafili do mnie dzwonić o godz. 23.00, alarmując, że ich koleżanka chce zabić dziecko, i wtedy myśmy szybko interweniowali, żeby je ocalić”. Po długiej chorobie nowotworowej Zofia Dzedzic zmarła w Lublinie, 13 stycznia 2015 roku. Została pochowana na cmentarzu przy ulicy Lipowej.

Środowisko lubelskich obrońców życia było integrowane przez instytucje funkcjonujące w ramach Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w postaci Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny oraz Instytutu Jana Pawła II, a także Duszpasterstwa Rodzin Archidiecezji Lubelskiej. Osoby zaangażowane w obronę życia poczętego podejmowały działania na rzecz uświadamiania Polakom godności życia i konieczności angażowania się w zabezpieczenie prawnej ochrony dziecka w łanie matki. Prowadzono liczne prelekcje i wykłady, kazania i spotkania z młodzieżą oraz organizowano sympozja i konferencje naukowe. Wydawano publikacje pogłębiające te zagadnienia i popularyzujące wiedzę o rozwoju dziecka w okresie prenatalnym. Przygotowywano ulotki i plakaty promujące świętość i wartość życia ludzkiego. Do inicjatyw znajdujących większy oddźwięk należą też obchody Dnia Świętości Życia oraz zainicjowane w 2003 roku Marsze Życia, które przyjęły w późniejszym okresie formułę Marszów dla Życia i Rodziny. Oprócz wspomnianych postaci lubelskich obrońców warto też wymienić postać ks. prof. Janusza Nagórnego, który jako dyrektor Instytutu Teologii Moralnej KUL oraz znany kaznodzieja i felietonista wniósł ogromny wkład w promocję świętości życia w Polsce.

Bibliografia

- Borkowska-Nowak, M. (2011). Dramatis personae osnową moralności w filozofii Tadeusza Stycznia i Józefa Tischnera. *Ethos* 3, 216–226.
- Derdziuk, A. (2003). „Życie zawsze jest dobrem”. Dzień świętości życia w Lublinie, Lublin, 25 III 2003. *Ethos* 16, 2, 462–468.
- Derdziuk, A. (2018). Półtawska Wanda. W: *Encyklopedia 100-lecia KUL*. T. 2 (s. 215–216). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dudziak, U. (2009). 25-lecie Archidiecezjalnego Studium Życia Rodzinnego, Lublin, 15 listopada 2008 roku. *Roczniki Nauk o Rodzinie* 1(56), 332–335.
- Kornas-Biela, D. (2018). Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny. W: *Encyklopedia 100-lecia KUL*. T. 2 (s. 52–53). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela, D. (2013). *Świadek Prawdy. Włodzimierz Fijałkowski*. Lublin: Gaudium.
- Krajewski, K. (2001). Personalizm etyczny ks. Tadeusza Stycznia. W: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin* (s. 77–86). Red. A. Szostek, A.M. Wierzbicki. Lublin: Instytut Jana Pawła II KUL.
- Lekka-Kowalik, A. (2011). Nauka i etyka nauki. Owoce wiążącej prawdy. *Ethos*, 3, 161–174.
- Mroczkowski, I. (2008). Ocena dorobku naukowego i działalności na rzecz nauki i kultury chrześcijańskiej Pani dr Wandy Półtawskiej. W: *Wanda Półtawska. Doktor Honoris Causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II* (s. 17–33). Lublin: KUL.
- Nowak, M. (2011). Meloman integralny. *Ethos*, 3, 292–294.
- O. Karol Meissner, www.bendyktyninet.opactwo [dostęp: 11.12.2020].

- Ordon, H. (2011). „Niech aniołowie prowadzą Cię...”. *Ethos*, 3, 269–275.
- Styczeń, T. (2011). List do Jego Magnificencji ks. prof. dr hab. Andrzeja Szostka, Rektora KUL w sprawie odmowy przyjęcia Krzyża Kawalerskiego Orderu Odrodzenia Polski od prezydenta Aleksandra Kwaśniewskiego. *Ethos*, 3, 322–323.
- Styczeń, T. (2015). Piętnasta rocznica pontyfikatu Jana Pawła II. Piętnaście lat wołania o odwagę bycia człowiekiem dla człowieka. W: T. Styczeń, *Świadek Prawdy. O świętym Janie Pawle II – uczeń* (s. 249–262). Red. A. Szostek. Lublin: TN KUL.
- Szukała, A.P. (2012). Prof. Włodzimierz Fijałkowski (1917–2003), twórca polskiej szkoły rodzenia. *Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki* 21, 1–2(40–41), 333–338.
- Szymik, J. (2011). Sedno sprawy – tertium non datur. Kilka uwag o chrystologicznym wymiarze etyki Tadeusza Stycznia. *Ethos*, 3, 227–234.
- Wojtarowicz, T. (2001). Profesor, mędrzec, przyjaciel. W: *Codzienne pytania Antygony. Księga pamiątkowa ku czci Księdza Profesora Tadeusza Stycznia z okazji 70. urodzin* (s. 72–73). Red. A. Szostek, A.M. Wierzbicki. Lublin: Instytut Jana Pawła II KUL.

Mistrzowie w życiu naukowym

Każdy zajmujący się zawodowo czy też tylko amatorsko nauką bierze czynny lub bierny udział w życiu nauki, rozumianej jako proces dochodzenia do prawdy – czyli zgodności myślenia, wyrażanego w mowie lub słowach pisanych, z realnie istniejącą rzeczywistością. Wielu uczestników życia naukowego gromadziło (i gromadzi nadal) wokół siebie w sposób mniej lub bardziej sformalizowany młodych adeptów nauki, stając się dla nich nie tylko nauczycielami określonej dyscypliny naukowej czy specjalizacji, lecz czymś więcej – mistrzami w życiu naukowym, ale również i mistrzami życia.

Niektórzy mistrzowie minionych wieków

Przykładami mistrzów w świecie ludzi nauki polskiej są wielkie postacie uczonych, którzy mają zasługi zarówno w służbie państwa i narodu polskiego, jak również na forum międzynarodowym (Biela, 2013b). Do nich można m.in. zaliczyć tak wybitnych ludzi nauki polskiej już od okresu średniowiecza jak Paweł Włodkowic z Brudzewa (1370–1435); w okresie Odrodzenia: Mikołaj Kopernik (1473–1543), Jan Heweliusz (1611–1687); w okresie Oświecenia: Stanisław Staszic (1755–1826), Jan Śniadecki (1756–1830); w czasie rozbiorów: Jan Czernski (1845–1892), Aleksander Czekanowski (1833–1876), Benedykt Dybowski (1833–1930), Wiktor Godlewski (1831–1900), Ignacy Domeyko (1802–1889), Karol Olszewski (1846–1915), Zygmunt Wróblewski (1845–1888), Ignacy Łukasiewicz (1822–1882); a w okresie dwudziestolecia międzywojennego: Maria Skłodowska-Curie (1867–1934), Ignacy Mościcki (1867–1946), Jan Łukasiewicz (1878–1956), Leon Chwistek (1884–1944), Stanisław Leśniewski

* Prof. dr hab. Adam Biela – emerytowany Kierownik Zakładu Psychologii Organizacji i Zarządzania w Instytucie Psychologii, Kierownik Katedry Analizy Decyzyjnej w Instytucie Zarządzania i Marketingu, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

(1886–1939), natomiast w czasach współczesnych za szczególnie ważnych uważam: Alfreda Tarskiego (1901–1983) i Jana Marię Bocheńskiego (1902–1995).

To dzięki takim mistrzom nauk, jak przykładowo wyżej wymienieni, powstały nowe dyscypliny naukowe, nie wykluczając również i tych, które zaczęły być wykładane na europejskich uniwersytetach. To o Pawle Włodkowicu – wykształconym gruntownie w zakresie nauk prawnych na Uniwersytecie Karola w Pradze, który objął urząd rektora Akademii Krakowskiej w okresie wojen Polski z Krzyżakami, można niewątpliwie powiedzieć, że należał do grona tych wielkich mistrzów polskiej szkoły prawniczej, którzy łączyli w sposób twórczy swoje nowe doktryny naukowe z działalnością praktyczną nie tylko na forum polskim, lecz porywali społeczność międzynarodową, przyczyniając się do rozwoju głoszonych przez siebie idei wyrosłych na gruncie światopoglądu chrześcijańskiego. Do tej polskiej szkoły prawniczej należeli również: Wawrzyniec z Raciborza, Jan z Ludziska, Jan Ostroróg, Stanisław ze Skarbimierza oraz Maciej Drzewicki (Wielgus, 1999). Szkoła ta, ze swoją pionierską koncepcją praw człowieka i narodu, okazała się prekursorska wobec myśli Erazma z Rotterdamu oraz myśli prawniczej o prawach człowieka, które znalazły swój wyraz w powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Odegrała też bardzo istotne znaczenie w budowaniu etosu politycznego Polski Jagiellonów, dzięki któremu państwo polsko-litewsko-ruskie było krajem pełniącym wielką misję religijną i kulturalną wobec swoich sąsiadów (Swieżawski, 1999). To na gruncie takiej gleby teoretycznej, uprawianej przez tak wybitnych mistrzów, została zbudowana monarchia unii Korony Polskiej z Wielkim Księstwem Litewskim jako organizm wielokulturowy, wielonarodowy i wieloreligijny realizujący polsko-litewsko-ruską drogę wolności, tolerancji i praktycznego ekumenizmu. Paweł Włodkowic wziął na siebie bezpośrednią walkę dyplomatyczną i doktrynalną w obronie polskiej racji stanu w sporze polsko-krzyżackim na najważniejszym w owym czasie międzynarodowym forum, jakim był sobór w Konstancji (1414–1418). Wymagała ona taktyki retorycznej oraz kunsztownego posługiwania się językiem komunikacji zrozumiałym i przemawiającym do sumień uczestników soboru. Jego mistrzostwo odznaczyło się w obrębie nauk prawnych (wprowadzenie teorii prawa narodów do nauki o państwie oraz do prawa międzynarodowego), retoryki prawniczej, dyplomacji, obrony tolerancji religijnej, chrześcijańskiego rozumienia humanizmu (Biela, 2013b, s. 36–39).

W historii nauki polskiej najwybitniejszym uczonym jest mistrz Mikołaj Kopernik. Wprowadził on do nauk przyrodniczych nowy sposób ujmowania rzeczywistości naukowej, który można nazwać *nowym paradygmatem* (Kuhn, 1968). Jego heliocentryczna teoria świata respektowała zarówno metodologię badań naukowych, jak też ducha kultury humanistycznej epoki Renesansu. Był uczonym epoki Odrodzenia – wielostronnie wykształcony, pisał zarówno teksty matematyczne (np. traktat z trygonometrii),

ekonomiczne (np. traktat „o psuciu monety”), prawne (miał doktorat z prawa kanonicznego), jak też żywiąc szacunek do wartości wniesionych przez kulturę klasyczną, dokonał m.in. zbioru tłumaczeń poezji o tematyce obyczajowej z języka greckiego na łaciński. Kopernik był mistrzem dyplomacji w kontaktach społecznych i urzędowych na najwyższych szczeblach hierarchii państwowej i kościelnej. Odznaczał się głęboką kulturą osobistą, czym zyskiwał sobie przychylność swoich oponentów politycznych lub religijnych. Będąc kanonikiem kapituły warmińskiej, dał się poznać jako utalentowany i pracowity administrator jej dóbr oraz obrońca polskiej racji stanu przed Zakonem Krzyżackim. Włożył swój konkretny wkład w reformę monety polskiej i pruskiej. Dla ulżenia doli najbiedniejszych mieszkańców ziem należących do kapituły warmińskiej wprowadził w życie olsztyńską takse chlebową. Był również lekarzem ludzi z najwyższych sfer społecznych, jak też mieszczan i chłopów. Był posłem do Wielkiego Mistrza Albrechta (4.01.1520), a w czasie wojny polsko-krzyżackiej (1520–1521), jako cywilny zarządca Olsztyna skutecznie bronił miasta. Kopernik był człowiekiem nadzwyczaj dobrze zorganizowanym. Daty jego obserwacji astronomicznych wskazują, że nawet w niebezpiecznych czasach wojny z krzyżakami dni poświęcał ludziom i obronie cywilnej, a noce obserwacji gwiazd na niebie (Grzybowski, 1973). Zasadą postępowania Kopernika było nie podważać istniejących autorytetów w nauce, w religii oraz polityce. Stąd też z szacunkiem odnosił się na przykład do dotychczasowych autorytetów w astronomii, tłumacząc ich poglądy sprzeczne ze swoją teorią brakiem możliwości dokładnych obserwacji oraz dostępnych mu analiz matematycznych. Szacunkiem otaczał zarówno władców świeckich, jak i dostojników duchownych. Natomiast w relacjach mistrz-uczeń Kopernik wykazywał m.in. daleko idącą postawę tolerancji religijnej, czego przykładem może być fakt, że jego najbliższym uczniem w astronomii był luteranin Jerzy Retyk, który wydał najpierw w Wittenberdze *Trygonometrię* M. Kopernika (1542), a następnie przyczynił się do wydania u tego samego wydawcy luterskiego – *De revolutionibus* Kopernika (1543).

W okresie Oświecenia, gdy Rzeczypospolita chyliła się ku upadkowi, uczeni polscy odegrali szczególnie znaczącą rolę w krzewieniu oświaty i edukacji narodowej. Do ich znakomitego grona należeli m.in. Stanisław Konarski (1700–1773), Grzegorz Piramowicz (1735–1801), Onufry Kopczyński (1735–1817), Hugo Kołłątaj (1750–1812), Stanisław Staszic (1755–1826), Jędrzej Śniadecki (1768–1838). Dzięki ich programowym wysiłkom powstały śmiałe koncepcje edukacyjne, organizacyjne oraz instytucjonalne formy edukacji narodowej z uwzględnieniem standardów gramatycznych języka polskiego (Kopczyński, 1778). Elementarz dla szkół oraz przewodniki metodyczne dla nauczycieli opracował G. Piramowicz (1785). Reformy szkolnictwa objęły również nauczanie matematyki, nauk ścisłych oraz etyki przydatnej w wychowaniu obywatelskim

i patriotycznym młodzieży. Pracami tymi kierowała Komisja Edukacji Narodowej (KEN), której koordynatorem był H. Kołłątaj (Janeczek, 2002). Zakres działalności KEN obejmował nie tylko szkolnictwo elementarne i średnie, lecz również i wyższe, łącznie z reformą Akademii Krakowskiej (Janeczek, 2004).

W okresie zaborów polscy uczeni-mistrzowie angażowali się często w powstania narodowe. Będąc uczestnikami powstania listopadowego lub styczniowego, po upadku tych powstań dzielili los polskich zesłańców na Sybirze lub tułaczy-emigrantów. Jednocześnie, wielu z nich dokonywało niezwykłych odkryć, opracowań naukowych i ogromnego wkładu w naukę światową, np. Ignacy Domeyko (1802–1889), Jan Czernski (1845–1892), Aleksander Czekanowski (1833–1876), Benedykt Dybowski (1833–1930), Wiktor Godlewski (1831–1900), Zygmunt Wróblewski (1845–1888). W warunkach zaboru austriackiego działał w Galicji Ignacy Łukasiewicz (1822–1882), twórca polskiego przemysłu naftowego i prekursor przemysłu naftowego na świecie. Długą listę uczonych, którzy byli mistrzami sztuki naukowej zamyka Maria Skłodowska-Curie (1867–1934), której najważniejsze osiągnięcia naukowe zostały uhonorowane dwoma nagrodami Nobla (1903 i 1911). Jej pionierskie prace z fizyki i chemii jądrowej doprowadziły do odkrycia pierwiastka, który nazwała *polonem*, a następnie radu. Kierując Katedrą Promieniotwórczości na Sorbonie, zorganizowała Instytut Radowy w Paryżu, jak też pomagała czynnie w zorganizowaniu w 1912 r. Pracowni Radiologicznej w Warszawie, a w 1932 r. Instytutu Radowego.

Okres dwudziestolecia międzywojennego cechował się niezwykłym dynamizmem w rozwoju polskiej nauki. Mistrzowie-uczeni rozwinęli swe skrzydła na polskich uniwersytetach oraz w instytutach badawczych. Rezultaty wielu odkryć naukowych zostały wprowadzone do polskiej gospodarki. Stworzono też podstawy bardzo efektywnego systemu edukacyjnego. Przykładem mogą być nowe inwestycje przemysłowe, takie jak COP, GOPR, Gdynia, gdzie zostały wykorzystane nowe technologie polskich uczonych (m.in. odkrycia I. Mościckiego – przyczyniły się do rozwoju przemysłu chemicznego). W tym okresie światowy rozgłos zdobyła również polska szkoła matematyczna (S. Banach, H. Steinhaus) oraz polska szkoła logiczna (J. Łukasiewicz, L. Chwistek, S. Leśniewski, A. Tarski, J. M. Bocheński). Rozgłos ten okazał się trwały.

Trudno przedstawić nawet pobieżnie dokonania polskich uczonych – mistrzów pracy naukowej i służby ojczyźnie w duchu wiary chrześcijańskiej. Mistrzostwo osiągnęło również wiele wybitnych postaci z zakresu muzyki i malarstwa oraz innych dziedzin sztuki. Na potrzeby tego tomu należałoby również wspomnieć, że zwłaszcza okres międzywojnia obfitował w twórcze dokonania teoretyczne i organizacyjne wybitnych psychologów i pedagogów. Ich dokonania były skarbnicą wiedzy dla pokolenia Jubilatki, której poświęcona jest ta książka.

Moi mistrzowie z okresu studiów i pracy naukowej w KUL

Przez swoje życie naukowe rozumiem okres obejmujący studia akademickie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w Lublinie, na Uniwersytecie Trnavskim na Słowacji, pracę naukową w swojej Alma Mater, wyjazdy zagraniczne na stypendia naukowe (Fundacji Kościuszkowskiej i Fulbrighta do USA; wyjazd jako *visiting professor* na Uniwersytet Tufts w Medford, na Uniwersytet Harvarda w Cambridge, MA; stypendia Fundacji Humboldta do RFN) oraz obecnie pracę w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W tym okresie spotkałem niewątpliwie takich profesorów oraz pracowników naukowych, o których mogę powiedzieć, że uważam ich za swoich mistrzów. Jako że studiowaliśmy i pracowaliśmy razem z żoną na tym samym uniwersytecie moi mistrzowie byli również jej mistrzami, a osoby, z którymi współpracowałem w Polsce lub za granicą, były również osobiście znane żonie, wielu z nich bywało w naszej rodzinie, spędzaliśmy razem czas przeznaczony na naukę i wypoczynek.

Moi mistrzowie z okresu studiów filozoficznych w KUL

Studia w KUL rozpocząłem w 1965 roku na specjalizacji filozofii teoretycznej Wydziału Filozofii Chrześcijańskiej, a zakończyłem je w czerwcu 1970 r. Wykłady kursoryczne na pierwszych dwóch latach studiów były fascynujące. Zachwycałem się wykładami takich przedmiotów oraz ich wykładowcami jak: Metafizyka ogólna – o. prof. M.A. Krąpiec; Historia filozofii – prof. S. Swieżawski, ks. prof. M. Kurdziałek; Filozofia przyrody – ks. prof. S. Mazierski; Logika i metodologia nauk – ks. prof. Stanisław Kamiński; Psychologia ogólna – ks. prof. Józef Pastuszka; Etyka ogólna – ks. dr Tadeusz Styczeń; oraz Teodycea, którą wykładali: ks. prof. Stanisław Adamczyk oraz ks. prof. Stanisław Kowalczyk. Wykłady te były wspólne dla studentów czterech specjalizacji, jakie składały się na Wydział Filozofii Chrześcijańskiej. Problematyka podejmowana na wszystkich zajęciach dydaktycznych była dla mnie bardzo interesująca, gdyż studiowałem na wymarzonym przez siebie Uniwersytecie.

Od drugiego roku rozpocząłem drugi kierunek studiów na tym samym wydziale – psychologię. Na trzecim roku zarówno na filozofii teoretycznej, jak i na psychologii rozpoczęły się zajęcia specjalizacyjne. Wybrałem na filozofii, zgodnie z regulaminem studiów, dwa proseminaria: z etyki oraz z metodologii nauk; zaś na psychologii z psychologii ogólnej. Jednak smak studiów filozoficznych poznałem dopiero na dwóch ostatnich latach nauki, kiedy rozpoczęły się wykłady specjalizacyjne oraz seminaria. Wybrane zagadnienia z etyki oraz seminarium z etyki prowadził ks. prof. kard. Karol Wojtyła,

który przyjeżdżał dwa razy w semestrze z Krakowa, zaś w jego zastępstwie prowadził je ks. dr. Tadeusz Styczeń. Obaj byli mistrzami w zagadnieniach filozoficznych etyki. Uczestnictwo w tych zajęciach było dla mnie ucztą duchową. Analizowaliśmy wówczas systemy etyczne polskich filozofów współczesnych. Moim zadaniem było zgłębienie systemu etyki niemieckiego filozofa Wolfganga Eichhorna oraz polskiego Adama Schaffa. Inni koledzy opracowywali systemy etyczne takich filozofów jak T. Kotarbiński, Cz. Znamierowski, T. Czeżowski. Niemalym zaskoczeniem był dla mnie wybór kardynała Karola Wojtyły na papieża, który przybrał imię Jana Pawła II. Jeszcze w samym dniu jego wyboru powziąłem myśl przeprowadzenia badań ogólnopolskich nad oczekiwaniami Polaków związanymi z jego wyborem. Moimi współpracownikami w opracowaniu samej koncepcji tych badań oraz narzędzia badawczego byli ks. dr hab. Zdzisław Chlewiński oraz dr Adam Stanowski. Z badań tych wynikało, że Polacy przede wszystkim oczekują głębokich przemian społecznych (Biela, Chlewiński, Stanowski, 1979). Oczekiwanie to spełniło się, gdyż w rok później przyjechał do Polski i na jego wołanie: „Przyjdź Duchu Święty i odnów oblicze ziemi, tej ziemi” faktycznie powstała w 1980 roku NSZZ „Solidarność”. W konsekwencji, oblicze polskiej ziemi zostało odnowione.

Drugie z seminariów na filozofii dotyczyło metodologii nauk i było prowadzone przez ks. dr hab. prof. Stanisława Kamińskiego. Dzięki temu seminarium nauczyłem się nie tylko pisać i analizować recenzje monografii naukowych, lecz przede wszystkim pisać spójne teksty naukowe o charakterze problemowym. Było to możliwe głównie dlatego, że ks. prof. Kamiński traktował bardzo poważnie uczestników seminarium i uczył nas umiejętności nie tylko analizy krytycznej rozpraw naukowych, lecz również wskazywania na elementy pozytywne, na których można oprzeć tok dyskursu naukowego. SeminaRIA te odbywały się regularnie w każdy poniedziałek. Polubiłem te poniedziałki do tego stopnia, że sam, kiedy już jako profesor prowadziłem własne seminaRIA w swoim zakładzie, to odbywały się one właśnie w poniedziałki.

Dodatkową okolicznością mojego związania się z prof. S. Kamińskim było uzyskanie w jego Zakładzie Logiki i Metodologii Nauk stypendium biblioteczno-naukowego, w ramach którego wypożyczałem studentom i pracownikom naukowym książki będące w jego zasobach. W ramach dyżurów w tym zakładzie miałem możliwość swobodnego dostępu do księgozbioru. Sporo na tym naukowo skorzystałem. Przede wszystkim jednak do „mojego” zakładu przychodziły dosyć często osoby tak znamienite, kompetentne w zagadnieniach logiki i metodologii nauk jak emerytowany ks. prof. Antoni Korcik (poprzedni kierownik tego zakładu), dr Stanisław Majdański (adiunkt Katedry Logiki), pani Zofia Brzostowska (kierownik Bibliotek Zakładów Filozofii KUL, uczestniczka Powstania Warszawskiego). Osoby te stały się również moimi mistrzami w poszukiwaniach naukowych.

Przykładowo, gdy prof. Korcik¹ dowiedział się, że interesują mnie zagadnienia teorii relacji, przyniósł mi za kilka dni (studentowi dyżurującemu w stworzonym przez siebie zakładzie) reprint artykułu swojego mistrza prof. S. Kobyłeckiego, który wywodził pojęcie *relacji* od kategorii modalności Arystotelesa. Wyrastałem w klimacie prawdziwych mistrzów logiki i metodologii nauk. Ks. prof. Korcik prowadził swoje seminarium z logiki i metodologii nauk w KUL-u w latach 1945–1963. Jego wykłady monograficzne oraz seminaria dotyczyły wybranych zagadnień historii logiki starożytnej i średniowiecznej². Uczestnikami jego seminarium byli, m.in. profesorowie S. Kamiński, L. Koj, T. Kwiatkowski, W. Michałowski. O mistrzostwie A. Korcika mogą świadczyć m.in. fragmenty opinii wybitnych profesorów polskich (Tadeusz Kotarbiński, Władysław Tatarkiewicz, Tadeusz Czeżowski, Narcyz Łubnicki) napisanych w sprawie postępowania w KUL-u o nadanie mu tytułu profesora nadzwyczajnego. Podkreślali oni jego wysokie znawstwo historii logiki formalnej uprawianej źródłowo i ze ścisłością filozoficzną na gruncie znajomości nowoczesnej matematycznej logiki formalnej. Jako jedyny historyk logiki w Polsce osiągnął w tej dziedzinie rezultaty o wysokiej wartości naukowej³. Innej osobie, której bardzo wiele zawdzięczam z czasów swoich studiów i pracy w KUL-u, jest dr Stanisław Majdański, adiunkt, a następnie starszy wykładowca w Katedrze Logiki i Metodologii Nauk KUL. To z nim w Zakładzie Logiki spędziłem wiele godzin na dyskusjach filozoficznych, logicznych i metodologicznych, dzięki którym dojrzewała moja tożsamość naukowa jako filozofa, a jednocześnie psychologa o orientacji poznawczej. Dr S. Majdański poświęcał mi bezinteresownie wiele czasu, nie tylko na rozmowy naukowe, ale też nauczył mnie podstaw pisarstwa naukowego, gdyż poprawiał moje pierwsze przygotowywane do druku artykuły. Jego mądrość i kompetencje metodologiczne przyczyniły się do nabycia przeze mnie umiejętności pisania tekstów naukowych.

Z kolei Pani Zofia Brzostowska, która była bohaterką Powstania Warszawskiego – była dla mnie mistrzem jako filozof, znawca literatury oraz wybitny tłumacz tekstów filozoficznych na język polski z klasycznej greki i łaciny. Była to osoba niezwykła. Mówi o niej inskrypcja na płycie marmurowej umieszczona na kamienicy przy ul. Floriańskiej 12 w dzielnicy Praga w Warszawie:

Powstanie Warszawskie na Pradze.

Janina Englert „Klima”, Zofia Brzostowska, Zenia Olejnik.

W mieszkaniu Janiny Englert mieścił się punkt pomocy żołnierzom AK.

¹ <http://pif.up.krakow.pl/y.korcik.antoni.htm>

² Patrz: Relacja S. Kiczuka na temat dorobku A. Korcika w zakresie logiki w KUL-u. <http://logika.net.pl/wp-content/uploads/slow-biog/pdf/Korcik.pdf>

³ Tamże.

z VIII 1944 wyruszyły stąd dwie łączniczki.

Dostały się pod ogień snajpera.

Ocalała z rzezi na Wołyniu 19-letnia Zenia Olejnik zginęła na miejscu.

23-letnia Zofia Brzostowska została ciężko ranna.

W walkach na Pradze zginęło ponad 300 powstańców.

Dla Ciebie Polsko!

A jednak Zofię Brzostowską wyciągnięto spod gruzów i przeżyła wojnę. Straciła jedną nogę i chodziła o kulach. Po wojnie przyjechała już w 1944 roku na studia w KUL-u. Później pracowała aż do emerytury na stanowisku kierownika Biblioteki Zakładów Filozofii KUL. Dała się poznać jako wybitny tłumacz z języka greckiego takich dialogów Platona jak *O sprawiedliwości* (1974) oraz *Kratylos* (1990). Dopiero ona udostępniła te dwa dialogi literaturze polskiej i polskiemu czytelnikowi. Podobne zasługi ma ona w tłumaczeniu łacińskiego tekstu św. Antoniego egipskiego z okresu wczesnej patrystyki (*Żywot*, 1987). Pani Zofia Brzostowska bardzo ceniła sobie środowisko naukowe oraz wartości patriotyczne wyrażane w hasle KUL-u: *Bogu i Ojczyźnie*. Dała temu wyraz m.in. w swoich wspomnieniach zatytułowanych *Rodzinie katolickiej – z tamtych lat* (Brzostowska, 1999).

Autorytet pani Zofii Brzostowskiej był w środowisku filozoficznym KUL-u bardzo wysoki. Pewnego dnia zapytała mnie wprost, jaka jest moja znajomość klasycznego języka greckiego, a gdy przyznałem, że prawie zerowa, zaczęła mnie bezinteresownie uczyć tego języka, abym mógł czytać teksty filozofów greckich. Regularnie poświęcała mi swój czas na kontakt z językiem greckim i po dwóch latach potrafiłem już czytać dialogi Platona i traktaty Arystotelesa w ich oryginalnym tekście greckim. Znajomość greki okazała się pomocna nawet pięćdziesiąt lat później przy pisaniu monografii *Psychologia oczami filozofów* (2019b), w której traktat *Peri psyche* odgrywa podstawowe znaczenie. Pani Z. Brzostowska była dla mnie mistrzynią nie tylko w obszarze filozofii, lecz również jako wzór patriotyzmu i człowieczeństwa.

Uwiecznieniem mojego kontaktu z Zakładem Logiki i Metodologii Nauk KUL było poproszenie jego kierownika ks. prof. S. Kamińskiego, aby udzielił nam ślubu w Kościele Akademickim KUL.

Moi mistrzowie okresu studiów psychologicznych w KUL

Moje studia psychologiczne miały miejsce w latach 1966–1970 na Wydziale Filozofii Chrześcijańskiej KUL w ramach specjalizacji filozoficzno-psychologicznej. Za swoich

mistrzów w psychologii jako dyscyplinie naukowej, jak również w dziedzinie praktyki psychologicznej uważam tak wielkie osobistości jak: ks. prof. Józef Pastuszka, prof. Maria Grzywak-Kaczyńska, prof. Janusz Kostrzewski, ks. prof. Zdzisław Chlewiński, prof. Zenomena Płużek, prof. Maria Braun-Gałkowska, prof. Teresa Kukołowicz, prof. Zofia Sękowska, prof. Jerzy Strojnowski, prof. Czesław Walesa, prof. Stefan Kunowski. Każda z tych osób rozumiała psychologię zgodnie z tradycjami swojej szkoły naukowej.

Ks. Prof. Józef Pastuszka

Ks. prof. Józef Pastuszka (1897–1989) dał się poznać jako niezrównany odkrywca filozofów rozumiejących psychologię jako jeden z działów filozofii lub sprowadzających samą filozofię do psychologii. Zasłynął on jako autor monografii, m.in. o psychologii Platona, Arystotelesa, św. Augustyna, św. Tomasza z Akwinu, Kartezjusza, jak również niektórych współczesnych filozofów (np. H. Bergsona). Swoją własną systematyzację myśli psychologicznych na przestrzeni dziejów zaprezentował w *Historii psychologii* (1971). W dziele tym przedstawił własne tłumaczenia fragmentów wypowiedzi filozofów i psychologów nieznanymi dotąd w polskiej literaturze psychologicznej. Był nie tylko uczone, ale również człowiekiem odważnym i wielkim patriotą (Biela, 2015). W okresie międzywojennym twórczość J. Pastuszki dotyczyła nowatorskich zagadnień z obszaru psychologii politycznej, głównie pochodzenia władzy państwowej (1926). W okresie kształtowania się niezależnej państwowości polskiej podejmowanie tego rodzaju zagadnień miało charakter patriotyczny i państwowotwórczy. Drugim wątkiem naukowych zainteresowań Pastuszki były rozprawy dotyczące filozofii i psychologii religii, np. źródeł wiary i niewiary (1946), filozofii Maxa Schellera, a zwłaszcza jego koncepcji hierarchii wartości i jej aspektu psychologicznego (w pozycjach z lat 1928, 1929) oraz filozofii i psychologii Henry'ego Bergsona (1933) (za: Biela, 2010). Żywym nurtem zainteresowań naukowych Pastuszki były także związki psychologii z filozofią. Jeśli chodzi o wielkich filozofów chrześcijańskich, to jego największe zainteresowanie budził św. Augustyn. Pastuszka (1930) określał go „największym psychologiem wśród filozofów”. Należy zgodzić się z tym stwierdzeniem chociażby dlatego, że większość klasyków filozofii tworzyła psychologię (traktowaną jako dział filozofii) na drodze dedukcji z twierdzeń ontologicznych lub epistemologicznych. Natomiast św. Augustyn postępował odwrotnie, tj. najpierw formułował węzłowe pytanie z zakresu psychologii i odpowiadając na nie, dochodził do kwestii filozoficznych.

Spośród naukowych zainteresowań Pastuszki warto również zwrócić uwagę na jego analizę ówczesnych teorii psychologicznych oraz ustosunkowanie do ówczesnych

ideologii. W ramach pierwszej kwestii chodzi o studium krytyczne na temat psychologii indywidualnej Adlera (Pastuszka, 1938b) oraz charakterologii (1963), zaś w ramach drugiej mieszczą się unikalne i pierwsze w międzywojennej Polsce psychologiczne opracowania na temat systemów totalitarnych oraz ich zagrożeń. Najpierw ukazała się analiza psychologiczna dotycząca bolszewizmu i komunizmu jako zagrożenia (Pastuszka, 1938a, 1938b), później bezpardonowa krytyka rasizmu i faszystów (Pastuszka, 1939a, 1939b). Pastuszka miała cywilną odwagę, by przestrzec swoich rodaków zarówno przed zagrożeniem „czerwonym”, jak i „brunatnym”, czego nie zapomnieli mu zarówno Niemcy w czasie okupacji, jak i komuniści w latach terroru stalinowskiego w Polsce.

Lubelska Szkoła Psychometryczna – mistrzowie z lat studiów

Biorąc pod uwagę pionierskość badań psychometrycznych prowadzonych przez psychologów z KUL-u, poziom ich wiedzy metodologicznej i teoretycznej, zakres tematyczny oraz doniosłość rezultatów ich prac dla polskiej psychologii, można określać ten zespół jako Lubelską Szkołę Psychometryczną. Kilku z nich było moimi profesorami, pod kierunkiem których zdobyłem szlify metodologiczne do pracy naukowej na poziomie magisterskim i doktorskim.

Prof. Maria Grzywak-Kaczyńska (1886–1979) studiowała najpierw historię na UJ (1910–1914), później ukończyła Państwowy Instytut Pedagogiki w Warszawie (1925–1927), a następnie studiowała w Genewie pod kierunkiem J. Piageta, zaś pod kierunkiem E. Claparede’a napisała i obroniła rozprawę doktorską. Współpracowała również z A. Adlerem oraz W. Sternem. Po studiach zagranicznych została pierwszym w Polsce psychologiem szkolnym, prowadziła badania nad zastosowaniem testów w szkole (1960), tworzyła testy inteligencji, zapoczątkowała badania dojrzałości szkolnej i wydała szereg prac z tego zakresu (1933a, b, 1935a, b). Jej prace zyskały szeroki rozgłos w ówczesnej Europie i miały swoje wydanie francuskie (Grzywak-Kaczyńska, 1934) oraz hiszpańskie (1935a). W trakcie opracowywania tych testów współpracowała aktywnie z Claparede’em, Adlerem i Sternem (Biela, 1993), a niektóre z jej prac zostały poprzedzone przedmowami tych wybitnych psychologów.

W czasie okupacji niemieckiej wykładała w tajnej Szkole Higieny Psychicznej i kontynuowała tam pracę aż do zamknięcia Szkoły przez władze komunistyczne w r. 1952. W KUL-u prof. M. Grzywak-Kaczyńska pracowała w latach 1959–1971. Wpłynęła na unowocześnienie studiów psychologicznych. Po habilitacji w 1961 r. na podstawie rozprawy o tworzeniu pojęć u dzieci kierowała Katedrą Psychologii Eksperymentalnej KUL oraz zorganizowała Zakład Psychologii Stosowanej. Wprowadziła do programu

dydaktycznego testy badania inteligencji oraz test projekcyjny Rorschach'a. Prowadziła wykłady, seminarium magisterskie (na którym powstały liczne prace z dziedziny psychologii myślenia, zainteresowań, zastosowania niektórych testów, psychologii osobowości i klinicznej) oraz seminarium doktorskie, na którym gromadzili się prawie wszyscy pracownicy psychologii. Zajmowała się takimi zagadnieniami jak: pojęcie osobowości i dynamizmu rozwoju, teoria inteligencji, tworzenie pojęć, zagadnienie myślenia. W 1970 r. zainicjowała anonimowe poradnictwo dla młodzieży, zwane telefonem zaufania. Wypracowała własną metodę psychoterapeutyczną, eksponującą miłość jako główną siłę motywującą zachowanie człowieka i kształtowanie jego osobowości (1977, 1988). Była wszechstronnie wykształconym i twórczym psychologiem i bardzo szlachetnym człowiekiem (Kostrzewski, 1971; Braun-Gałkowska, 1973; Biela, 1993).

Na początku roku akademickiego 1968/69 podjąłem wraz z moim najlepszym przyjacielem z lat studenckich – Franciszkiem Bujakiem – decyzję wyboru seminarium magisterskiego z psychologii eksperymentalnej prowadzonego przez prof. Marię Grzywak-Kaczyńską. Pod jej kompetentnym i życzliwym okiem napisałem i obroniłem pracę magisterską pt. „Zastosowanie aparatury pojęciowej teorii informacji do analizy czynności rozwiązywania problemów” (obrona: 26.06.1970 r.).

Rozpoczęty przez prof. Marię Grzywak-Kaczyńską nurt badań psychometrycznych był dalej rozwijany w KUL przez takich profesorów jak: Janusz Kostrzewski, Zenomena Płużek, ks. Władysław Prężyna, ks. Zdzisław Chlewiński oraz prof. Maria Braun-Gałkowska, prof. Czesław Walesa, ks. Tadeusz Witkowski, Zbigniew Zaleski, Bogdan Pietrulewicz, ks. Czesław Cekiera, ks. Zenon Uchnast.

Pod kierunkiem J. Kostrzewskiego dokonano m.in. polskiej adaptacji Skali Psychocattell do badania rozwoju umysłowego małych dzieci, od 1 do 30 miesięcy (1961, 1968, 1969), Testu Bender-Koppitz służącego do badania dzieci od 5. do 10. roku życia (Chojnowski, Kostrzewski, 1971), Skali Dojrzałości Społecznej E. Dolla oraz Testu Inteligencji Terman-Merrill. J. Kostrzewski przeprowadził również badania normalizacyjne oraz walidacyjne tych narzędzi testowych (np. skali Wechslera – 1970; 1978 a, b). Psychologia i pedagogika specjalna zawdzięczają mu m.in. dokonanie przekładu i adaptacji szeregu innych technik pomiaru poziomu inteligencji dzieci i młodzieży, percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz osobowości. Już w swojej pracy doktorskiej zajmował się poziomem i dynamiką rozwoju dzieci z zespołem Downa. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych były również właściwości psychofizyczne dziecka umysłowo upośledzonego oraz diagnostyka niedorozwoju umysłowego. Bibliografia jego prac jest bardzo bogata. J. Kostrzewski otrzymał w 1962 r. od R.B. Cattella propozycję rocznego stażu w Laboratory of Personality Assessment and Group Behavior na Uniwersytecie Illinois, Urbana (USA), jednak odmówiono mu wówczas wydania paszportu. Dopiero

w latach 70. XX w. miał możliwość wyjazdu na Uniwersytet Wisconsin w Madison, gdzie uczestniczył w intensywnym szkoleniu z dziedziny niepełnosprawności intelektualnej oraz trudności w uczeniu się. Miał też możliwość krótkiego pobytu w Laboratory of Personality Analysis Uniwersytetu Illinois w Champaign, w Institute for Personality and Ability Testing u R.B. Cattella, z którym potem przez wiele lat współpracował naukowo w zakresie badań nad osobowością dzieci. W KUL-u stworzył jako wykładowca bardzo wysoki poziom kultury psychometrycznej (Zasępa, Gałkowski, 2014). Jego wykłady cieszyły się uznaniem studentów, były bardzo interesujące, okraszane przykładami z praktyki poradnianej. Był bardzo wymagającym egzaminatorem, gdyż kierował się często powtarzaniem przez siebie powiedzeniem „Test w rękę niedouczzonego psychologa, to jak miecz w rękę szalonego”. Habilitował się na Wydziale Nauk Społecznych KUL, gdy byłem dziekanem. Bardzo zależało mi, aby „mój Profesor” osiągnął tytuł, który mu się już dawno należał ze względu na jego kompetencje i osiągnięcia naukowe.

W zakresie psychometrii w KUL-u prof. Zenomena Płużek (1926–2005) dokonała polskiej adaptacji oraz badań normalizacyjnych i walidacyjnych testu osobowości autorstwa Gougha MMPI-WISKAD, przeznaczonego do diagnozy różnicowej w zakresie nozologii psychiatrycznej (1966a), co stanowiło w swoim czasie istotne osiągnięcie psychometryczne w całej polskiej psychologii klinicznej. W roku 2001 otrzymała prestiżową Nagrodę im. Księdza Idziego Radziszewskiego przyznaną przez Towarzystwo Naukowe KUL. Jej dorobek obejmuje badania własne, dydaktykę i poradnictwo w zakresie szeroko rozumianej psychologii klinicznej, osobowości i pastoralnej, psychosomatyki, psychoterapii. Badania prof. Z. Płużek obejmowały elementy psychologii głębi, teorii uczenia, psychologii poznawczej, a nade wszystko psychologii humanistyczno-egzystencjalnej (Płużek, 2001). Prof. Z. Płużek prowadziła przez lata w KUL-u prekursorskie wykłady z zakresu światowego dorobku psychologii klinicznej i osobowości, obejmujące nieobecne w programach nauczania i w bibliotekach uniwersytetów polskich w latach 60. koncepcje, np. Freuda, Horney, Junga, Adlera, Masłowa, Murray'a i innych. Propagowała nowe formy nauczania: ćwiczenia, konwersatoria i wykłady z poradnictwa psychologicznego, diagnostyki psychologicznej, psychopatologii. Pozostawiła trwały dorobek w dziedzinie polskiej psychologii klinicznej.

W zakresie rozwoju psychometrii w środowisku psychologicznym KUL-u prof. Z. Chlewiński przyczynił się głównie do opracowania testu osobowości H.J. Eysencka (1963) oraz testu opartego na Cattellovskiej teorii osobowości (1964). Był on następcą prof. M. Grzywak-Kaczyńskiej w kierowaniu Katedrą Psychologii Eksperymentalnej w KUL-u. Jego wkład teoretyczny i metodologiczny dotyczył transmisji nurtów współczesnej psychologii amerykańskiej (a głównie psychologii poznawczej i neobehawiorystycznej) na teren psychologii w KUL-u oraz szerzej do polskiej psychologii (np. 1975,

1991b, 1999, 2007). Interesująca go problematyka badawcza obejmowała m.in. takie zagadnienia jak: procesy uwagi i pamięci, myślenie twórcze, podejmowanie decyzji, zachowania ryzykowne, badanie tych procesów oraz struktur umysłowych ludzi pracujących w realnych sytuacjach wysokiego ryzyka (np. w kopalni węgla kamiennego), typy i czynniki osobowości (1987), dojrzałość psychiczna (1991a, 1998), a nawet takie zagadnienie jak procesy poznawcze w schizofrenii (Chlewiński, Grzywa, 1992).

Prof. Czesław Walesa zainicjował szereg oryginalnych projektów badawczych, m.in. badania nad rozwojem poznawczym, zwłaszcza procesów decyzyjnych u dzieci i młodzieży, nad rozwojem religijnym i decyzji życiowo doniosłych (DŹD). Jest on człowiekiem o niezwykłej prawości i mądrości życiowej. Jego nazywaliśmy naszym mistrzem akademickim, chociaż mieliśmy naszego wspólnego mistrza, za którego uważaliśmy jako asystenci ks. prof. Z. Chlewińskiego. Z tymi osobami opublikowałem wspólne prace naukowe poświęcone problematyce podejmowania decyzji (Biela, Bujak, Walesa, 1973a, b, 1974; Biela, Chlewiński, Walesa, 1978, 1983).

Ks. prof. Władysław Prężyna (1933–2006) w 1978 r. uzyskał habilitację w KUL-u z zakresu psychologii społecznej i psychologii religii, a w 1998 r. otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. Był długoletnim kierownikiem Katedry Psychologii Społecznej i Psychologii Religii w Instytucie Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych KUL. Został odznaczony Krzyżem Kawalerskim Odrodzenia Polski za wybitne zasługi w pracy naukowej i dydaktycznej oraz za działalność organizacyjną na rzecz KUL-u. Był również dyrektorem Studium Poradnictwa i Psychoterapii dla Duchowieństwa KUL. Specjalizował się w psychologii społecznej (1967) i religii (1968, 1970, 1977). Podjął pionierski w skali światowej problem pomiaru religijności, który zaowocował skonstruowaniem *Skali Pomiaru Intensywności Religijności W. Prężyny* (1981), której walory psychometryczne zostały określone przez jego następców (Śliwak, Bartczuk, 2011). Dane mi było współpracować z ks. prof. Prężyną m.in. w sprawie reakcji społecznych na pielgrzymki papieża Jana Pawła II do Polski (Prężyna, 1996) oraz z zespołem współpracowników w jego katedrze na temat struktury psychoimmunologicznej oraz jej pomiaru (Biela i in., 2015). Ks. prof. W. Prężyna był gorliwym kapłanem i duszpaste-rzem, cenionym dydaktykiem, niestrudzonym Wychowawcą i Mistrzem wielu pokoleń psychologów. Cechowała go skromność, niezwykła wrażliwość, pogoda ducha, życzliwe usposobienie i wielkie serce. Był aktywny nie tylko na polu naukowym, ale i społecznym. Ulubionym jego mottem towarzyszącym mu przez całe życie, była sentencja: „uśmiech najtańszą inwestycją”.

W kontekście psychometrycznych osiągnięć KUL-u należy również wskazać na tradycję badań nad testami projekcyjnymi (zwłaszcza nad testem Rorschacha), które wprowadziła i rozpowszechniała prof. M. Grzywak-Kaczyńska (1967). Badania te kontynuowała

i rozwijała prof. Maria Braun-Gałkowska, która jeszcze w latach 70. ustosunkowywała się do problemów metodologicznych związanych z polskimi normami metody Rorschacha (Braun-Gałkowska, 1975). W późniejszych swoich publikacjach Braun-Gałkowska zarówno samą aktywność dziecka w czasie wykonywania *Testu Rysunku Rodziny*, jak i wynik tej aktywności uwidoczniiony na papierze, traktuje jako projekcję przez dziecko zmian w relacjach w swojej własnej rodzinie (Braun-Gałkowska, 1985, 2012).

Rozpoczęcie pracy w KUL-u i przygotowanie rozprawy doktorskiej

Z rekomendacji prof. Marii Grzywak-Kaczyńskiej (która w 1970 r. przeszła na emeryturę) ks. prof. Z. Chlewiński zaakceptował jej dwóch „świeżo upieczonych” magistrów jako swoich asystentów – Franciszka Bujaka i Adama Bielę. Obaj przygotowywaliśmy na prowadzonym przez niego seminarium dyskusyjnym zwanym „*brain storming*”⁴ rozprawy doktorskie dotyczące rozwoju procesów w podejmowaniu decyzji przez dzieci w okresie szkoły podstawowej. W planowaniu i metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników empirycznych pomagał nam starszy kolega dr Czesław Walesa, który był już adiunktem. Czego nauczyliśmy się na seminarium „burza mózgów” prowadzonym przez ks. prof. Z. Chlewińskiego? Przede wszystkim szacunku wobec nauki jako drogi poznania prawdy o badanej rzeczywistości, jaką jest człowiek w całej swojej złożoności i niemożliwej do odkrycia tajemnicy. Nauczyliśmy się również postawy otwartości na zdania różnych osób dotyczące tej niezgłębionej do końca realności, jaką jest życie. Bardzo ważną wpojoną nam zasadą było przyjmowanie postawy pokory wobec rezultatów badań psychologicznych. Oprócz celu teoretycznego, którego osiągnięcie musi być nierozdzielnie związane z postawą autentycznej pokory badacza, psycholog powinien również być nastawiony na cel, jakim jest praktyczna pomoc człowiekowi. To zaś oznacza, że ostateczną racją celu teoretycznego jest dogłębne poznanie prawdziwości zachowania ludzkiego po to, żeby jak najskuteczniej pomóc człowiekowi. Niezapomniane są dla mnie nasze wspólne wyjazdy na badania psychologiczne, m.in. górników Kopalni Węgla Kamiennego „Anna” w Pszowie, których wyniki opublikowaliśmy wraz z Antonim Michałkiem w czasopiśmie górniczych oraz psychologicznych (Biela, Chlewiński, Michałek, 1980, 1981).

Tuż po zatrudnieniu, lata 1971–1973 były związane z pisaniem przeze mnie rozprawy doktorskiej na temat związku poszukiwania informacji z podejmowaniem decyzji.

⁴ Ks. prof. Z. Chlewiński prowadził te seminaria dyskusyjne do czasu odejścia z KUL-u na emeryturę w każdy poniedziałek o godz. 12 i ja przejąłem ten zwyczaj, prowadząc podobne seminarium typu *brain storming* do końca mojej pracy w KUL-u.

Jej promotorem był prof. Klemens Szaniawski z Uniwersytetu Warszawskiego, dzięki któremu nauczyłem się, jak radzić sobie z formalizacją logiczno-matematyczną w analizach decyzyjnych. Wraz z grupą swoich starszych kolegów z KUL-u (Z. Chlewiński, Cz. Walesa, A. Stanowski i F. Bujak) uczęszczałem przez dwa lata regularnie na prowadzone przez niego interdyscyplinarne Seminarium Teorii Decyzji, które odbywało się w każdy miesiąc w odstępach dwutygodniowych w siedzibie PAN w Pałacu Staszica w Warszawie. Gośćmi tego seminarium byli niekiedy wybitni polscy uczeni, jak m.in. Tadeusz Kotarbiński, Jan Zieleniewski, Albin Kłosiński, Tadeusz Tyszka, Józef Koziński, Janusz Grzelak, Grzegorz Lisowski. W atmosferze klimatu dyskusji tak wybitnych uczonych dojrzało pisanie mojej rozprawy doktorskiej, obronionej w marcu 1973 r. w KUL-u. Rozprawa ta ukazała się drukiem, a jej recenzentem wydawniczym był prof. Józef Koziński (Biela, 1976).

Wejście na szersze wody nauki

Dzięki prof. J. Kozińskiemu polska psychologia poznawcza, a zwłaszcza badania nad decyzjami ludzkimi prowadzone w Polsce, w tym również w KUL-u – wypłynęły szybkim nurtem w obręb nauki światowej. Punktem kulminacyjnym tego procesu była zorganizowana przez niego w Warszawie w 1977 r. International Conference on Probability, Utility and Decision Making, która zgromadziła większość osobistości ze świata zajmujących się problematyką decyzyjną. Zostałem zaproszony do przedstawienia *major paper* na tej konferencji. Za zgodą prof. J. Kozińskiego współautorami tego referatu byli również Zdzisław Chlewiński i Czesław Walesa. W maju 2007 r. Senat Akademicki KUL na wniosek Rady Wydziału Nauk Społecznych nadał prof. J. Kozińskiemu tytuł doktora honoris causa za jego niekwestionowany wkład w rozwój psychologii w Polsce i na świecie oraz promowanie dorobku polskiej psychologii na arenie nauki światowej. Laudatorem w tym procesie był prof. Andrzej Sękowski, zaś recenzentem dorobku oprócz mnie był prof. Dariusz Doliński (Koziński, 2007).

Lubelska Szkoła Psychometryczna – kontynuatorzy

Do rozwoju kultury psychometrycznej w środowisku psychologicznym KUL-u przyczynili się również profesorowie: ks. Tadeusz Witkowski, ks. Kazimierz Popielski oraz Zbigniew Zaleski. Każdy z nich był inicjatorem powstania nowej katedry rozwijającej swoje własne spojrzenie na interesującą go problematykę psychologiczną, przez co

rozwinął nowy kierunek badań specjalistycznych nie tylko w KUL-u, lecz również w skali Polski.

Ks. prof. Tadeusz Witkowski (1935–2000) wniósł istotny wkład w psychometryczny rozwój psychologii rewalidacyjnej w Instytucie Psychologii KUL. W 1994 r. został kierownikiem Katedry i Zakładu Psychologii Rewalidacyjnej. W latach 1986–1989 jako jeden z pierwszych pracowników Instytutu Psychologii KUL kierował badaniami w ramach Resortowego Programu Badań Podstawowych nad psychospołecznymi problemami osób niepełnosprawnych w trzynastu kategoriach niepełnosprawności, z wykorzystaniem polskiej wersji testu Handicap Problems Inventory. Na podstawie uzyskanych wyników opracował i opublikował pięć psychometrycznych skal i wspólny dla nich podręcznik. Jego dorobek naukowy stanowi istotny wkład w rozwój psychologii rehabilitacji w Polsce. Warty zauważenia jest m.in. fakt, iż aż 42 pozycje z jego publikacji dotyczą ściśle skal pomiarowych i kwestii psychometrycznych (Witkowski, 1999). Ogółem jest autorem 138 pozycji naukowych, dotyczących problematyki rehabilitacji, głównie osób z upośledzeniem umysłowym, a także z innymi rodzajami niepełnosprawności oraz wybranych aspektów psychologii społecznej i wychowawczej (Sękowski, Otrębski, 2000; Otrębski, Sudoł, 2020). Ks. Profesor twierdził, że stara się „rozumieć problemy osób niepełnosprawnych i pomagać innym ludziom je rozumieć, bo u podstaw sensownej pomocy osobom niepełnosprawnym jest rozumienie – świadomość spraw”⁵. Ks. prof. Kazimierz Popielski od 1994 r. do 2010 r. był kierownikiem Katedry Psychoterapii i Psychologii Zdrowia KUL. Jest kontynuatorem myśli V. Frankla, z którym łączyła go nie tylko sfera zawodowa, ale także autentyczna przyjaźń. To z jego inspiracji doszło do nadania tytułu doktora honoris causa twórcy III Szkoły Wiedeńskiej Psychoterapii – V. Franklowi przez KUL w dn. 26.10.2020 r. Właśnie przypadł mi wtedy zaszczyt, jako ówczesnemu dziekanowi Wydziału Nauk Społecznych KUL, odczytywać łaciński tekst uzasadniający nadanie tego tytułu samemu twórcy logoteorii i logoterapii. Dzięki ks. Profesorowi koncepcje Frankla zostały nie tylko rozpowszechnione w Polsce i na Słowacji, lecz również zostały poddane empirycznej weryfikacji. K. Popielski wraz z Piotrem Mamcarzem rozwinęli idee psychologii egzystencjalnej, prezentując autorskie ujęcie traumy egzystencjalnej jako Ostrej Reakcji Stresowej (ASD) różnej od znanego Zespołu Stresu Pourazowego (PTSD) oraz innych jednostek nozologicznych, opisujących konsekwencje psychofizjologiczne wystąpienia zdarzenia o charakterze zagrażającym życiu i zdrowiu (Popielski, Mamcarz, 2015). Ich koncepcja koncentruje się na noo-psychosomatycznej charakterystyce doświadczeń traumatycznych z uwzględnieniem wymiarów podmiotowo-osobowych, takich jak: doświadczenie egzystencjalnie znaczące, atrybucja, pamięć

⁵ Fragment rozmowy z ks. prof. T. Witkowskim, *Scriptores Scholarum*, 1998.

autobiograficzna, poczucie krzywdy, sens życia, wartości. Pojęcie traumy egzystencjalnej zostało zoperacjonalizowane za pomocą narzędzia do badania tego zjawiska: Kwestionariusz Traumatyzacji Egzystencjalnej (KTE). Operacjonalizacja ta stanowi psychometryczne wzbogacenie logoteorii samego V. Frankla. Dwa uniwersytety wyróżniły prof. Kazimierza Popielskiego nadaniem mu tytułu doktora honoris causa: Trnavska Univerzita (2001 r.) oraz Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego (2014 r.).

Prof. Zbigniew Zaleski (1947–2019) to psycholog i polityk, profesor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki, poseł do Parlamentu Europejskiego VI i VII kadencji z ramienia Platformy Obywatelskiej. Był człowiekiem szczerym, koleżeńskim, życzliwym dla ludzi i otwartym na dzielenie się z innymi swoją wiedzą oraz kompetencjami zdobytymi na uniwersytetach zagranicznych. Dokonywał tego m.in. za pośrednictwem organizowanych przez siebie seminariów i sympozjów naukowych w Instytucie Psychologii KUL, na które nierzadko zapraszał swoich znajomych uczonych z zagranicy. W ten naturalny sposób na drodze dialogu naukowego KUL stawał się środowiskiem, w którym rodziły się nowe koncepcje teoretyczne i narzędzia badań ważne dla psychologii. Profesor potrafił też dostrzegać nowe zakresy problemów badawczych, które stawały się z czasem przedmiotem nowych konceptualizacji i penetracji empirycznych. Do jego zainteresowań badawczych należały m.in. ludzkie emocje i motywacja, cele i przyszłościowa perspektywa, psychologiczne aspekty relacji międzynarodowych (np. RP a Unia Europejska), ekologia, korupcja, pokusa oraz zagadnienia z pogranicza prawa i psychologii. Niewątpliwie wzbogacił on psychologię polską i europejską o narzędzia badawcze i wyniki badań nad nastawieniem ludzi do przyszłości, m.in. poprzez rozwijanie wymiaru temporalnego ludzkich zachowań, konstrukcję Skali Postaw Wobec Przyszłości, nazywaną również skalą temporalną (Zaleski, 2018). O jego pomysłowości i oryginalności badawczej mogłem się sam przekonać, gdy uczestniczył w kierowanym przeze mnie, a pionierskim w Polsce na początku lat 80., projekcie badań nad stresem psychologicznym w sytuacjach kryzysu ekologicznego. Jego recenzje rozpraw doktorskich, opinie w sprawie dorobku habilitacyjnego oraz oceny kandydatów do tytułu profesorskiego – cechowała pryncypialność ujęcia samej istoty zagadnienia oraz trafność oceny, na przykład nie tylko chętnie i w rekordowym tempie przygotował recenzję wydawniczą mojego manuskryptu, ale jej kunszt edytorski spowodował, że została umieszczona jako przedmowa do tej książki (Biela, 2019a).

Z psychologii w KUL-u wywodzi się m.in. również prof. Bogdan Pietrulewicz, który współpracował z prof. Zofią Sękowską oraz ze mną w ramach konsultacji związanych z pisaniem swojej rozprawy doktorskiej na temat rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych. Skonstruował on testy analogii, które okazały się trafnym psychometrycznym narzędziem diagnostyki poziomu rozwoju umysłowego dzieci niewidomych w wieku

szkolnym (Pietrulewicz, 1983). W warunkach stanu wojennego w PRL-u B. Pietrulewicz wyjechał do Kanady i na Uniwersytecie Lavall, Quebec, objął pozycję profesora. Tam był wykładowcą m.in. psychometrii i metodologii. Kiedyś w czasie letniego pobytu w Polsce zadziwił mnie swoim „okryciem” w Bibliotece Sorbony łacińskiego traktatu *Psychologia empirica* z 1732 r. zawierającego pierwszą w historii psychologii koncepcję psychometrii. Rozmowa ta zaowocowała naszą wspólną publikacją o początkach psychometrii (Biela, Pietrulewicz, 2016).

Charakteryzując pokrótce mistrzów kulowskiej szkoły psychometrycznej pragnę wskazać również na kilku profesorów, z którymi współpracowałem w ostatnim dwudziestolecu mojej pracy na KUL-u, a którzy swoją metodologiczną fachowością, wręcz mistrzostwem, wnieśli swój wkład w metodologiczny poziom prac badawczych prowadzonych w naszym środowisku. Do nich m.in. należy prof. Augustyn Bańka z Uniwersytetu Poznańskiego, prof. Czesław Noworol oraz prof. Antoni Wontorczyk z Uniwersytetu Jagiellońskiego, jak też ks. prof. Stanisław Głaz z Akademii Ignatianum w Krakowie.

Moi przyjaciele i mistrzowie życia z czasu studiów i pracy w KUL-u

Dr Franciszek Bujak (1946–2018) był pracownikiem naukowo-dydaktycznym Katedry Psychologii Eksperymentalnej KUL. Jest autorem około 100 artykułów i rozdziałów naukowych z zakresu psychologii eksperymentalnej, ergonomii, psychologii pracy, psychologii zdrowia i psychologii społecznej. Był członkiem-współpracownikiem Wydziału Filozoficznego TN KUL. W rekordowym tempie, bo już w 1974 r. obronił pracę doktorską. W latach 1973–1977 pracował jako psycholog w Powiatowej Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Lubartowie, a od 1977 r. był adiunktem w Instytucie Medycyny Pracy i Higieny Wsi (od 1984 r. Instytut Medycyny Wsi) w Lublinie. Jeszcze jako student 11.03.1968 r. był uczestnikiem manifestacji studenckiej w Lublinie, w czasie której został zatrzymany przez milicję i 12.03.1968 r. skazany przez kolegium ds. wykroczeń na trzy miesiące aresztu z zamianą na grzywnę. Po kilku dniach został zwolniony, gdyż studenci KUL-u, przy mocnym wsparciu swojego rektora ks. prof. Wincentego Granata, zebrali w rekordowym czasie kwotę grzywny i wykupili z więzienia w Zemborzycach wszystkich swoich kolegów⁶. Od września 1980 r. należał do „Solidarności”. Był członkiem Komisji Zakładowej w Instytucie Medycyny Pracy i Higieny Wsi. W latach 1983–1985 był hurtowym kolporterem wydawnictw podziemnych (takich jak m.in. „Informator

⁶ Jako organizator tej pomocy rektorskiej z ramienia Rady Uczelnianej ZSP KUL mogę zaświadczyć, że każda inna akcja zwolnienia studentów byłaby nieskuteczna. Osobą, która „wykupiła” swojego kolegę Franciszka była Dorota Kornas-Biela.

«Solidarność». Region Środkowo-Wschodni”, „Solidarność Nauczycielska”, „Tygodnik Mazowsze” oraz książek). Niestety 10.07.1985 r. został aresztowany wraz z Wacławem Wasilewskim i był przetrzymywany w Areszcie Śledczym w Lublinie, a 27.12.1985 r. wyrokiem Sądu Rejonowego w Lublinie został skazany na dwa lata więzienia w zawieszaniu na cztery lata. Był również przewodniczącym (1989–1993), a potem wiceprzewodniczącym (1993–1997) Komisji Zakładowej „Solidarność” w Instytucie Medycyny Wsi w Lublinie. W latach 2002–2010 był delegatem na kolejne Walne Zebrania Delegatów Regionu Środkowo-Wschodniego NSZZ „Solidarność”. Opatrzność dała mi to szczęście mieszkać z Franciszkiem Bujakiem przez pięć lat studiów w jednym pokoju w Domu Akademickim KUL (gdzie nasz starszy kolega ze studiów psychologii, Antoni Michałek, był kierownikiem), opublikować artykuły (Biela, Bujak, Walesa, 1973a, b, 1974), a później współpracować z nim na uczelni w tej samej Katedrze oraz wtedy, gdy pracował już w IMW. Był on człowiekiem skromnym, o wyjątkowo szlachetnym charakterze. Jako niezmiernie pracowity, sumienny i kreatywny pracownik naukowy autentycznie poszukiwał prawdy, nie oczekując uznania. Był również bardzo otwarty na potrzeby innych ludzi, zawsze bezinteresownie pomocny, życzliwy, pogodny, oddany pracy społecznej i dobru ojczyzny. Pomimo różnych utrudnień i prześladowań, nigdy nie słyszałem z jego strony „gderania na los”. Wraz z małżonką Elżbietą wychował wzorowo sześcioro dzieci. Dnia 25.09.2017 r. dr F. Bujak został przez Instytut Pamięci Narodowej odznaczony „Krzyżem Wolności i Solidarności” jako zasłużony działacz opozycji demokratycznej. Antoni Michałek (1926–2020) był górąlem z Istebnej, psychologiem i społecznikiem, osobą ponadprzeciętnie zaangażowaną na rzecz dobra wspólnego. Był przeze mnie i kolegów z KUL-u uważany za mistrza praktyki psychologicznej i jednocześnie szacunku wobec psychologii jako nauki. Przede wszystkim jednak widzieliśmy w nim autentycznego chrześcijanina poszukującego w stylu bogatej tradycji góralskiej drogi do prawdy o sobie i otaczającym go świecie. Jego życie religijne i duchowe cechowała głęboka wiara oraz autentyczność działania na rzecz ludzi cierpiących i opuszczonych. Jego życie było bardzo bogate. Chciał zostać nauczycielem, był uczniem Liceum Pedagogicznego w Cieszynie, jednak w klasie maturalnej (1949 r.) trafił do więzienia i został skazany na 10 lat za pomoc partyzantom w czasie wojny. Z więzienia wyszedł po 6 latach. Częściowo spełnił swoje marzenia, gdyż w latach 1956–59 pracował z dziećmi i młodzieżą w Domu Dziecka, a potem jako pielęgniarz w szpitalu. Po odbyciu studiów w KUL-u w 1970 r. obronił pracę magisterską z psychologii na temat osobowościowo twórczych walorów pracy nauczycieli. Dla swoich młodszych kolegów z KUL-u był wzorem Polaka-patrioty i chrześcijanina. Szczerze przebaczył tym, którzy wydali na niego wyrok więzienia. Wiele bolesnych doświadczeń życiowych okazało się dla jego osobowości góralskiej kuźnią, w której hartował się jego szlachetny charakter. Jednak

szczytowym dziełem życia Antoniego Michałka było założenie w 1992 r. Fundacji im. Ojca Pio w Istebnej i wybudowanie na znacznej części posiadanej przez siebie nieruchomości w Istebnej-Andziołówce domu dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością umysłową. Gdy został zrehabilitowany za niesprawiedliwie odbytą karę więzienia oraz otrzymał stosowne odszkodowanie ze Skarbu Państwa, przeznaczył je na rozpoczęcie budowy tego domu, który nazwał „Słoneczniki Ojca Pio”. Tak jak słoneczniki nie mogą żyć bez słońca, tak dzieci specjalnej troski same sobie nie poradzą. Potrzebują słońca – opieki innych – mawiał Antoni. Sam prowadził zbiórkę środków inwestycyjnych na budowę, dokładając własne oszczędności, comiesięczną emeryturę i kilkunastogodzinną pracę każdego dnia, dzięki czemu w 2007 r. budowa domu została zakończona. Prezydent RP Lech Kaczyński odznaczył mgr Antoniego Michałka Złotym Krzyżem Zasługi – za pracę, szczególnie na rzecz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością umysłową, jak również za jego patriotyzm i ofiarną służbę w AK.

Mistrzowie w czasie pracy naukowej za granicą

Na stypendiach zagranicznych przebywałem dwukrotnie w USA (stypendium Fundacji Kościuszkowskiej – roczny pobyt na Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor, stypendium Fundacji Fullbrighta – półroczny pobyt w Decision Research, Eugene, Oregon oraz półroczny pobyt na Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor) oraz czterokrotne pobyty w Niemczech – w ramach stypendium Fundacji Humboldta (półroczny pobyt na Uniwersytecie Bielefeld, półroczny na Uniwersytecie Mannheim oraz dwukrotne dwumiesięczne pobyty w Hochschule der Bundesagentur für Arbeit). Byłem też w tym ostatnim ośrodku na dwumiesięcznym stażu uzyskanym z KUL-u (2015 r.). Przez 9 lat pracowałem w Trnavskim Uniwersytecie w wymiarze pełnoetatowym, zaś w Uniwersytecie Harvarda pracowałem przez jeden semestr jako *visiting professor* w Institute of International Affairs. Wyjazdy te były bardzo korzystne dla mojego rozwoju naukowego, głównie dzięki osobom, z którymi współpracowałem jako stypendysta. Byli to przede wszystkim moi formalni opiekunowie naukowci, lecz nie tylko oni.

Przykładowo, dzięki prof. Clyde'owi Coombsowi w Ann Arbor mogłem zapoznać się z jego teorią danych oraz jej możliwymi aplikacjami w badaniach behawioralnych, w tym i w psychologii (1981). Pod jego kierunkiem przygotowałem projekt swoich badań, które przeprowadziłem na grupie studentów, zgodnie z obowiązującym na Uniwersytecie Michigan zasadami metodologicznymi. Badania te stały się podstawą mojej rozprawy habilitacyjnej, którą obroniłem na KUL-u (jej recenzentem był prof. J. Kozielecki) (Biela, 1981) i uzyskała ona nagrodę Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

jako najlepsza monografia naukowa w 1981 r. Z kolei, dzięki nawiązaniu kontaktu z prof. Clyde'em Hamiltonem Coombsem miałem okazję zapoznać się z prof. Wilbertem McKeachie'm (1921–2019) oraz Jamesem Lingoese (ciągle bardzo aktywnym naukowo), a tym samym z ich dorobkiem naukowym z zakresu psychologii nauczania, m.in. z McKeachie' Teaching Tips (Svinicki, McKeachie, 1950/2014)⁷ oraz ze skalowaniem wielowymiarowym, które rozwinął na bazie teorii danych J.C. Lingoese (m.in. autor programów MINISSA oraz PINDIS – zob. Biela, 1992). Oba te podejścia do badań naukowych i praktyki psychologicznej zrewolucjonizowały moje dotychczasowe wyobrażenia o uprawianiu psychologii jako nauki. Postanowiłem zgłębić ich metodologię, stosując ją do systematyzacji wyników badań nad podobieństwem schematów poznawczych, jakimi są stereotypy percepcji różnych grup wyznaniowych. Wyniki tych analiz zostały opracowane przez czterech psychologów pracujących wówczas na Uniwersytecie Michigan w Ann Arbor i opublikowane na łamach amerykańskiego czasopisma psychometrycznego specjalizującego się w analizach wielozmiennowych (Biela, Lingoese, Lin, McKeachie, 1989; Biela, McKeachie, Lin, Lingoese, 1993). Środowisko akademickie Uniwersytetu Michigan w Ann Arbor było dla mnie prawdziwym matecznikiem rozwoju naukowego w USA, gdyż z otwartym sercem przyjął mnie tam m.in. prof. Robert Zajonc, ówczesny dyrektor Instytutu Badań Społecznych, jeden z najwybitniejszych psychologów w USA. Gdy prof. J. Sidowski (1966; Sidowski, Grant, 1989)⁸ z Uniwersytetu Tampa na Florydzie, którego poznałem w czasie gościnnych wykładów w KUL-u, dowiedział się o mojej współpracy z prof. R. Zajoncem, zaprosił mnie na swój uniwersytet z wykładami. Na wykład gościnny zaprosił mnie również Robert Sternberg z Yale University w New Haven, gdy tylko dowiedział się, że zajmuję się myśleniem przez analogię⁹. Prof. R. Zajonc bardzo się ucieszył z faktu moich kontaktów z obydwojema profesorami. Był bardzo życzliwy i pomocny nie tylko w obszarze nauki, np. zawiózł mnie swoim samochodem z Ann Arbor do Metropolitan Airport w Bostonie, abym nie spóźnił się z powodu śnieżycy na samolot odlatujący do New Haven, gdzie miałem mieć swój gościnny wykład jako młody stypendysta z Polski. Taki po prostu był Bob Zajonc, jak go w USA nazywano. Pobyt mój w Institute for Social Research w Ann Arbor zaowocował zakończeniem moich prac nad monografią *Analogy*

⁷ Prof. W.J. McKeachie był w 1976 r. prezydentem Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologów (APA). Odwiedził z wykładami KUL i wzbogacił o swoje książki zbiory Biblioteki Instytutu Psychologii KUL. Jako czynny minister baptystów w stanie Michigan odwiedził m.in. Centralę Kościoła Baptystów w Warszawie. Był gościem w naszym domu.

⁸ Był to bardzo ceniony psycholog eksperymentalny. Jego książka z 1966 r. miała w ciągu 3 lat 24 wydania w 3 językach, a książka pod jego redakcją z 1989 r. w tym samym roku miała 10 wydań.

⁹ Prof. Robert J. Sternberg był w 2003 r. prezydentem Amerykańskiego Stowarzyszenia Psychologów (APA).

in Science oraz artykułów o wnioskowaniu przez analogię w diagnozach medycznych oraz o odchyleniach poznawczych z nim związanych (Biela, 1986, 1988).

Trudno nie wspomnieć również o semestralnym pobycie w ramach stypendium z Fulbright Foundation w Instytucie Badań Decyzji (Decision Research) w Eugene, Oregon, gdzie moim opiekunem naukowym był prof. Paul Slovic – niekwestionowany mistrz i autorytet w zakresie badań nad decyzjami, zwłaszcza percepcji ryzyka związanego z podejmowaniem decyzji w różnych sferach życia społecznego, politycznego, gospodarczego oraz w obszarach zagrożenia środowiska naturalnego (jego późniejsza synteza wyników badań – Slovic, 2000). Dzięki pobytowi w tym ośrodku badawczym poczułem się metodologicznie bardziej dojrzałym w badaniu ryzyka w sytuacjach decyzyjnych, które od początków pracy są stałym przedmiotem mojego zainteresowania naukowego.

Warto również nadmienić o mojej współpracy naukowej ze znakomitymi amerykańskimi profesorami psychologii, którzy przyjechali do Instytutu Psychologii KUL jako stypendyści Fundacji Fulbrighta za czasów sprawowania przeze mnie funkcji dyrektora tego Instytutu. Należeli do nich prof. Josef Sidowski z University of Tampa, Florida – autor podstawowych monografii z zakresu psychologii fizjologicznej oraz środowiskowej; prof. Jerome Tobacyk z Louisiana Tech University w Ruston oraz prof. Peter Jusczyk z Hopkins University, który m.in. rozwinął badania eksperymentalne nad uczeniem się noworodków. Ich stymulacyjny wkład dla środowiska psychologicznego KUL-u był nieoceniony. Byli oni również otwarci na zrozumienie psychospołecznego kontekstu zmian mentalnych i politycznych, które zachodziły wówczas w Polsce. Pokłosiem ich pobytu w KUL-u były m.in. moje współautorskie publikacje w nurcie psychologii poznawczej (Biela, Falkowski, Jusczyk, 1987), psychologii humanistycznej (Biela, Tobacyk, 1987) oraz zbiór książek psychologicznych, który prof. J. Sidowski ofiarował dla Biblioteki Instytutu Psychologii KUL.

Mój pierwszy pobyt naukowy w Niemczech był związany z otrzymaniem stypendium Fundacji Humboldta. Przez pierwszy semestr 1988/1989 pracowałem w Bielefeld, gdzie moim *gasstprofessorem* był Robert Wicklund, twórca eksperymentalnej psychologii osobowości (np. Duval, Wicklund, 1972), którego miałem okazję poznać w czasie jego cyklu wykładów prowadzonych w KUL-u. Cieszyły się one wielkim zainteresowaniem studentów i profesorów. To właśnie on przekonał mnie, żeby złożyć wniosek o stypendium Humboldta, a potem zapełnił lodówkę na nasze przywitanie w przydzielonym nam na czas stypendium mieszkaniu. Wspólnie pracowaliśmy nad projektem badań dotyczącym samooceny Niemców oraz emigrantów do RFN. Wiele czasu poświęciliśmy na interesujące nas rozmowy o sytuacji życiowej różnych grup emigrantów w tym kraju,

co było inspirujące dla naszej pracy naukowej. W Bielefeld zaawansowałem przygotowanie do druku swojej książki o roli analogii w nauce.

Podczas drugiego semestru swojego pobytu na stypendium Humboldta pracowałem na Uniwersytecie Mannheim, na którym moim *gasstprofesorem* był Eduard Gaugler – rektor tego uniwersytetu. Po raz pierwszy spotkałem go na Kongresie Światowej Organizacji Rektorów Uniwersytetów (Boston, 1975), w której uczestniczyłem jako reprezentant Rektora KUL. Nawiązaliśmy owocną współpracę pomimo tego, że w sposób oczywisty nie mogłem pretendować do tego, żeby być jego partnerem ani na poziomie dorobku naukowego, ani doświadczenia menedżerskiego w zakresie kierowania jednostkami organizacyjnymi nauki. Formalnym uwieńczeniem tej współpracy było nadanie prof. dr hab. Eduardowi Gauglerowi tytułu doktora honoris causa KUL dn. 15.11.2010 r. Był on „osobą o niezwykłej wrażliwości społecznej, rozwinął koncepcję humanizacji pracy, wprowadzając ją do nauk o organizacji i zarządzaniu. Poprzez badania własne, koordynacje projektów, kształcenie standardów przyszłych managerów i prywatnych przedsiębiorców profesor Gaugler wniósł znaczący wkład w budowanie świadomości znaczenia ludzkiego wymiaru pracy w ramach nauk o zarządzaniu” (Gaugler, 2010, s. 61).

Moje późniejsze przyjazdy naukowe do Mannheim jako wizytującego profesora w ramach Fundacji Humboldta oraz stażu z KUL-u były związane z Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, gdzie moim opiekunem naukowym był prof. Bernd-Achim Ertelt, wybitny ekspert w zakresie poradnictwa zawodowego dla młodzieży. Rezultatem pobytów w tym ośrodku interdyscyplinarnych badań nad pracą ludzką zostały m.in. opublikowane moje trzy monografie przez wydawnictwo Peter Lang Verlag (Biela, 2012, 2013a, 2018). Dzięki tym kontaktom prof. A. Ertelt przyjeżdżał potem przez wiele lat z wykładami dotyczącymi poradnictwa zawodowego dla studentów psychologii, pedagogiki i socjologii, co stanowiło wtedy nowość w programie nauczania na Wydziale Nauk Społecznych KUL.

Moje regularne wyjazdy jako pełnoetatowego profesora z wykładami na Uniwersytet Trnawski w Słowacji przez 9 lat zaowocowały nie tylko zbliżeniem się do siebie psychologów z KUL-u i Trnawy, lecz również poznaniem ciekawych koncepcji naukowych na uniwersytecie w Trnawie. Do takich zaliczam metodologię badań eksperymentalnych nad interioryzacją norm moralnych prof. Jana Gráca. Jego postać jest dla mnie przykładem wspaniałego pracownika naukowego i dobrego człowieka, dlatego bezinteresownie dokonałem przekładu jego monografii o interioryzacji norm moralnych i postarałem się o srodki na jej publikację (Grác, 2015). W Trnawie pod moim kierunkiem zostały obronione dwie rozprawy doktorskie. Wykładałem w języku słowackim w każdym roku akademickim metodologię psychologii, psychologię pracy oraz psychologię zarządzania. Wśród profesorów, z którymi miałem tam kontakt naukowy byli: Eva Nanišova,

Eva Klčovanska, o. Marian Mráz, Imrich Ruisel, Marian Špajdel, Peter Halama, Mario Schwarz i Maria Dědová.

Doktorat honoris causa prof. Johna Ravena w KUL-u

Wśród niezwyklejących mistrzów, z którymi miałem okazję współpracować, znalazł się prof. John Raven z Edynburga. Należy on do tych psychologów, których nazwisko znane jest każdemu absolwentowi studiów psychologicznych na całym świecie dzięki badaniom walidacyjnym nad testami inteligencji (Raven Progressive Matrices Test). Nowy test stworzony i rozwinięty przez niego jako rezultat jego badań *Standard Progressive Matrices Plus* okazał się mieć niezwykle właściwości psychometryczne. W mojej laudacji do doktoratu honorowego prof. J. Ravena, który odbył się w KUL-u (11.04.2019) zaakcentowałem, że główne przesłanie naukowe jego osiągnięć badawczych zostało w sposób najpełniejszy wyrażone w jego monografii *The New Wealth of Nations* (Raven, 1995), w której przedstawił wypracowaną przez siebie nową definicję regulującą termin *bogactwo narodów*. Źródło tego bogactwa widzi w edukacji młodych pokoleń kompetentnych obywateli, respektujących wartości ogólnoludzkie, moralne i ekologiczne oraz rozwijających społeczeństwo i ekonomię zrównoważoną. W klimacie szacunku dla prawdy, pracy naukowej i jej metodologii, szacunku dla człowieka jako podmiotu pracy oraz dobra wspólnego prof. John Raven angażował się przez 10 lat naukowo i dydaktycznie na Wydziale Nauk Społecznych – m.in. w ramach zorganizowanych przeze mnie studiów dla kadry związkowej NSZZ „Solidarność” wyprowadzającej Polskę z odmetów systemu totalitarnego w kierunku bardziej autentycznej integracji społecznej (Raven, 2019).

Dorota Kornas-Biela jako mistrzyni nauki

W kontekście moich mistrzów życia naukowego chciałbym przedstawić krótko sylwetkę naukową dr hab. prof. KUL Doroty Kornas-Bieli, która „wybiła” się nie tylko w swoim własnym środowisku naukowym w KUL-u na mistrzynię nauki. W szerszy nurt nauki na świecie D. Kornas-Biela weszła dzięki stypendium Fundacji Fulbrighta jako *visiting scholar* w Department of Population Sciences, Harvard School of Public Health, Boston and Harvard Divinity School, Cambridge – gdzie w latach 1991–1992 realizowała temat badawczy „Attitudes Towards Reproduction and Health Services: A Cross Cultural Study”. Od tego czasu datuje się również jej szersza współpraca i pobyty w ośrodkach

naukowych w USA oraz w innych krajach, zarówno w ramach nawiązanej współpracy i realizowanych projektów naukowych, jak też z okazji czynnego udziału w konferencjach naukowych oraz wygłaszanych wykładach okolicznościowych, odbywanych staży oraz wyjazdów jako nauczyciel akademicki z wykładami w ramach programu Erasmus (11 wyjazdów do różnych uniwersytetów europejskich oraz Izraela). Kończąc swój artykuł, będę starał się uzasadnić swoje stwierdzenie o mistrzostwie D. Kornas-Bieli, powołując się na kilka wybranych aspektów jej osiągnięć.

Prenatalny okres życia człowieka jako przedmiot badań

Dla dr hab. prof. KUL D. Kornas-Bieli życie człowieka przed urodzeniem i psychologiczne aspekty prokreacji stanowią priorytet badań naukowych. Efekty tych badań są naprawdę imponujące i to zarówno, jeśli chodzi o psychologię prenatalną w Polsce, jak i pedagogikę prenatalną. To dzięki jej działalności naukowej, a więc publikacjom, wykładom oraz wielostronnej działalności edukacyjnej powstało w Polsce zainteresowanie psychologią prenatalną jako nauką oraz infrastruktura organizacyjna, jaką była Sekcja Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (1984–2000), dzięki której przez kilkanaście lat odbywały się w Warszawie regularne spotkania profesjonalistów z różnych dziedzin zainteresowanych rozwojem tej nowej subdyscypliny psychologii.

Pierwsze naukowe opracowanie psychofizycznego rozwoju dziecka przed urodzeniem z obszerną bibliografią pozycji zagranicznych pojawiło się jako artykuł w czasopiśmie „Obecność” w 1984 r., powielany przez następne 10 lat jako osobna broszura w setkach egzemplarzy w różnych miastach Polski. Za tym poszły zaproszenia na wykłady i prelekcje z całego kraju, dzięki którym zmieniała się mentalność społeczna co do prawdy o życiu człowieka przed urodzeniem. Pani Profesor wychodziła bowiem z założenia, że aby zmieniać świadomość społeczną w kierunku obrony życia, trzeba to robić środkami pozytywnymi, ukazując nie tylko fizyczne i psychiczne skutki aborcji, ale przede wszystkim piękno życia przed urodzeniem, kompetencje dziecka prenatalnego, fakty, wskazujące na ciągłość rozwoju i znaczenie pre- i perinatalnego okresu dla całego życia człowieka. Przez długie lata swoją energię poświęcała głównie na spotkania z ludźmi, działalność edukacyjną związaną z propagowaniem wiedzy o wczesnym rozwoju dziecka i psychologicznych aspektach prokreacji oraz rodziny.

Następnym ważnym wydarzeniem była publikacja książki *Wokół początku życia ludzkiego* (1993). Została ona zamówiona przez wydawnictwo „Nasza Księgarnia” i przygotowana do druku w 1986 r., jednak mogła ukazać się dopiero po 7 latach, gdyż ze względu na zawarte treści, zwłaszcza rozdział o rozwoju dziecka oraz aborcji, cenzura

nie dopuściła jej do druku. Dopiero po wejściu w życie ustawy ograniczającej dostęp do aborcji książka znalazła się na półkach księgarskich, jednak w dwa miesiące jej wielotyśięczny nakład został wyczerpany. I znów powielano i drukowano książkę „domowymi sposobami”, a jej kolejne wydanie przez PAX (2002) również wymagało dodruków i do dziś jest poszukiwanym „towarem” czytelniczym. Śmiało można powiedzieć, że publikacja ta była swoistym bestsellerem, który przyczynił się do wzrostu wiedzy o wczesnym rozwoju człowieka oraz zmiany postaw wobec prokreacji.

Milowym krokiem w rozwoju prenatalnych zainteresowań Profesor była jej monografia habilitacyjna, dzięki której powstała nowa subdyscyplina pedagogiczna – pedagogika prenatalna. Fakt ten został ogłoszony publicznie przez wybitną osobistość metodologiczną w pedagogice polskiej, recenzenta powołanego przez Centralną Komisję ds. Tytułu i Stopni Naukowych prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego. Profesor, po ogłoszeniu jednogłośniego wyniku głosowania Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w sprawie nadania dr D. Kornas-Bieli stopnia doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki, stwierdził, że: „Po tym kolokwium możemy uznać, iż z dniem dzisiejszym powstała pedagogika prenatalna w Polsce i powiedzmy szczerze na świecie” (15.04.2011 r.).

Podsumowując, D. Kornas-Biela w omawianym obszarze nauki: 1. Zapoczątkowała i rozwinęła w Polsce psychologię prenatalną uprawianą jako dyscyplina akademicka; 2. Jest twórczynią pedagogiki prenatalnej jako subdyscypliny pedagogiki; 3. Prowadziła pierwsze w Polsce badania nad psychospołecznymi aspektami funkcjonowania rodzin z ryzykiem genetycznym, poddających się diagnostyce prenatalnej i eugenicznej aborcji; 4. Wprowadziła do polskiej literatury naukowej wiele terminów i zagadnień z zakresu psychopedagogiki prenatalnej, np. dziecko prenatalne, wychowanie prenatalne, prenatalne środowisko wychowawcze, wychowawcze środowisko łona, ekologia łona, kryzys ekologiczny w sferze prokreacji, dialog prenatalny, prenatalne macierzyństwo/ojcostwo/rodzicielstwo, dwupodmiotowość wychowania prenatalnego, przemoc prenatalna; 5. Podejmowała zagadnienia nieobecne lub rzadko podejmowane wtedy w polskiej literaturze naukowej, jak: psychofizyczny rozwój dziecka przed urodzeniem, psychogenne czynniki rozwoju prenatalnego, eugeniczny wymiar diagnozy preimplantacyjnej, ocalenie z aborcji, aborcja jako forma przemocy, aborcja eugeniczna jako forma eutanazji, skutki stresu prenatalnego dzieci matek-więźniarek obozów koncentracyjnych, paradygmat jedności w pedagogice prenatalnej; 6. Jest autorką dwóch rozdziałów w podręcznikach akademickich z zakresu pedagogiki (2010) oraz psychologii (2011) oraz w podręcznikach dla szkół; 7. Opracowała obszerną biografię prekursora psychologii prenatalnej w Polsce – prof. medycyny Włodzimierza Fijałkowskiego, bazując

na osobiście zebranych materiałach źródłowych oraz ponad 100 przeprowadzonych wywiadach.

Prokreacja jako przedmiot badań

Podjmując zagadnienia prenatalnego rozwoju człowieka, D. Kornas-Biela bardzo wczesnie zajęła się również psychologicznymi zagadnieniami ludzkiej prokreacji. Dużym osiągnięciem pani Profesor była współpraca z Poradnią Genetyki Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie jako kierownik trwającego pięć lat tematu: „Opracowanie zasad pomocy psychopedagogicznej rodzinom ryzyka genetycznego”, zrealizowanego w ramach programu rządowego (1985–1990). Jego rezultatem było: pięć rocznych raportów badawczych, autorska publikacja książkowa, artykuły i prezentacja wyników na konferencjach w kraju i za granicą, kilkanaście prac magisterskich. Dzięki tej współpracy po raz pierwszy w Polsce została podjęta problematyka psychologicznych aspektów poradnictwa genetycznego oraz diagnostyki prenatalnej, przeżyć rodziców w związku z niepomyślną diagnozą prenatalną, urodzeniem dziecka z chorobą lub wadą wrodzoną oraz stratą dziecka, sposoby udzielania im pomocy. Jej publikacje w tym zakresie były nowatorskie, a publikacja z 1996 r. *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej* spełniała ówczesne wymogi pracy habilitacyjnej (jak i dorobek Autorki), co zaświadcza m.in. ks. prof. W. Prężyna, ks. prof. Z. Chlewiński i prof. Wojciech Chudy, jednak nie podjęła starań w tym kierunku, wymagając od siebie jeszcze więcej.

W zakresie psychopedagogicznych aspektów prokreacji i funkcjonowania rodziny jej nowatorskie publikacje dotyczyły takich zagadnień jak np.: kulturowe aspekty identyfikacji matek i córek oraz transmisja międzypokoleniowa postaw macierzyńskich, psychologiczne aspekty naturalnego planowania rodziny, ciąży (w tym powikłanej), porodu (w tym domowego), przywiązania w relacji matka-dziecko, karmienia piersią, niepowodzeń prokreacyjnych (np. poronień, sztucznego zapłodnienia), psychologiczny kontekst aborcji (uwarunkowania, przeżycia, konsekwencje), uwarunkowania dzieciobójstwa, pomoc rodzinie po stratach, hospicja perinatalne, ekologia prokreacji, profilaktyka zdrowia prokreacyjnego, psychologiczne i edukacyjne aspekty macierzyństwa, ojcostwa i rodzicielstwa (m.in. niepełnoletniego, w sytuacjach trudnych).

Osoba z niepełnosprawnością jako przedmiot badań

Zainteresowania pedagogiką specjalną Doroty Kornas-Bieli datują się od samego początku jej zatrudnienia w KUL-u. Z tej dziedziny psychologii obroniła doktorat. Oprócz zajęć dydaktycznych i odbytych szkoleń oraz organizowanych przez nią dla studentów form dokształcania brała udział w licznych konferencjach, najczęściej czynnie, wygłaszając referaty oraz przygotowując materiały do druku. Wiele podejmowanych przez nią zagadnień nie miało oparcia literaturowego w języku polskim. Oprócz problematyki związanej z rozwojem i wychowaniem moralnym dzieci niewidomych, terapią autyzmu, terapią dzieci z uszkodzeniami mózgu, funkcjonowaniem rodzin z dzieckiem z mukowiscydozą, w prowadzonych przez nią badaniach w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (m.in. w ramach prac magisterskich) oraz w publikacjach podejmowała również problemy rozwojowe oraz rodzicielskie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest autorką obszernego rozdziału poruszającego wiele ogólnych zagadnień z zakresu pedagogiki specjalnej (2006).

W ramach habilitacji jej istotnym wkładem było m.in. dokonanie powiązania pomiędzy pedagogiką prenatalną a pedagogiką specjalną, czemu został poświęcony specjalny rozdział, w którym zaproponowała rozwijanie subdyscypliny – pedagogiki prenatalnej specjalnej. Publikowała również na temat chrześcijańskiej wizji sensu cierpienia i niepełnosprawności (m.in. w nauczaniu Jana Pawła II) oraz chrześcijańskiej koncepcji miłosierdzia. Interesowała się działalnością ruchu „Wiara i Światło” oraz twórczością założyciela tego ruchu – Jeana Vaniera, dzięki czemu powstało kilka publikacji. Podobnie trudny temat kobiecości i macierzyństwa kobiet z niepełnosprawnością został przez nią podjęty z wielką starannością.

Pierwsze w KUL-u studia podyplomowe w formie Międzywydziałowego Podyplomowego Studium Rodziny

D. Kornas-Biela wiele czasu w swej pracy zawodowej poświęcała na organizację spotkań naukowych, praktycznych szkoleń i warsztatów. Jednym z przykładów jej osiągnięć w tym zakresie jest zainicjowanie, zorganizowanie i kierowanie pierwszą w KUL-u strukturą studiów podyplomowych, jaką było dwuletnie Międzywydziałowe Podyplomowe Studium Rodziny (280 godzin). Uruchomienie Studium wymagało jej osobistego kontaktu z administracją innych uczelni oraz z Ministerstwem, aby spełniało wszystkie formalne wymagania. Na KUL-u nie było wówczas żadnego zaplecza służącego pomocą w organizacji podjętego dzieła. Sama opracowała podstawy programowe tych studiów, uzyskała

zgodę profesjonalistów z całej Polski do merytorycznego wsparcia prowadzonych zajęć (280 godz.), przeprowadziła nabór słuchaczy (pierwszy rocznik liczył ponad 100 słuchaczy) i przygotowała pierwszą inauguracyjną konferencję. Studium funkcjonowało pod jej kierunkiem w latach 1994–2002. Ponad 1000 absolwentów uzyskało kwalifikacje do prowadzenia zajęć w szkołach z przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Struktura jego programu została m.in. za radą ks. prof. dr hab. Tadeusza Stycznia wzorowana na programie podobnych studiów w John Paul II Pontifical Theological Institute for Marriage and Family Sciences w Rzymie oraz The University of Navarra w Pampelunie, Hiszpania. Było to modelowe studium podyplomowe z tego zakresu zarówno pod względem programowym oraz kadrowym. Służyło potem innym uczelniom jako wzór dla organizowania podobnych studiów podyplomowych dających uprawnienia pedagogiczne do prowadzenia zajęć dydaktycznych z wychowania seksualnego i do życia w rodzinie. Jako wykładowców udało się umotywić m.in. tak wybitne osobistości jak dr Wanda Póltawska, prof. dr hab. med. Włodzimierz Fijałkowski, o. Karol Meissner, prof. dr hab. Teresa Kukołowicz, ks. prof. dr hab. T. Styczeń, ks. prof. dr hab. Janusz Nagórny, ks. prof. dr hab. Andrzej Maryniarczyk, ks. prof. dr hab. Andrzej Derdziuk. Studium to promieniowało na całą Polskę w czasie, kiedy wiedza o rodzinie nieskażona ideologią była na wagę złota. Absolwenci Studium wysoko oceniali poziom nauczania oraz nabyte kompetencje. Prof. D. Kornas-Biela jako jego kierownik poświęcała całe dni na obecność w sekretariacie Studium prowadzonym później przez mgr Blandynę Kołodziej, aby być dostępną dla słuchaczy, którzy w dogodnym im czasie przychodzili ze swoimi sprawami zawodowymi i osobistymi. Na każdą inaugurację zajęć w nowym roku akademickim organizowała w auli głównej KUL konferencję naukową. Stały się one inspiracją do opublikowania kilku obszernych książek o „obliczach” macierzyństwa, ojcostwa, dzieciństwa i rodzinie jako źródle życia i szkole miłości.

Utalentowany pedagog

Prof. D. Kornas-Biela jest utalentowanym pedagogiem, nauczycielem oddanym studentom, ale też bardzo wymagającym. W sposób niestrudzony poprawia prace dyplomowe, chcąc udoskonalić ich treść i formę, aby nie tyle mieć osobistą satysfakcję z dobrze spełnionego zadania, ale przede wszystkim, aby nauczyć studentów i doktorantów solidnego podejścia do wykonywanej pracy oraz podnieść ich warsztat metodologiczny i naukowy. Na szczęście większość jej studentów i doktorantów potrafi to nie tylko zauważyć, ale również docenić, z czego wynika w efekcie obopólne dobro.

Program prawie wszystkich prowadzonych przez prof. D. Kornas-Bielę zajęć dydaktycznych był nowatorski, sama przygotowywała go i w miarę upływu lat – modyfikowała. Prowadząc zajęcia dydaktyczne, organizowała dodatkowe zajęcia terenowe (co przez długie lata nie było łatwe ze względu na obostrzenia wobec uczelni katolickiej), zapraszała profesjonalistów spoza uczelni i spoza Lublina, którzy poprzez wykłady, kursy, szkolenia i warsztaty ubogacali swoim doświadczeniem edukację studentów.

Na przestrzeni prawie pięćdziesięciu lat pracy zawodowej jej audytorium stanowili nie tylko studenci lub pracownicy szkół wyższych, uczestnicy różnych spotkań edukacyjnych i środowisk społecznych, lecz również słuchacze rozgłośni radiowych oraz telewizyjnie. Pracę dydaktyczną traktuje jako wypełnienie swojego powołania i misję wobec spotkanych na drodze życiowej ludzi, wobec Kościoła i ojczyzny. Do wykładów i wszystkich innych wystąpień publicznych jest zawsze solidnie i gruntownie przygotowana. I to niezależnie, czy jest to ważny kongres międzynarodowy, czy prelekcja dla rodziców – z równym szacunkiem traktuje odbiorców, starając się przygotować wykłady na wysokim poziomie. Budzą one szacunek i podziw nie tylko dla jej rozległej wiedzy, lecz również z powodu umiejętności skupienia uwagi słuchaczy na przedmiocie oraz dzięki formie przekazu. Słuchacze po wielu latach wspominają z wdzięcznością jej wykłady – doceniają, że ich treść oraz forma przekazu była jak na owe czasy nowatorska (przeźrocza, folie, filmy, slajdy), podkreślają, jak bardzo zajęcia dydaktyczne okazały się pomocne w życiu zawodowym, osobistym i rodzinnym, przywołują w pamięci pewne charakterystyczne sformułowania, które pozostały dla nich wskazówkami na życie. Dzięki profesjonalnej i atrakcyjnej formie przekazu powierzano jej *major lectures* na kongresach i konferencjach w kraju i za granicą, była i jest ciągle zapraszana na różne spotkania zarówno naukowe, jak też popularyzujące wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki.

Refleksje końcowe

Podczas analizy dorobku zawodowego dr hab. prof. KUL D. Kornas-Bieli nasuwa się kilka spostrzeżeń: 1. Przedzierając się przez meandry wiedzy Profesor była dla siebie sama „sterem i okrętem”. Niestety, oprócz mistrza z zakresu metodologii, za jakiego uważa ks. prof. Z. Chlewińskiego, pod okiem którego pisała pracę magisterską i doktorską (choć nie był jej promotorem), nie miała w swojej pracy zawodowej mistrza ani współpracowników, którzy zajmowaliby się podobnymi zagadnieniami i z którymi mogłaby prowadzić zespołowe prace badawcze i przygotowywać publikacje do druku. Dopiero od kilku lat pojawiają się częściej jej prace publikowane wspólnie z innymi

w zakresie zagadnień, o które poszerzyła swoje zainteresowania. Jednak w dziedzinie psychologii prenatalnej i prokreacji oraz ich styku z pedagogiką specjalną pozostaje nadal „samotnym białym żaglem”.

2. Zapewne wnikliwy czytelnik tekstów pani Profesor zauważy, iż pisze teksty długie, co przekłada się na mniejszą liczbę publikacji, ale bardziej dogłębne opracowanie podejmowanego problemu. Najwyraźniej nie chodzi jej o to, aby zwiększać liczbę pozycji w dorobku, ale rzetelnie, w miarę szeroko przedstawić dane zagadnienie. Z kilku tematycznych artykułów łatwo można by opublikować niejedną książkę, ale Profesor nie skupiała się na staraniach o drukowanie książek, lecz podejmowała kolejne nasuwające się problemy.

3. Cechą charakterystyczną twórczości prof. D. Kornas-Bieli jest merytoryczna różnorodność. Gdyby zebrać wszystkie zagadnienia, którymi zajmowała się na przestrzeni lat, to okazałyby się, że jest to długi zestaw tematów z różnych dziedzin psychologii i pedagogiki, czasem nawet z pogranicza biologii, medycyny, socjologii i teologii. Tematy te były podejmowane w odpowiedzi na aktualne zapotrzebowanie społeczne, składane w jej stronę zamówienia, jak też ze względu na toczące się dyskusje związane z przemianami społecznymi. Gdy toczyły się spory o legalizację tzw. pornografii miękkiej – opracowała ekspertyzę o psychologicznych skutkach pornografii; gdy toczono bój o zmianę ustawy zezwalającej aborcję na żądanie – pisała o psychicznych doświadczeniach aborcji i jej konsekwencjach; gdy domagano się obowiązkowej rozmowy psychologicznej przed aborcją – opublikowała artykuł o charakterze ekspertyzy odnośnie do roli psychologa przy wydawaniu orzeczeń o dopuszczalności przerywania ciąży; gdy gorącym tematem było wprowadzenie do szkół przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie – wzięła na warsztat problematykę płciowości, wychowania do dojrzałego przeżywania własnej seksualności, edukacji seksualnej, kobiecości i męskości; planowane dofinansowywanie procedury wspomaganej prokreacji zainspirowało do podjęcia zagadnienia zaprojektowanego dziecka i psychologicznych aspektów sztucznego zapłodnienia; gdy głośna stała się medialnie sprawa przemocy seksualnej wobec dzieci – podjęła się opracowania zagadnienia praw dziecka w ujęciu nauczania Kościoła; gdy dyskutowano nad dofinansowaniem antykoncepcji – poruszała trudny problem psychologicznego kontekstu naturalnego planowania rodziny; gdy wprowadzano do aptek pierwsze środki wczesnoporonne – opracowała zagadnienie psychologicznych aspektów ich stosowania; gdy dyskutowano nad prawnymi aspektami porodów domowych – podjęła w publikacjach i to zagadnienie, a projekt przepisu depenalizującego dzieciobójstwo do końca okresu noworodkowego zmotywował do napisania ekspertyzy o psychologicznych aspektach dzieciobójstwa. I tak można by wymieniać inne zagadnienia podejmowane zarówno

w wystąpieniach i publikacjach naukowych, jak też popularnych jako odpowiedź na to, co było aktualnym wtedy problemem społecznym.

4. Inną refleksją, jaka może pojawić się u czytelnika tekstów pani Profesor, jest ich bogata bibliografia, zwłaszcza literatury zagranicznej. Nie wynika ona tylko z przeglądowego charakteru publikacji, gdyż nawet w tych, które prezentują materiał empiryczny, literatura przedmiotu jest szeroka, ale z chęci zaprezentowania czytelnikowi polskiemu literatury światowej w danym obszarze badań. I co ważne, Autorka rzeczywiście ją czyta i zna. W swoich zasobach komputerowych ma uporządkowane tematycznie setki artykułów i książek, z których korzystała w swojej pracy naukowej. Cytuje też często siebie. Motywacją do tego jest nakierowanie czytelnika na poprzednie publikacje własne, w których dane zagadnienie było już omawiane. Taka nawigacja ułatwia innym pracę naukową, pomaga zapoznać się z jej już dostępnym dorobkiem z danego zakresu.

5. Przeglądając dorobek pani Profesor można zauważyć, że ogromną rolę, by nie powiedzieć większą, przypisywała bezpośrednim spotkaniom z ludźmi i dyskusjom, jakie są wtedy możliwe, niż publikacjom. Większość okresu jej prawie już pięćdziesięcioletniej pracy na uczelni to czas słabej dostępności literatury naukowej dla przeciętnego czytelnika, a nawet dla adepta nauki. Dlatego też, aby rozpowszechnić wiedzę z zakresu interesujących ją zagadnień, kładła nacisk na uczestnictwo w kongresach, konferencjach, sympozjach, zarówno tych międzynarodowych (również za granicą), jak i w kraju. Solidne przygotowanie do wystąpień, interesujące prezentacje, organizacja wyjazdów – wymagały nakładu czasu i wysiłku, więc często brakowało go na późniejsze publikowanie głoszonych treści, gdyż następna konferencja była już blisko. Tym samym, dzięki jej wystąpieniom rozprzestrzeniła się wiedza z zakresu problematyki prenatalnej, prokreacji, płciowości, rodziny, zwłaszcza w trudnych sytuacjach, ról płciowych (kobiecości, męskości, macierzyństwa, ojcostwa) i personalistycznego ujęcia niepełnosprawności. Taka działalność konferencyjna i odczytowa była szczególnie ważna dla upowszechnienia treści z zakresu psychopedagogiki specjalnej, rodziny, prokreacji i prenatalnej w czasach, gdy dostęp do pozycji drukowanych był utrudniony i jest nadal ważna, gdy publikacje drukowane są dla odbiorcy nieinteresujące. Niektóre z jej wystąpień są udostępnione w Internecie.

6. Liczba drukowanych publikacji pani Profesor nie odzwierciedla zasięgu oddziaływania przekazu jej wiedzy, gdyż wiele z nich było powielanych i kserowanych jako pomoce na studiach podyplomowych z zakresu wychowania do życia w rodzinie prowadzonych na innych uczelniach, w diecezjalnych studiach rodziny dla przyszłych doradców rodzinnych, w szkołach rodzenia. Obecnie, w publikacjach i w Internecie można znaleźć wiele fragmentów jej tekstów i charakterystycznych sformułowań, które

stały się powszechną wiedzą i aż trudno uwierzyć, że jeszcze stosunkowo niedawno tak trudno było do niej dotrzeć.

7. Pani Profesor jest nie tylko autorką tekstów naukowych. Bogata jest również jej twórczość pozanaukowa, obejmująca artykuły popularnonaukowe, wspomnienia biograficzne dotyczące różnych osób, jak też refleksje o charakterze religijnym, a nawet poetyckim. Część z nich jest wciąż nieopublikowana.

8. W podsumowaniu tych refleksji pragnę podkreślić, że działalność edukacyjna celem zmiany postaw społecznych wobec ważnych aspektów życia związanych z płciowością, prokreacją, życiem rodzinnym i niepełnosprawnością jest dla pani Profesor pasją, a zarazem istotą jej powołania życiowego, dlatego jest w tej pracy niezmiernie zaangażowana. Ma niespożytą energię w realizacji zadań, gdyż wynikają one z zamiłowania do tego, co robi, a jednocześnie są odczytywane jako obowiązek i powołanie. Niewątpliwie pani Profesor czuje się powołana do służby życiu w różnych jego postaciach, zwłaszcza gdy jest ono małe, bezbronne, słabe, niepełnosprawne, potrzebujące pomocy, wszak „Człowiek jest tyle wart, ile czyni dla drugiego” (I. Lyolla). Dlatego w życiu nie stawiała sobie planów kariery naukowej czy zawodowej, nie miała ambicji pełnienia ważnych funkcji. Interesuje ją jedynie to, jak wypełnić obowiązki wynikające z misji zleconej jej z Góry, a przejawianej w kierowanych do niej zamówieniach wystąpień lub publikacji. Osobista pasja i powołanie zakorzenione w wierze religijnej są dla niej źródłem głębokiej radości.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że inicjatywę wydania pozycji książkowej z okazji formalnego zakończenia pracy naukowej i dydaktycznej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim przez dr hab. prof. KUL Dorotę Kornas-Bielę uważam za trud podjęty w dobrej sprawie. Okazja ta skłoniła wiele osób, również i mnie do głębszej refleksji nad moimi mistrzami naukowymi oraz mistrzostwem pracy naukowo-dydaktycznej mojej Małżonki.

Bibliografia

- Biela, A. (red.) (2018) *European Questionnaire for Job Analysis. Theoretical and Methodological Bases*. Berlin: Peter Lang.
- Biela, A. (1976). *Informacja a decyzja*. Warszawa: PWN.
- Biela, A. (1981). *Psychologiczne podstawy wnioskowania przez analogię*. Warszawa: PWN.
- Biela, A. (1986). Psychological patterns in predicting disjunction and conjunction of clinical symptoms. *Acta Psychologica*, 61(3), 186–195.
- Biela, A. (1988). Cognitive tendencies in analogical forecasting. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(10), 813–824.
- Biela, A. (1992). *Skalowanie wielowymiarowe jako metoda badań naukowych*, Lublin: Wydawnictwo TN KUL.

- Biela, A. (1993). Grzywak-Kaczyńska. *Encyklopedia Katolicka*, Tom VI, s. 361.
- Biela, A. (2010). Nieznane karty z historii psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. *Przegląd Psychologiczny*, 53, 303–336.
- Biela, A. (2012). *Information and decision in behavioral economics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biela, A. (red.) (2013a) *Beyond Crowd Psychology. The Power of Agoral Gatherings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Biela, A. (2013b). Psychologiczna trwałość mistrza w przestrzeni historii nauki. W: M. Nowak, R. Jusiak, J. Mazur (red.), *Źródła wielkości mistrzów. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Piotrowi Pawłowi Gachowi* (s. 36–56). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biela, A. (2015). *Ks. Profesor Józef Pastuszka jako uczony, człowiek odważny i patriota*. Sympozjum z okazji obchodów 10-lecia nadania imienia Zespołowi Szkół im. Ks. prof. J. Pastuszki w Rzeczniewie.
- Biela, A. (2019a). *Idzi Radziszewski. Charyzmatyczny psycholog*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biela, A. (2019b). *Psychologia oczami filozofów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Biela, A., Špajdel, M., Śliwak, J., Bartczuk, R.P., Wiechetek, M., Zarzycka, B. (2015). The Scale of Psycho-Immunological Structure: Assessing factorial invariance in Poland and Slovakia. *Studia Psychologica*, 57(3), 163–176.
- Biela, A., Bujak, F., Walesa, Cz. (1973a). Cognitive conservatism and radicalism in children's decisions. *Polish Psychological Bulletin*, 4, 135–143.
- Biela, A., Bujak, F., Walesa, Cz. (1973b). Proces informacyjny w dynamicznych sytuacjach decyzyjnych (badania eksperymentalne nad dziećmi). *Sprawozdania Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 1971* (s. 202–211). Lublin: TN KUL.
- Biela, A., Bujak, F., Walesa, Cz. (1974). Model Bayesa jako narzędzie pomiaru zachowania. *Studia Psychologiczne*, 13, 73–93.
- Biela, A., Chlewiński, Z., Michałek, A. (1981). Osobowość górników i rolników w aspekcie neurotyzmu i ekstrawersji. *Zdrowie Psychiczne*, 22, 18–27.
- Biela, A., Chlewiński, Z., Walesa, Cz. (1983). Developmental aspects of decision making. W: L. Sjöberg, T. Tyszka, J.A. Wise (red.), *Human decision making* (291–311). Karlshamn: Doxa.
- Biela, A., Chlewiński, Z., Michałek, A. (1980). Potrzeby psychiczne górników. *Roczniki Filozoficzne*, 28, 161–188.
- Biela, A., Chlewiński, Z., Stanowski, A. (1979). Oczekiwania związane z pontyfikatem Jana Pawła II. *Zeszyty Naukowe KUL*, 22, 208–216.
- Biela, A., Chlewiński, Z., Walesa, Cz. (1978). Rozwój dokonywania decyzji. *Roczniki Filozoficzne*, 26, 5–25.
- Biela, A., Falkowski, A., Juszczak, P. (1987). Relacyjne podejście do spostrzegania. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 565–592.
- Biela, A., Linges, J.C., Lin Y., McKeachie, W. (1989). Cognitive schemas in social perceptions. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 195–207.
- Biela, A., McKeachie, W., Lin, Y., Linges, J. (1993). Judgement of in-groups and out-groups by members of three denominations in the United States and in Poland, *Journal of Psychology and Christianity*, 12, 225–235.

- Biela, A., Pietrulewicz, B. (2016). Początek psychometrii: Koncepcja przedstawiona w traktacie łacińskim Christiana Wolff'a "Psychologia empirica" z 1732 roku. *Czasopismo Psychologiczne*, 22(1) 55–60.
- Biela, A., Tobacyk, J. (1987). Self-Transcendence in the agoral gathering a case study of Pope John Paul II's 1979 visit to Poland. *Journal of Humanistic Psychology*, 4, 390–405.
- Braun-Gałkowska, M. (1973). Maria Grzywak-Kaczyńska – uczona i działaczka. *Biuletyn Informacyjny KUL*, 2, 23–27.
- Braun-Gałkowska, M. (1975). *Problem tymczasowych norm polskich metody Rorschacha*. Lublin: TN KUL.
- Braun-Gałkowska, M. (1985). *Test Rysunku Rodziny*. Lublin: TN KUL.
- Braun-Gałkowska, M. (2012). Rysunek jako projekcja zmian w relacjach rodzinnych. W: B. Kostrubiec-Wojtachnio, E. Trubiłowicz (red.), *Rysunek projekcyjny w badaniach nad rodziną i wychowaniem. Aspekty badań empirycznych i klinicznych* (s. 11–25). Lublin: TN KUL.
- Brzostowska, Z. (1999). Rodzinie katolickiej – z tamtych lat. W: J. Ziółek (red.), *Katolicki Uniwersytet Lubelski w latach 1944–1952. Wspomnienia i relacje* (s. 111–115). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Chlewiński, Z. (1963). Wprowadzenie do teorii osobowości H.J. Eysencka. *Roczniki Filozoficzne*, 11, 4, 81–91.
- Chlewiński, Z. (1964). Elementy Cattellovskiej teorii osobowości. *Roczniki Filozoficzne*, 12(4), 49–57.
- Chlewiński, Z. (1975). Pomiar konserwatyizmu i radykalizmu poznawczego w decyzjach indywidualnych i grupowych. *Polish Psychological Bulletin*, 6, 139–146.
- Chlewiński, Z. (1987). *Postawy a cechy osobowości*. Lublin: TN KUL.
- Chlewiński, Z. (1991). *Kształtowanie się umiejętności poznawczych. Identyfikacja pojęć*. Warszawa: PWN.
- Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Chlewiński, Z. (1998). *Search for Maturity: personality, conscience, religion*, New York: Peter Lang.
- Chlewiński, Z. (1999). *Umysł. Dynamiczna organizacja pojęć. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chlewiński, Z. (2007) (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk: Prentka Magdalena.
- Chlewiński, Z., Grzywa, A. (1992). *Urojeniowa wizja świata*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Coombs, C.H. (1981). *A Theory of Data*. New York: J. Wiley.
- Choynowski, M., Kostrzewski, J. (1971). *Test Bender-Koppitz: dla dzieci od 5 do 10 lat: podręcznik*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Duval, S., Wicklund, R.A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- Gaugler, E. (2010). Profesor Eduard Gaugler doktor honoris causa. W: *Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Doktorzy Honoris Causa*, 4, 57–96.
- Grác, J. (2015). *Psychologiczne analizy procesów interioryzacji norm moralnych*. Tłum. A. Biela, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Grzybowski, S. (1973). *Mikołaj Kopernik*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933a). *O odraczaniu dzieciom obowiązku szkolnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1933b). *Testy i normy do użytku szkół powszechnych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1934). *Succès scolaire et intelligence*. Neuchâtel–Paris: Delachoux et Niestlé.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935a). *Ee Rendimiento y la Inteligencia. Prefacio de Eduardo Claparede. Traducción de Domingo Barnes*. Madrid: Rústica editorial.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1935b). *Powodzenie szkolne a inteligencja*. Przedmowa E. Claparede. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1960). *Testy w szkole*. Warszawa: PZWS.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1967). *Metoda Rorschacha*. Warszawa: PZWL.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1977). *Psychologia dla każdego*. Warszawa: PAX.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1988). *Trud rozwoju*. Warszawa: PAX.
- Janeczek, S. (2004). Komisja Edukacji Narodowej. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 5, s. 744–749), Lublin: Polskie Towarzystwo św. Tomasza z Akwinu, oddział w Lublinie.
- Kopczyński, O. (1778). *Gramatyka języka polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych wraz z uwagami metodycznym dla nauczycieli*. Warszawa.
- Kostrzewski, J. (1961). Metody badania rozwoju umysłowego małych dzieci ze szczególnym uwzględnieniem wartości diagnostycznej i prognostycznej skali Psyche Cattell. *Roczniki Filozoficzne*, 9(4), 77–113.
- Kostrzewski, J. (1968). Wyniki badań rozwoju umysłowego 1530 dzieci w wieku od 2 do 30 miesięcy dokonanych polskim przekładem skali Psyche Cattell. *Roczniki Filozoficzne*, 16(4), 111–142.
- Kostrzewski, J. (1969). Problem rzetelności i trafności skali Psyche Cattell. *Roczniki Filozoficzne*, 17(4), 145–163.
- Kostrzewski, J. (1970). *Wprowadzenie do skali inteligencji D. Wechslera dla dzieci od 5 do 15 lat*. Warszawa, Łódź: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Kostrzewski, J. (1971). Kronika życia i pracy naukowo-dydaktycznej doc. dr hab. Marii Grzywak-Kaczyńskiej. *Roczniki Filozoficzne*, 19(4), 5–22.
- Kostrzewski, J. (1978a) (Tłum). *Skala zachowania przystosowawczego dla dzieci, młodzieży i dorosłych: według AAMD Adaptive Behavior Scale for Children and Adults (1974 Revision)*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Kostrzewski, J. (1978b). *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego: materiały pomocnicze do psychologii upośledzonych umysłowo*. T.1 (t. 2 w 1988). Warszawa: WSPS.
- Kozielecki, J. (2007). *Doktor honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Kuhn, T.S. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*. Tłum. Helena Ostromecka. Warszawa: PWN.
- Otrębski, W., Sudoł, A. (2020). Development and validation of the Moral Sensitivity Inventory for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. November. doi:10.1177/1744629520962622
- Pastuszka, J. (1926). *Pochodzenie władzy państwowej według R. Bellarmina*. Włocławek: Gebethner i Wolff.

- Pastuszka, J. (1930). *Niematerialność duszy ludzkiej u św. Augustyna. Studium filozoficzne*. Lublin.
- Pastuszka, J. (1938a). Filozofia komunizmu – materializm. W: *Bolszewizm* (s. 1–29). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1938b). Psychologia komunizmu. W: *Bolszewizm* (s. 216–252). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1939a). Filozoficzne podstawy rasizmu. *Ruch Katolicki*, 9, 156–172.
- Pastuszka, J. (1939b). Rasizm jako światopogląd. *Ruch Katolicki*, 9, 101–116.
- Pastuszka, J. (1946). *Psychologiczne źródła niewiary*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1961). *Psychologia ogólna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1963). *Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1971). *Historia psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pietrulewicz, B. (1983). *Rozwój rozumowania przez analogię u dzieci niewidomych w wieku szkolnym*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Piramowicz, G. (1785). *Elementarz dla szkół parafialnych i narodowych*. Kraków: Drukarnia Szkoły Głównej Koronnej.
- Platon. (1974). O sprawiedliwości. Tłum. Z. Brzostowska, *Roczniki Humanistyczne*, 22(3), 103–107.
- Platon. (1990). *Kratylos*. Tł. Z. Brzostowska. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Plůzek, Z. (2001). *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii G.C. Junga*. Lublin: TN KUL.
- Popielski, K., Mamcarz, P. (2015). *Trauma egzystencjalna a wartości*. Warszawa: Difin.
- Prężyna, W. (1967). Koncepcja postawy w psychologii. *Roczniki Filozoficzne*, 16(4), 25–38.
- Prężyna, W. (1968). Skala postaw religijnych. *Roczniki Filozoficzne*, 16(4), 75–89.
- Prężyna, W. (1970). Intensywność postawy religijnej a filozofia życia w świetle badań kwestionariuszem Ch. Morrisa „Drogi Życia”. *Roczniki Filozoficzne*, 18(4), 19–34.
- Prężyna, W. (1977). Motywacyjne korelaty centralności przedmiotu postawy religijnej. *Roczniki Filozoficzne*, 25(4).
- Prężyna, W. (1981). *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*. Lublin: RW KUL.
- Prężyna, W. (1996). Agoral gatherings as a social phenomenon in the experience of the 80s in Poland. *Journal for Mental Changes*, 2(2), 101–111.
- Raven, J. (1995). *The new wealth of nations: A new enquiry into the nature and origins of the wealth of nations and the societal learning arrangements needed for a sustainable Society*. Unionville, NY: Royal Fireworks Press.
- Raven, J. (2019). *Toward a sustainable society: Science, public management, and the role of the university background*. W: *Profesor John Raven doctor honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego* (s. 93–113). Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Sękowski, A., Otrębski, W. (2000). Prof. dr hab. Tadeusz Witkowski FDP (1935–2000) – twórca lubelskiej szkoły psychologii rehabilitacji. *Roczniki Psychologiczne*, 3, 5–24.
- Sidowski, J.B. (1966). *Experimental methods and instrumentation in psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Sidowski, J.B., Grant, D.A. (1989). *Conditioning, cognition, and methodology: Contemporary issues in experimental psychology*. Lanham, Md.: University Press of America.

- Slovic, P. (red.), (2000) *Risk, society, and policy series. The perception of risk*. London: Earthscan Publications.
- Svinicki, M., McKeachie, W.J. (1950/2014) *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Swieżawski, S. (1999). Etos polityczny Polski Jagiellonów. *Ethos*, 1–2, 62–82.
- Śliwak, J., Bartczuk, R. (2011). Skala Intensywności Postawy Religijnej W. Prężyny. W: M. Jarosz (red.), *Psychologiczny pomiar religijności* (s. 45–72). Lublin: TN KUL.
- Wielgus, S. (1999). Paweł Włodkowic – średniowieczny uczyony, mąż stanu i główny przedstawiciel polskiej szkoły praw człowieka. *Ethos*, 1–2, 83–91.
- Witkowski, T. (1999). *Stosowanie Skali AS-5*. Lublin: Zakład Psychologii Rewalidacyjnej.
- Zaleski, Z. (2018). *Psychologia lęku przed przyszłością*. Warszawa: Difin.
- Zasępa, E., Gałkowski, T. (red.), (2014) *Oblicza psychologii klinicznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żywot świętego Antoniego /Atanazy Aleksandryjski. Pisma / Antoni Pustelnik (1987)*. Tłum. Zofia Brzostowska i in., wstępami i komentarzem opatrzyła Ewa Wipszycka. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Droga Doroto,

za każdym razem dziwię się wielce, gdy moi dawni uczniowie przechodzą na emeryturę. Jak to, już? Ale rzeczywiście, znamy się wiele lat – byłaś moją studentką, koleżanką, sąsiadką... tyle spotkań, tyle rozmów: o psychologii, o naszych dzieciach, o uniwersytecie... Miło mi, jako dalszy ciąg tych rozmów, ofiarować Ci tekst o dawnych dziejach naszego Instytutu, o (jak się teraz często mówi) „starym KUL-u”.

Maria Braun-Gałkowska

Dawni mistrzowie lubelskiej szkoły psychologicznej

Cieszę się, że mogę przy tej okazji powspominać swoich mistrzów, których nie ma już między nami, a którzy wywarli wpływ na całe pokolenie lubelskich psychologów. Wiem oczywiście, że gdy człowiek stary zapowiada, że rozpoczyna wspomnienia, ludzie młodzi obawiają się, że nie będzie temu końca. Rozumiem to i dlatego, żeby od razu zredukować ten niepokój obiecuję, że będzie to tylko krótka gawęda o tym, że cechą specyficzną uniwersytetu jest kontakt mistrz – uczeń, a opowiem o tym na przykładzie paru osób, którym pragnę w ten sposób wyrazić swoją wdzięczność.

Jan Paweł II, nasz profesor, uważał, że uniwersytet jest **arcydziełem kultury ludzkiej**. Myślę, że uniwersytet jest tym arcydziełem z dwóch przyczyn: ze względu na cel swego istnienia i na sposób realizacji tego celu.

Przyczyną powstania uniwersytetów było zdziwienie i ciekawość wywołująca pytania o rzeczywistość fizykalną, społeczną i o sens życia. Pytania różne i różne uzupełniające się kierunki nauk, a w nich różne podejścia tworzą *universitas scientiarum*. Choć obecnie często nazywa się uniwersytetami także rozmaite szkoły wyższe kształcące w jednej dziedzinie i przygotowujące do zawodu, to – choćby były znakomite – nie są uniwersytetami. Nauczanie, zgodne z popularyzowaną obecnie tendencją uczenia konkretnych umiejętności, przygotowuje do konkretnych zadań, ale pozostawia bezradnym wobec zadań innych, których dziś nie możemy nawet przewidzieć. Natomiast ogólne wyszkolenie umysłu pozwala radzić sobie w różnych sytuacjach, dlatego profesor etyki o. Feliks Bednarski OP mawiał, że „**najbardziej praktyczną rzeczą jest mieć jasno w głowie**”.

Benedykt XVI podczas spotkania z młodymi wykładowcami uniwersyteckimi powiedział, że obecnie, gdy rozszerza się pragmatyczna wizja edukacji, gdy jako główne

* Prof. dr hab. Maria Braun-Gałkowska – psycholog, emerytowana profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

kryterium wznosi się użyteczność i sukces, „uniwersytet był i jest nadal powołany, by był domem, w którym poszukuje się prawdy właściwej osobie ludzkiej”.

Uniwersytet kształci studentów, ale od szkół zawodowych odróżnia go twórcza praca badawcza w różnych gałęziach nauki i tworzą go naukowcy z różnych dziedzin. A wśród różnych kierunków jest też oczywiście psychologia, o której śpiewamy w studenckiej piosence: „glory, glory psychologia najważniejsza z wszystkich logia”.

Młodzi naukowcy w dniu promocji doktorskiej składają przysięgę, że będą uprawiać naukę „nie dla marnej korzyści ani próżnej chwały, ale żeby szerzej jaśniało światło prawdy, które jest pożytkiem rodzaju ludzkiego”. Pracujemy więc na uniwersytecie choć wynagrodzenie nie jest imponujące, choć trzeba pisać coraz to więcej sprawozdań, podań i projektów, zdobywać awanse, punkty, kategorie itd. – pracujemy dlatego, że zależy nam na celu naszej pracy – szukaniu światła prawdy, „która jest pożytkiem rodzaju ludzkiego”.

Czytałam kiedyś piękną anegdotę o budowie gotyckiej katedry. Pewien człowiek przechodząc koło tej budowy zauważył trzech kamieniarzy ciężko pracujących przy pomocy młotów. Spytał jednego z nich: co tu robisz? On odpowiedział: *Obciosuję kamienie*. A ty, co robisz? – spytał drugiego, *Zarabiam na chleb* – odpowiedział ten drugi. Spytał trzeciego: A co ty robisz? *Ja buduję katedrę!*

Świadomość celu, jakim jest poszukiwanie światła prawdy nadaje sens istnieniu uniwersytetu i naszej w nim obecności. Chcemy poznać budowę kosmosu i budowę atomu, chcemy też poznać człowieka i tajemnice jego życia psychicznego, czym zajmują się nauki psychologiczne. *Universitas* to uzupełniające się nauki, a także uzupełniające się różne podejścia. W psychologii można na problemy patrzeć z różnych punktów widzenia. Dopiero te różne podejścia łącznie pozwalają zbliżyć się do prawdy, choć i tak nie całkiem ją poznać.

Celem uniwersytetu jest szukanie prawdy, ale uniwersytet ma też specyficzny sposób tego szukania. Jest to *universitas magistrorum et studiorum*, czyli wspólnota uczonych i uczących się, uczniów i mistrzów. Tylko człowiek obdarzony autorytetem może być mistrzem. Autorytet to relacja międzyosobowa, w której jedna osoba (lub grupa osób) uznaje kompetencje drugiej, ufa jej, szanuje, w pewnym zakresie identyfikuje się z nią. Autorytetem nie można ogłosić samego siebie, przeciwnie, próby takiej autokreacji są śmieszne, a nawet żenujące. Autorytet tworzy się „oddolnie” – to my uznajemy kogoś za autorytet. Autorytet uznany staje się punktem odniesienia, oparcia, pomocą, z której można korzystać i wskazówką, dokąd trzeba zmierzać, co robić¹.

¹ Por. Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*.

Można wprawdzie mówić o autorytecie władzy, który wynika z siły i daje możliwość rządzenia innymi, ale nie o taki autorytet tu chodzi. Prawdziwy mistrz ma autorytet przewodnictwa, polegający na ukazywaniu drogi i wartości, do jakich warto dążyć. Ten autorytet też może być dwojaki: autorytet fachowości i autorytet osobowy, moralny. Posiadanie autorytetu fachowości umożliwia nauczanie, ale nie zawsze łączy się z autorytetem moralnym. Można być wielkim uczonym, ale małym człowiekiem. Można też uznawać czyjeś kompetencje naukowe, ale nie obdarzać go autorytetem osobowym. Osobowy – moralny – autorytet przewodnictwa zdobywa człowiek, którego czyny są zgodne z głoszonymi słowami. Za autorytet osobowy można zostać uznanym wtedy, gdy żyje się zgodnie z tym, co się głosi. Niewielu ludzi posiada taki autorytet i niełatwo go zdobyć, bo ludzie szybko dostrzegają niezgodność słów i życia, a być może na taką sprzeczność szczególnie wyczulona jest młodzież i dlatego wyniki badań socjologicznych pokazują jednoznacznie, że takich autorytetów bardzo dziś brakuje.

Kontakt ucznia z mistrzem nie polega tylko na tym, że mistrz o czymś go informuje, albo że o czymś poucza, ale jest to raczej wspólne robienie czegoś. Mistrz zaprasza ucznia do wspólnego działania. To jest uczenie przez uczestnictwo, o którym Karol Wojtyła w *Osobie i czynie*² pisze, że „**przez współbicie i współdziałanie następuje współkształtowanie się osób**”. W kontakcie tym jedna osoba (student) jest początkująca, a druga (mistrz) ma większą wiedzę i umiejętności, jednak działanie jest wspólne. Jest to możliwe, gdy nauczanie prowadzone jest nie tylko przez wykłady (w sali lub Internecie), ale gdy zajęcia odbywają się także w małych grupach, **tworząc w twarz**.

Ivan Illich uważał, że najlepszą metodą nauczania się wielu umiejętności jest uczestniczenie w działaniu tego, kto już to umie robić. W ten sposób można się uczyć rzemiosła, filozofii, logicznego myślenia, badań naukowych, psychoterapii, modlitwy. Mistrz posługuje się nie tylko przekazem słownym (choć i on ma oczywiście znaczenie), ale także przykładem. Nawiązuje z uczniami bezpośredni kontakt, słucha tego, co mówią, dyskutuje z nimi i żartuje, a przez to zbliża się do ich problemów, angażuje w nie osobiście. Swoje zdanie uzasadnia nie tylko autorytetem pełnionej funkcji i posiadanymi kompetencjami, ale także własnym autorytetem moralnym. Zaprasza ucznia do swojego warsztatu naukowego, działającego na wzór średniowiecznych pracowni rzemieślniczych i artystycznych, w których osoby na różnym poziomie kwalifikacji pracowały wspólnie. Związek między mistrzem a uczniem jest wartością bezcenną. Arystoteles mówi o nim jako o przyjaźni, w której cokolwiek się czyni, ofiarowuje się to, a święty Tomasz z Akwinu uważa, że tego rodzaju nauczanie jest nieuchronnie aktem miłości³. Szukanie prawdy ma

² Wojtyła, K. (1985). *Osoba i czyn*.

³ Por. Illich, I. (2010). *Spoleczeństwo bez szkoły*.

oczywiście także aspekt praktyczny, ponieważ **światło prawdy jest pożytkiem rodzaju ludzkiego**. Jeśli chodzi o psychologię, działania praktyczne polegają na pomocy ludziom, a psychologia wychowawcza, kliniczna, psychoterapia stawia sobie pytania bardzo praktyczne (jak mówi profesor Stanisława Steuden) *problemy blisko człowieka*.

Na naszym uniwersytecie psychologia była obecna od początku jego istnienia. **Ks. profesor Idzi Radziszewski** (1871–1923), założyciel KUL-u, uprawiał psychofizjologię eksperymentalną i wprowadzał zajęcia z psychologii na wszystkich kierunkach studiów, bo uważał, że wiedza z tej dziedziny jest potrzebna dla każdego wykształconego człowieka. O tych początkach psychologii kulowskiej przypomniał niedawno profesor Adam Biela w książce *Idzi Radziszewski. Charyzmatyczny psycholog*⁴.



Fot. 1. Ks. prof. Idzi Radziszewski

W okresie PRL-u psychologia została uznana za „naukę kapitalistyczną” i zamknięta na wszystkich uniwersytetach. W Lublinie przetrwała komunę na KUL-u jako specjalizacja filozoficzno-psychologiczna na Wydziale Filozoficznym, która w roku 1981 – w okresie *karnawału Solidarności* została zmieniona w odrębną sekcję Wydziału Nauk Społecznych, a w roku 1996 przekształcona w Instytut. Twórcą specjalizacji psychologicznej był **ks. prof. Józef Pastuszka** (1897–1989), który studiował w Akademii Duchownej w Petersburgu, ale pracował już w wolnej Polsce. Z powodu tego, co pisał w okresie międzywojennym był w czasie okupacji poszukiwany przez Gestapo, a potem przez władze komunistyczne ukarany zakazem nauczania młodzieży.

⁴ Biela, A. (2019). *Idzi Radziszewski. Charyzmatyczny psycholog*.

Na KUL-u pracował od roku 1934 do 1969, z przerwami na ukrywanie się podczas okupacji niemieckiej i w czasach stalinowskich, kiedy uniemożliwiono mu kontakty z młodzieżą. Wrócił do Lublina w 1956 roku i kierował coraz bardziej rozwijającą się Specjalizacją Filozoficzno-Psychologiczną. W tym okresie publikował pisane wcześniej książki i prowadził liczne zajęcia z psychologii ogólnej, społecznej, charakterologii i historii psychologii⁵. Uprawiał psychologię racjonalną, miał ogromną erudycję, jako metodą psychologiczną najchętniej posługiwał się introspekcją. W zachowaniu był zawsze poważny, można powiedzieć dostoyny, ale mówiło się o nim, że wszystkich studentów pamięta po imieniu.



Fot. 2. Ks. prof. Józef Pastuszka wśród asystentów

KUL był wówczas bardzo ubogi i ubodzy byli Kulowcy – ks. profesor Pastuszka mieszkał w konwiktie dla księży studentów, profesor Grzywak-Kaczyńska chodziła zawsze w tym samym beżowym sweterku, a studentki w tenisówkach sprytnie odświeżanych przy pomocy pasty do zębów. W stołówce można było za darmo napić się czarnej kawy zbożowej i wziąć wystawione na parapecie w wielkiej miednicy, piętki chleba. Można jednak powiedzieć, nawiązując do koncepcji Eriksona, że KUL – choć był wtedy w okresie wczesnej dorosłości, jeszcze przed kryzysem wieku średniego – osiągnął już status tożsamości dojrzałej i rozumiał swoje zadania, o których później, w roku 1987 (na naszym dziedzińcu) Jan Paweł II powiedział, że o atrakcyjności KUL-u „**stanowi nadzieja, że jest możliwa, owszem, że istnieje jedność prawdy i życia**”.

⁵ Pastuszka, J. (niektóre publikacje). (1961).: *Psychologia ogólna*, (1962). *Charakter człowieka*, (1971). *Historia psychologii*, (1984). *Wierzę w Boga*.

Specjalizacja Filozoficzno-Psychologiczna była częścią Wydziału Filozoficznego, wiele wykładów odbywało się wspólnie i było dużo zajęć z filozofii, mieliśmy więc mistrzów z obu tych dziedzin.

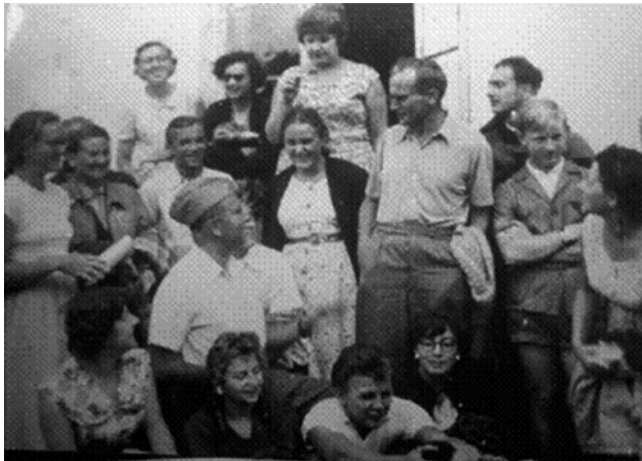


Fot. 3. Ks. prof. Józef Pastuszka i ks. prof. Karol Wojtyła

*

Szczególne znaczenie miał ks. prof. Karol Wojtyła, późniejszy święty papież Jan Paweł II, który wykładał etykę dla całego wydziału. Choć jako profesor, a potem biskup, miał liczne obowiązki, poświęcał nam wiele czasu, a raczej włączał nas do swojego czasu. Tak właśnie postępuje dobry wychowawca, mistrz: idzie ku najważniejszym wartościom i zaprasza ucznia by szedł w tę samą stronę, zaprasza ucznia do uczestnictwa. Na przykład w roku 1958 przyjechał na obóz zorganizowany przez studentów w Świętej Lipce i tam rozmawiał z nami o świeżo napisanej, a jeszcze nieopublikowanej, książce *Miłość i odpowiedzialność*⁶. Chciał poznać zdanie młodzieży na jej temat.

⁶ Wojtyła, K. (1960). *Miłość i odpowiedzialność*.



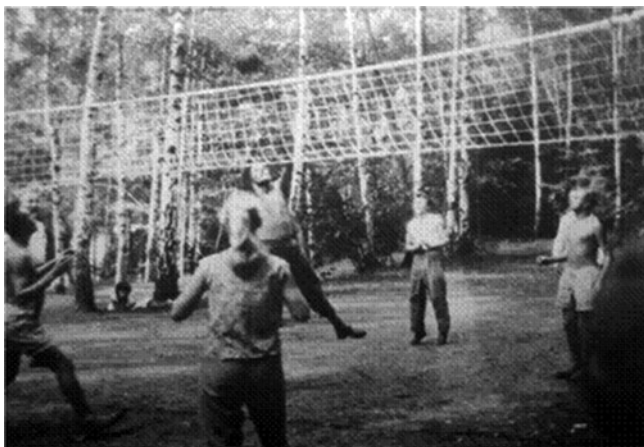
Fot. 4. Ks. prof. Karol Wojtyła ze studentami w Świętej Lipce

Ksiądz Profesor lubił ruch i wysiłek fizyczny, zawsze wolał przebywać na świeżym powietrzu niż w murach zamkniętych pomieszczeń, więc kiedyśmy na ćwiczeniach marudzili: Księżo profesorze pójdziemy do parku – odpowiadał: a dobrze, dobrze. Szliśmy więc do parku, siadali na trawie, a że nasz Profesor lubił dzieła myśli ludzkiej najwyższej próby, wspólnie czytaliśmy i komentowaliśmy *Etykę Nikomachejską* Arystotelesa. Zgłębialiśmy każde zdanie i każde słowo, a prawdę mówiąc nie najlepiej nam to szło i przez cały rok nie przebrnęliśmy nawet przez jedną księgę. Ksiądz Profesor wcale się tym jednak nie zrażał, bo uważał, że studenci przede wszystkim powinni nauczyć się myśleć.

Na spotkaniu z KUL-em w Częstochowie, już jako papież, powiedział:

Zadaniem uniwersytetu jest także uczyć, ale w gruncie rzeczy jest on po to, żeby człowiek, który do niego przychodzi, który ma swój własny rozum już nieco rozwinięty i pewien zasób doświadczenia życiowego, nauczył się myśleć sam. Uniwersytet jest po to, żeby wyzwolił ten potencjał umysłowy i potencjał duchowy człowieka.

Nasz mistrz nie przejmował się tak modnymi dziś sprawami jak zbieranie punktów do sprawozdań i CV, tworzeniem swojego image i szybkim uczeniem praktycznych umiejętności. Realizował przysięgę doktorską kładącą **nie dla nieszlachetnej korzyści ani próżnej chwały, ale żeby szerzej jaśniało światło prawdy, które jest pożytkiem rodzaju ludzkiego**. Więc komentowaliśmy Arystotelesa bez bezpośrednich korzyści, lecz dla **światła prawdy** i uczyliśmy się zdumiewać nad człowiekiem i światem – światem ludzi, myśli i przyrody.



Fot. 5. Ks. prof. Karol Wojtyła gra ze studentami w siatkówkę

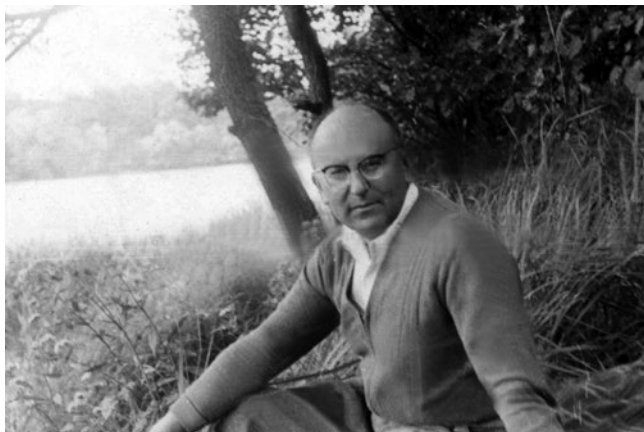
Kiedyś wybraliśmy się razem w Gorce. Najpierw była Msza święta w kaplicy przy ulicy Kanoniczej, a potem pobiegliśmy pędem na dworzec, żeby zdążyć na zakopiański autobus. Mieliliśmy wysiąść z niego w Rdzawce, by spotkać się tam z Księdzem Profesorem (wtedy już biskupem), którego podwoził kierowca. Wbiliśmy się z trudem do autobusu, a ponieważ działa się to za „głębokiej komuny” jechaliśmy w sposób, który dziś nawet trudno sobie wyobrazić: staliśmy sprasowani jak sardynki, nie widząc wcale, co się dzieje za oknem. W taki to sposób przejechaliśmy właściwy przystanek i musieli wracać do Rdzawki parę kilometrów. Kiedyśmy tam przybiegli, naszego Mistrza już nie było – zgodnie z umową poszedł na Turbacz. Goniliśmy Go więc parę kilometrów pod górę, a dogoniwszy, dalej szli już razem.

Wędrując, rozmawialiśmy o sprawach naprawdę ważnych i zastanawiali się nad celem działania. *Jeżeli bowiem* – jak pisze Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* – *działanie ma jakiś cel, którego pragniemy dla niego samego i ze względu na który pragniemy też wszystkich innych rzeczy [...] czyż poznanie tego celu nie jest rzeczą wielkiej wagi także dla życia?* Chcę więc tylko utrwalić ten jeden moment: jak biegniemy za naszym Mistrzem pod górę. On nie czeka na nas, nie niańczy jak dzieci, ale też nie robi wymówek, nie wygłasza długich pouczeń ani nie zabawia dowcipami, ale idąc, pokazuje właściwy kierunek, pokazuje cel drogi: piękno miłości, wartość powołania, szacunek dla każdego człowieka, miłosierdzie, wierność w przyjaźni, wytrwałość w pracy i cierpieniu, niewstydenie się swojej starości. *Czyż poznanie tego celu nie jest rzeczą wielkiej wagi dla życia?*

Podczas jednego ze zjazdów absolwentów KUL-u, organizatorzy poprosili mnie (jest to widocznie przywilej wieku), bym powiedziała krótko o zmarłych profesorach

psychologii. Mówiłam o każdym z psychologów kilka zdań, a że absolwenci psychologii są bardzo liczni, więc spotkaliśmy się w dużej auli, gdzie nie było możliwości rozmowy i słuchacze na zakończenie każdego wspomnienia bili brawo. To był sposób, jaki znaleźli, by wyrazić swoją pamięć o naszych dawnych nauczycielach. Kiedy skończyłam, jeden z kolegów wstał i zwrócił mi uwagę: *nie powiedziałaś jeszcze o tym, który nauczył nas myśleć*. Owacja była ogromna.

Wszyscy wiedzieli, że chodzi o ks. prof. Stanisława Kamińskiego (1919–1986), który – mimo że nie było to zadanie łatwe – z wielką wytrwałością, uczył nas logicznego myślenia. Prowadził zajęcia z logiki i metodologii nauk⁷. Egzamin zdawało się u niego wielokrotnie, ale kiedy się wreszcie zdało, nawyk porządnego myślenia zostawał na zawsze.



Fot. 6. Ks. prof. Stanisław Kamiński

Ksiądz profesor Kamiński, wieloletni dziekan Wydziału Filozoficznego (do którego należała wówczas psychologia) był współtwórcą lubelskiej szkoły filozoficznej. Jednocześnie miał bardzo prosty sposób bycia i ogromne poczucie humoru. Na studenckich wieczorkach tanecznych (tak się to wtedy nazywało) tworzył jednoosobową sekcję rytmiczną przy pomocy jakiegoś polana i krzesła, a na obozach studenckich i prowadził poważne dyskusje i grał w siatkówkę.

⁷ Kamiński, St. (niektóre publikacje). (1989). *Jak filozofować*, (1992). *Nauka i metoda*, (1961). *Pojęcie nauki klasyfikacja nauk*, (1993). *Filozofia i metoda*.



Fot. 7. Ks. prof. Stanisław Kamiński i ks. prof. Karol Wojtyła podczas dyskusji ze studentami

Na specjalizacji filozoficzno-psychologicznej byli też oczywiście psychologowie. Szczególnie znaczące były dwie kobiety: Natalia Han-Ilgiewicz i Maria Grzywak-Kaczyńska.

*

Profesor **Natalia Han-Ilgiewicz** (1895–1978) zajmowała się psychologią wychowawczą i nauczycielstwo było zawodem, z którym się utożsamiała od młodości. Była zdolna, wykształcona, od dziecka władała biegle kilkoma językami, wiele podróżowała i miała różne możliwości interesującej pracy. Wybrała nauczycielstwo. Uważała, że do obowiązków nauczyciela należy, oprócz nauczania, także zrozumienie ucznia, przyjaźń z nim i pomoc mu, gotowość podtrzymywania kontaktu z dawnymi wychowankami i szerzenie wiedzy pedagogicznej. Obowiązki te realizowała konsekwentnie przez 60 lat pracy zawodowej.

Zaczęła ją jako wychowawczyni w kolonii dla nieletnich przestępców nad Bajkałem. Po roku 1922 pracowała jako nauczycielka i wychowawczyni zakładu poprawczego w Wielucinach, potem w Warszawie, wreszcie w Wilnie. W tym okresie krystalizują się jej zasadnicze poglądy wychowawcze. Mieszczą się one we wspólnym nurcie pedagogicznym znanych działaczy tego pokolenia: Janusz Korczak, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska, Maria Grzywak-Kaczyńska i inni. Nie wszyscy oni współpracowali ze sobą w ścisłym sensie, choć znali się. Stanowili jednak pewien zespół złączony dwiema zasadniczymi tendencjami: aktywną postawą wobec rzeczywistości, niezależnie od najtrudniejszych nawet okoliczności, i przekonaniem o prawie dziecka do szacunku. Wychowankowie nie są podopiecznymi, ale przyjaciółmi, co ostateczny wyraz znalazło

u Korczaka – „Nie ma większej miłości od tej, gdy ktoś życie swoje oddaje za przyjaciół swoich” (J 15,13).

W Warszawie Natalia Han-Ilgiewicz była dyrektorką pierwszej w Polsce szkoły-internatu dla młodzieży społecznie niedostosowanej, a w latach 1935–1945 pracowała w szkole dla chłopców społecznie niedostosowanych w Wilnie, gdzie w 1939 roku uzyskała doktorat. Do jej poglądów pedagogicznych wywodzących się z tego okresu należy przekonanie o niepowtarzalności osób i sytuacji, do których zawsze trzeba podchodzić indywidualnie. Każdy wychowanek ma za sobą określoną drogę życiową i uwikłany jest w zawile nieraz relacje rodzinne. Dlatego poznanie dziecka jest warunkiem prawidłowego oddziaływania. W poznawaniu dzieci posługiwała się swoją ulubioną metodą rozmowy kierowanej, a także testami projekcyjnymi: testem Szondiego, Testem Zdań Niedokończonych i modyfikacją Testu Bajek Luizy Despert.

Każdy człowiek ma bogate możliwości i w psychice każdego kryją się wielkie zasoby. Nie trzeba ich tłumić, wmawiając poczucie niższości i złą samoocenę. W każdym należy odnaleźć coś pozytywnego i na tym bazować, liczyć się z potrzebami i możliwościami, nie straszyć, nie poniżać, szanować godność. Wychowywać trzeba nie przez powodowanie uległości dziecka, ale włączanie się w jego sprawy. Dziecku potrzebne jest jednocześnie poczucie przynależności i samodzielności. Emocjonalny związek z rodziną, szkołą i narodem, przekonanie, że jest ktoś, komu zależy na osiągnięciach dziecka, ułatwia samodzielność inicjatywy i poszukiwań.

Po wojnie Natalia Han-Ilgiewiczowa zamieszkała w Łodzi, gdzie pozostała do końca życia. Pracowała nadal jako nauczycielka, ale także w szkołach wyższych: w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytecie Łódzkim i w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Pierwszy odczyt na KUL-u wygłosiła w roku 1957 na temat cech charakteryzujących współczesnego człowieka. Wykład, choć odbył się w największej sali, nie pomieścił wszystkich chętnych, a prelegentka zachwyciła słuchaczy swoją postawą wobec ludzi pełną zrozumienia i dobroci. Kiedy więc po wakacjach rozpoczęła regularne zajęcia, przyjęta była z radością. Podczas wykładów wykorzystywała swoje bogate doświadczenia praktyczne, a na prowadzonym przez nią seminarium magisterskim panowała atmosfera przyjaźni. Największą siłę oddziaływania mają nie słowa, ale przeżywane sytuacje. Myślę, że w czasie studiów nie zdawaliśmy sobie sprawy z tego, jak wiele czerpiemy od Pani Profesor. Z wiekiem coraz bardziej ceni się nauczycieli. My z upływem lat widzimy coraz wyraźniej, ile jest w nas z jej szkoły.



Fot. 8. Prof. Natalia Han-Ilgiewicz

Na KUL-u prowadziła seminarium magisterskie i wykłady z Psychologii wychowawczej oraz Wybranych zagadnień z psychologii wychowawczej. W ramach wybranych zagadnień wykladała społeczną psychologię wychowawczą, w tym problemy rodziny i kontaktów w grupie oraz psychologię wychowawczą specjalną mówiącą o dzieciach niepełnosprawnych fizycznie (niesłyszące, niewidome, przewlekle chore) i umysłowo, niedostosowanych społecznie (nieletni przestępcy i dzieci ulegające nałogom), a także o szczególnie uzdolnionych. W związku z tymi wszystkimi problemami mówiła o środkach rehabilitacji, resocjalizacji i psychoprofilaktyce. Tak więc wykłady prof. Natalii Han-Ilgiewicz stanowiły na KUL-u początek wprowadzonych później osobnych przedmiotów kursorycznych, a mianowicie: psychologii rodziny, psychologii rehabilitacyjnej, psychologii różnic indywidualnych i psychoprofilaktyki, które z czasem rozwinęły się w samodzielne katedry. W tym okresie dużo publikowała⁸.

⁸ Han-Ilgiewicz, N. (niektóre publikacje) (1959). *Potrzeby psychiczne dziecka*, (1961). *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, (1967). *W poszukiwaniu dróg resocjalizacji*, (1970). *Gawędy o wychowaniu*.



Fot. 9. Prof. Natalia Han-Ilgiewicz ze studentami

Natalia Han-Ilgiewicz nie zarabiała wiele, mieszkała bardzo skromnie w malutkim mieszkaniu. Pracowała naukowo, wykladała na wyższych uczelniach, udzielała porad i pisała książki, ale nigdy nie odeszła od swego zawodu. Nie dobre warunki więc, ani brak innych możliwości skłoniły ją do stale potwierdzanego wyboru. Chciała być nauczycielką. Chciała być z młodymi i być dla młodych, chyba po prostu swoich uczniów kochała.

Zawsze uśmiechnięta, pełna subtelnego ciepła, była dla nas przykładem delikatności i szacunku dla każdego. Mówiła pięknym, bardzo prostym językiem, często nawiązywała do swoich ogromnie ciekawych doświadczeń wychowawczych w pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie. Zawsze czuło się jej życzliwość dla ludzi – bezdomnych dzieci, którymi opiekowała się nad Bajkałem, dla nieletnich przestępców z warszawskiego Powiśla i dla nas – swoich studentów.

Prof. Maria Grzywak-Kaczyńska (1886–1979) pracę rozpoczęła od zajmowania się opieką psychologiczną nad dziećmi szkolnymi. Problem ten studiowała podczas licznych wyjazdów naukowych za granicę, w czasie których nawiązała kontakt z Alfredem Adlerem, Williamem Sternem i Eduardem Claparedem. Pod kierunkiem tego ostatniego prowadziła badania zakończone uzyskaniem doktoratu. Jej praca doktorska *Powodzenie szkolne a inteligencja* ukazała się najpierw w języku francuskim, potem polskim i hiszpańskim. Badania własne, publikowane w książkach i czasopismach, dotyczyły w tym okresie dojrzałości szkolnej i odraczania obowiązku szkolnego, poziomu umysłowego dzieci i jego związku z sukcesem szkolnym, testów inteligencji dla dzieci i młodzieży, zastosowania testów w praktyce szkolnej, roli psychologa szkolnego i jego współpracy z nauczycielem. Badania teoretyczne powiązane były z praktyką szkolną. Okazało się, że dzieci, mimo różnego wieku, bardzo poważnie różnią się między sobą pod względem

poziomu inteligencji, stąd potrzeba badań dojrzałości szkolnej, zróżnicowania poziomu klasy pierwszej i niekiedy odraczania obowiązku szkolnego. Po powrocie do kraju została pierwszym w Polsce, a drugim w Europie psychologiem szkolnym, prowadziła badania nad zastosowaniem testów do organizowania pracy szkolnej, tworzyła testy inteligencji. Zapoczątkowane przez nią badania dojrzałości szkolnej stały się dobrodziejstwem dla wielu dzieci. W czasie okupacji niemieckiej wykładała w tajnej Szkole Higieny Psychicznej i kontynuowała tę pracę, aż do zamknięcia szkoły przez władze komunistyczne w 1952 roku.

W latach 1959–1971 pracowała na KUL-u. Wpłynęła na unowocześnienie studiów psychologicznych, stworzyła Katedrę Psychologii Eksperymentalnej i kierowała nią, zorganizowała Zakład Psychologii Stosowanej i Pracownię Psychometryczną, wprowadzała testy badania inteligencji i osobowości, metodę Rorschacha i inne. Prowadziła wykłady, seminarium magisterskie (gdzie powstały liczne prace z dziedziny psychologii myślenia, zainteresowań, zastosowania niektórych testów, psychologii osobowości i klinicznej) oraz seminarium doktorskie, na którym gromadzili się prawie wszyscy pracownicy psychologii.



Fot. 10. Prof. Maria Grzywak-Kaczyńska

W 1961 roku habilitowała się z tematu tworzenia pojęć u dzieci, ale habilitacja ta nie została nigdy zatwierdzona przez komunistyczne władze. Okres pracy na KUL-u był czasem wzmożonej twórczości naukowej i licznych publikacji⁹. Problemy, którymi zajmowała się w tym okresie to: pojęcie osobowości i dynamizmu rozwoju, teoria inteligencji, tworzenie pojęć, zagadnienie myślenia. Ulubione metody psychologiczne to testy inteligencji i metoda Rorschacha. Metodę tę ogromnie ceniła, gdyż pozwala ona na wielostronne poznanie osobowości (także jej sfery nieświadomionej), a ponieważ jest bardzo trudna do stosowania, to na uczenie jej poświęcała wiele czasu.

Gdy Maria Grzywak-Kaczyńska przyjeżdżała do Lublina, była już w bardzo sędziwym wieku, ale zawsze zaangażowana i aktywna. Uczyla studentów nie tylko psychologii i solidnych, ścisłych badań, ale także entuzjazmu, aktywności i samozaparciu. Angażowała się w ruchy społeczne i patriotyczne, we wprowadzanie zdobyczy psychologii do praktyki szkolnej, w nauczanie studentów i życie uniwersytetu, w ruch higieny psychicznej, a także w sprawy osobiste swoich uczniów i przyjaciół. Kiedy w roku 1968 podczas demonstracji studenckich jeden z kolegów powiedział, że KUL nie powinien się włączać do takich spraw, pani Profesor stwierdziła, że gdyby KUL się nie włączał, to byłaby hańba.

Może dlatego lubiła młodych, że była do nich podobna, żywo reagująca, nastawiona na przyszłość, nieprzywiązująca wagi do drobiazgow, niemałostkowa. O swoich kłopotach nie mówiła, co było wyrazem nie braku stanowczości, ale wielkoduszności. Potrafiła gromadzić wokół siebie ludzi złączonych wspólnymi zainteresowaniami i swoim autorytetem nie dopuszczała do konfliktów, tak częstych gdzie indziej.



Fot. 11. Maria Grzywak-Kaczyńska w rozmowie z asystentką

⁹ Grzywak-Kaczyńska, M. (niektóre publikacje) (1935). *Powodzenie szkolne a inteligencja*, (1960). *Testy w szkole*, (1976). *Metoda Rorschacha*, (1975). *Psychologia dla każdego*, (1988). *Trud rozwoju*.

Na pożegnalnym spotkaniu – gdy kończył się jej pobyt na KUL-u – powiedziała, że ludzie dzielą życie na pracę, czyli to, co jest obowiązkiem, i zabawę, czyli to, co sprawia przyjemność. Ona tak lubiła swoją pracę, że całe życie tylko się bawiła. Należała do tego pokolenia wielkich Polek, które dla siebie nie zebrały nic, a po sobie zostawiły bardzo wiele. Kobiety te nazywane kiedyś sawantkami, kształciły się za granicą, bo w kraju nie było wtedy dla kobiet tej możliwości i tego zwyczaju, ale pracowały w Polsce. I trudno wprost uwierzyć, ile potrafiły zdziałać pracując z ogromną energią i zaangażowaniem, a konsekwentnie ograniczając swoje potrzeby, miały niewysokie pensje, bardzo skromne, ale zawsze otwarte dla przyjaciół mieszkania, nie dostawały żadnych nagród ani orderów. Kiedy więc wspominam Marię Grzywak-Kaczyńską, myślę o tym, jak wiele można zrobić, jeśli jest się „płomiennego ducha” (Rz 12, 11).

Gdy mówię o uniwersytecie, nasuwa mi się obraz rzeki – trwałej i zmieniającej się zarazem. By rzeka mogła płynąć, niezbędne są brzegi względnie stałe. Podobnie na uniwersytecie potrzebne są ramy umożliwiające działanie i nadające tożsamość: struktura, budynki, przepisy. Kiedy jednak ramy te stają się zbyt sztywne, przypominają wycementowane brzegi uregulowanej strugi.

Jeśli chodzi o rzeki, to obecnie zaczyna się odchodzić od centralnie narzucanej sztucznej regulacji i budowy wałów powodujących szybki odpływ wody, bez możliwości nasączania nią ziemi. Planuje się renaturalizację, zostawiając rzekę swobodną i otoczoną przez zielone tereny zalewowe, spokojnie nawilżane wodą niezbędną do życia.

Być może ta tendencja zostawiania większej swobody ujawni się z czasem także w odniesieniu do uniwersytetów, bo i w nich najważniejszy jest nurt wody, zmienny i piękny, a zarazem zasilający otoczenie. **To są ludzie.** To ludzie tworzą uniwersytet, oni są jego bogactwem. Przychodząc na uniwersytet, przez jakiś czas jest się w tym nurcie – uczestniczy. Pośrodku prąd jest najweselszy, najszybciej się zmieniający – to studenci, obok profesorowie, którzy są bardziej stali, ale rzeka płynie, więc i oni się zmieniają – najpierw zostają poza głównym nurtem, potem odchodzą. Uczenie się i nauczanie łączy się w jeden proces, jeden nurt szukania prawdy. Im dłużej w tym nurcie bierzemy udział, tym wyraźniej widzimy niepełność naszego poznania, ale także to, jak wielkie mieliśmy szczęście uczestniczenia w tym szukaniu, bo Prawda jest jednym z imion Boga. W tej wspólnotcie rośnie wiedza i kształtują się postawy, o których dopiero z czasem można powiedzieć za Kiplingiem, że „**poznałem z biegiem lat, dojrzewając z biegiem lat, że to owoc tamtych lat, że to było wtedy**”.

Jak to dobrze, że są ludzie promieniujący wewnętrznym światłem, w których widać dobroć serca, ale też stanowczość, energię i siłę. Do takich ludzi udajemy się po radę i pociechę, kiedy doskwiera rzeczywistość. Wtedy nie oceniają, nie pouczają, ale dają dyskretnie do zrozumienia. Jest w tej radzie tyle mądrości i życzliwości, że pozostaje tylko za nią pójść.

Pan Bóg swoich wysłanników bogatych w miłość i miłosierdzie, swoich Aniołów zsyła na ziemię. Także do Lublina.

Bogdan Chazan

Sprawiedliwość, miłość i miłosierdzie z perspektywy lekarza i pacjenta

Miłosierdzie jest treścią dialogu Boga z człowiekiem, dialogu pomiędzy ludźmi, powinno być obecne również w dialogu personelu medycznego z pacjentem. Przykazanie miłości powinno być realizowane w relacjach lekarz–pacjent. Sprawiedliwe traktowanie pacjentów przez system opieki zdrowotnej bez faworyzowania jednych i niedoceniań potrzeb zdrowotnych innych jest bardzo potrzebne. Lekarze zaś spodziewają się sprawiedliwej oceny swojej pracy.

Miłosierdzie, miłość i sprawiedliwość są więc w opiece zdrowotnej obecne w różnych warstwach i zależnościach. W końcu chodzi o zdrowie i życie – wartości niemal najważniejsze. Czy lekarz może zabierać głos również w imieniu pacjenta, oceniać sprawy z jego perspektywy? Myślę, że tak, sam też bywa pacjentem. Czy można mówić o miłosierdziu w dzisiejszych czasach lub o miłości traktowanej jak miłość bliźniego? W świecie, w którym różne ideologie, zwłaszcza wszechobecny relatywizm i liberalizm, usiłują wyprzeć i zastąpić religię, obracając się głównie przeciw chrześcijaństwu, miłosierdzie z całym bogactwem jego treści i sposobów urzeczywistniania jest wypierane przez politycznie motywowane formy doraźnej pomocy i wsparcia (Chrostowski, 2016, s. 10).

Ojciec Św. Jan Paweł II w encyklice *O Bożym Miłosierdziu* stwierdza, że współczesny świat nie pozostawia miejsca dla miłosierdzia, „dąży do tego ażeby samą ideę miłosierdzia odsunąć na margines życia i odciąć od serca ludzkiego” (Jan Paweł II, 1980). W rozdziale czwartym tej encykliki daje wskazówkę, aby „to właściwe oblicze miłosierdzia było wciąż na nowo odsłaniane. Naszym czasom wydaje się ono – pomimo wszelkich uprzedzeń – szczególnie potrzebne” (Jan Paweł II, 1980).

Trudno wyobrazić sobie medycynę bez miłosierdzia. Miłosierdzie ujawnia, szczególnie w fachowej opiece, pierwszeństwo miłości wobec sprawiedliwości. Lekarze,

* Prof. dr hab. n. med. Bogdan Chazan – MaterCare International.

pielęgniarki, położne powinni być bogaci w miłosierdzie, mają bowiem wiele okazji, aby je okazywać. Taka postawa spowoduje, że personel medyczny będzie mógł liczyć na miłosierdzie ze strony pacjentów. A gdzie sprawiedliwość w medycynie? To równy dostęp do szpitali i przychodni, sprawiedliwe traktowanie pacjentów, według możliwości systemu opieki zdrowotnej i indywidualnych potrzeb dotyczących zdrowia. To również hojnie i sprawiedliwie poświęcany czas i uwaga oraz sprawiedliwe prawo przestrzegające świętości życia i godności osoby ludzkiej.

Sprawiedliwość polega na oddaniu każdemu członkowi społeczności tego, co mu się należy z racji jego człowieczej godności i przynależności do wspólnoty. Z drugiej strony sprawiedliwość wyznacza zakres jego powinności wobec innych osób i całej społeczności. Te wszystkie powinności powinny być realizowane w praktyce codziennego życia, w rodzinach, w miejscu pracy zawodowej, w funkcjonowaniu szpitali i przychodni. Sprawiedliwość musi być jednakowa dla wszystkich, co nie wyklucza pewnych różnic związanych z pełnioną funkcją, zakresem odpowiedzialności, z wiekiem. Różne bywają potrzeby i różne możliwości świadczenia na rzecz drugiej osoby. Sprawiedliwość przyczynia się do utrzymania ładu i porządku, oznacza stałą gotowość do służby dla innych, poszanowanie dla dóbr innych osób, wydawanie sprawiedliwych, lojalnych i szczerých sądów. Sprawiedliwość oznacza poszanowanie dla ludzkiego życia na każdym etapie jego trwania. Podstawą chrześcijańskiej sprawiedliwości jest objawione prawo Boże, prawo naturalne oraz sprawiedliwe i zgodne z nimi prawa ludzkie, czyli przepisy prawa stanowionego.

Nauczanie Jana Pawła II na temat sprawiedliwości, zwłaszcza jej aspektu moralnego, znajdziemy również w cytowanej już encyklice *O Bożym Miłosierdziu*. Ojciec Święty pokazuje tam fundamentalny związek sprawiedliwości z miłością i miłosierdziem, naucza, że poważnym błędem jest przeciwstawianie sobie sprawiedliwości i miłosierdzia. Znamiennym rysem całego Objawienia jest pierwszeństwo miłości w stosunku do sprawiedliwości. Ujawnia się to przez miłosierdzie. Jan Paweł II pisze, że miłość warunkuje sprawiedliwość, a sprawiedliwość ostatecznie służy miłości oraz dowodzi, że miłość jest jakby drugim imieniem miłosierdzia, a zarazem właściwym sposobem jej objawiania się i realizacji wobec rzeczywistości zła (Jan Paweł II, 1980). Ludzie miłosierni nazwani są w Kazaniu na Górze błogosławionymi, ponieważ to oni dostąpią Bożego miłosierdzia. Przykazanie miłości i nakaz miłosiernego przebaczenia nie niweczą wymogów sprawiedliwości, a naprawa szkód i zadośćuczynienie są koniecznym warunkiem odpuszczenia grzechów przez Boga i prawdziwego pojednania pomiędzy ludźmi. Sprawiedliwość przygotowuje grunt dla miłości, stwarza dla niej korzystną atmosferę. Z drugiej strony miłość zabezpiecza pełnię sprawiedliwości, poszanowanie dla jej zasad. Miłosierdzie jest głębszym źródłem sprawiedliwości, wynika z potrzeby przebaczenia, pojednania,

porzucenia złości. Miłosierdzie jest łaskawą miłością, nie zaprzecza sprawiedliwości, ale ją przekracza, zapewnia zaspokojenie potrzeby sprawiedliwości w miłosierny, pełny miłości sposób. O. Jacek Salij pisze, że sprawiedliwość jest fundamentem miłosierdzia. Sprawiedliwość domaga się miłości i miłosierdzia, które ją ożywiają i uszlachetniają. Zarazem miłość i miłosierdzie domagają się sprawiedliwości i nigdy – w każdym razie w tym życiu doczesnym – jej nie zastąpią. Najważniejsze zaś, że celem sprawiedliwości i miłości nie jest ani sprawiedliwość ani miłość, ale żywi ludzie, dobru których zasady obu tych wzajemnie dopełniających się cnót są podporządkowane (Salij, 2002, s. 229).

W dzisiejszych czasach częsta jest mentalność legalistyczna, która usiłuje wpisać miłosierdzie w sztywne rygory sprawiedliwości, zrównuje ludzi do trybików w maszynie społecznej. Miłosierdzie pozwala rozróżniać ludzi, ale powinno zachowywać ich równość wobec prawa. Ludzie są równi w godności, ale różni w potrzebach (Derdziuk, 2016, s. 89).

Prymat miłości nad sprawiedliwością oczywisty teraz, kilkadziesiąt lat temu był nieco inaczej postrzegany. Pamiętam, że podczas lekcji religii uczono sześciu prawd wiary, a wśród nich takiej, że Bóg jest sędzią sprawiedliwym, który za dobre wynagradza, a za złe karze. Teraz rozgorączkowany reformatorzy twierdzą, że to jakaś pomyłka, że zasady tej nigdy nie było w Kościele powszechnym, chociaż nadal znajduje się w Katechizmie.

Sprawiedliwość w medycynie to przepisy prawa, Kodeks Etyki Lekarskiej, wszelkie zasady postępowania, regulaminy szpitalne. Nie można zapominać o prawie naturalnym obowiązującym nas wszystkich. Jest jeszcze prawo moralne, szczególnie ważne w medycynie prokreacji. Lekarz, który chce zachować czyste sumienie, popada czasem w konflikt z prawem stanowionym. Czasem musi poświęcić stanowisko, karierę, zmienić specjalizację lub nawet zawód. Klauzula sumienia, jeżeli jest właściwie, sprawiedliwie stosowana w praktyce, pozwala zachować czyste sumienie. Problem w tym, że nie wszędzie jest dostępna. Ale czym byłoby funkcjonowanie opieki zdrowotnej, gdyby przyszło opierać się tylko na sprawiedliwości? Zasady etyczne, na których opiera się praktyka medyczna, nie mogą funkcjonować w duchowej próżni, gdzie miłosierdzie i miłość nie mają dostępu, wymagają wbudowania w szerszy kontekst relacji lekarza z pacjentem i jego rodziną.

Przestrzeganie praw zgodnie z zasadami sprawiedliwości zależy od relacji międzyludzkich w danym środowisku, od tego, czy miłość jest tam obecna. Sama sprawiedliwość nie wystarcza, aby budować właściwe relacje, potrzebna jest miłość, potrzebne jest również miłosierdzie.

Dzisiaj często niewłaściwie rozumie się miłosierdzie jako pobłażliwość. W dzisiejszym świecie kryzys miłosierdzia idzie w parze z kryzysem przebaczenia (Chrostowski, 2016, s. 11). Wyobrażamy sobie, że ono zaczyna działać niemal automatycznie po popełnieniu grzechu. Bóg bywa przedstawiany jako bezstresowo łagodny i totalnie

wyrozumiały. Ale Bóg objawiający się w Piśmie Świętym jest konsekwentny, jego rozporządzenia są niezmiennie. Opcja piekła wynika z zapewnienia człowiekowi wolnego wyboru (Derdziuk, 2016, s. 34).

Chrześcijańskie miłosierdzie i miłość to nie bezkrytyczna uległość, potakiwanie, by komuś nie było przykro. Benedykt XVI napisał: „Miłość chrześcijańska nie oznacza kauczukowych poglądów poddawania się każdemu naciskowi, lecz zawiera element walki i sprzeciwu” (Benedykt XVI, 2012, s. 299). Mamy teraz poważne konflikty społeczne, nie sprzyja to budowaniu dobrych międzyludzkich relacji. Ci, którzy bez powodu prześladują i poniżają innych, na ulicach, w mediach, w Internecie powinni podlegać sprawiedliwości. Ale winniśmy im przede wszystkim przebaczenie oraz miłosierdzie motywowane przez miłość.

Jednym z przejawów miłosierdzia jest wspaniałomyślne przebaczenie. Świat bez wzajemnego wybaczenia sobie win byłby światem bezwzględnej sprawiedliwości. W jej imię każdy dochodziłby swoich praw, co doprowadziłoby do stałej walki. Mamy z tym do czynienia obecnie, kiedy gubiąca człowieka mentalność legalistyczna utrudnia wpisanie miłosierdzia w sztywne rygory sprawiedliwości (Derdziuk, 2016, s. 89). Przebaczenie jest w zgodzie ze sprawiedliwością, nie jest sprzeczne z jej wymaganiami, którymi są: naprawianie uczynionego zła, wyrównanie krzywdy, zadośćuczynienie za nią. Jednak ani przebaczenie ani miłosierdzie nie oznaczają pobłażliwości wobec zła. Naprawienie uczynionego zła jest wręcz warunkiem przebaczenia.

Sprawiedliwość, miłosierdzie i miłość w realizacji powołania lekarskiego

Zarówno w Starym, jak i w Nowym Testamencie miłosierdzie Boga było zwrócone na uciśnionych, cierpiących, chorych. Treścią pojęcia ewangelicznego miłosierdzia jest współczucie. Jezus objawiał współczucie dla cierpiących i chorych, płakał nad przyszłością Jerozolimy, zapłakał nad śmiercią Łazarza i wskrzesił go. Współczujemy i pragniemy ulżenia w cierpieniu lub nieszczęściu drugiej osoby. Ważne jest, by miłosierdzie nie zmieniało się w litość. Miłosierdzie nie jest nastrojem, litościwym współczuciem czy wielkodusznością, lecz relacją miłości partnerskiej, interpersonalnej, w której dokonuje się wymiana, oparta na godności człowieka i własnym szacunku dla osoby (Szweda, Witko, 2015, s. 88). Jak odróżnić miłosierdzie od litości w opiece nad chorym? Miłosierdzie nie jest tym samym co litość. Litości nie lubimy, nie chcemy, by ktoś się nad nami użalał. Litość, która często towarzyszy pobłażliwości depcze sprawiedliwość, stwierdzając, że trzeba po prostu przytknąć oko i zmniejszyć wymagania (Derdziuk, 2016,

s. 30). Bóg nie przyryka oka, jest miłosierny, ale zawsze sprawiedliwy i wymagający. Chorego wzmocnimy psychicznie, kiedy jasno, rzetelnie, ale z miłością i współczuciem przedstawimy rozpoznanie i rokowanie. Chory wyczuje fałszywą nutkę litości, jeżeli ona będzie dominować w naszym przekazie. Może utracić zaufanie do lekarza. Sprawiedliwa ocena, połączona z miłosierdziem, wzmacnia człowieka, dodaje mu wiary w siebie. Litość natomiast jest rezygnacją z wymagań, w pewnym stopniu pogardza drugim człowiekiem, jest wyrazem zwątpienia, czy chory człowiek może mężnie i ze spokojem stawić czoła chorobie, wzrastać duchowo. Litując się, nie doceniamy, a nawet poniżamy drugiego człowieka.

Jeżeli coś się litościwie daruje, to życie kiedyś zażąda rachunku, ponieważ człowiek, zwolniony z wymagań, nie otrzymał szansy, by pokazać swoje atuty. Myśląc miłosierdzie z pobłażliwością i litością, krzywdzi się drugiego człowieka (Derdziuk, 2016, s. 30).

A co z miłosierdziem dla samego siebie? Co z litowaniem się nad sobą? Miłosierdzie dla siebie jest potrzebne. Dobrze, jeżeli wynika z dbałości o swoje zdrowie, ze zdrowego rozsądku, pragnienia służenia innym przez długie lata. Natomiast nadmierne litowanie się nad sobą jest nieproduktywne, może skutecznie zrazić otoczenie. Potrzebne jest rozsądne, wyważone podejście wynikające z miłości do siebie samego.

Przykazanie miłości wyraźnie podkreśla, że mamy miłować bliźniego jak siebie samego. Wynika z tego, że obowiązuje nas rozumna miłość wobec siebie. Jeżeli miłość świadczona bliźnim ma kształt miłosierdzia, to taką samą postać musi mieć miłość w stosunku do siebie (Szweđa, Witko, 2015, s. 114). Jest jednak zgoła czymś innym niż skierowany na siebie egoizm, narcyzm, nadmierny perfekcjonizm, unikanie wysiłku, by nadmiernie się nie zmęczyć. Spotyka się ostatnio takie podejście młodych lekarzy, którzy nie chcą brać dyżurów, bo się mogą zmęczyć i nie będą mieli sił, by uczyć się w bibliotece. Zapominają o tym, że zawodu można się nauczyć właśnie na dyżurach. Zamykanie się we własnej słabości, jej celebrowanie to czasem zwycięstwo egoizmu. Trzeba go przezwyciężyć, pogodzić się z trudem krzyża, który trzeba nieść (Derdziuk, 2016, s. 52).

Praca ponad siły, eksploatacja swojego organizmu jest sprzeczna z piątym przykazaniem. Lekarze często nie mają miłosierdzia dla samych siebie. Męcząc się z różnymi bezsensownymi przepisami, ograniczeniami, brakami, ciężko pracują na dyżurach. Wyczerpani fizycznie, psychicznie i duchowo szybciej ulegną zawodowemu wypaleniu, jeżeli jednocześnie nie zadbają o siebie, o swoje duchowe zdrowie, wewnętrzny porządek. Nie będą oparciem dla pacjentów, jeżeli ich własne zasoby woli, energii, siły ciała i ducha zawiodą, jeżeli ich własny „dzban” fizycznej i psychicznej siły, zasobów miłości i miłosierdzia będzie pusty. Traktując siebie z miłosierdziem, mają zaś szansę dostrzec swoją godność i wartość. Są to cechy lekarza potrzebne dla nich i dla ich pacjentów.

Jeżeli będziemy dbać o siebie, o swoje fizyczne, psychiczne i duchowe siły więcej będziemy mogli dać innym. Oburzamy się, kiedy nazywa się nas służbą zdrowia. Tymczasem nasze powołanie realizujemy właśnie służąc innym, powtarzając z miłością gesty i słowa miłosierdzia skierowane do chorych. Chrystus czynił miłosierdzie wobec tych, do których został posłany, oddawał się służbie dla nich zgodnie ze słowami: „Nie przyszedłem, by mi służyli, lecz by służyć” (Mt 20, 28).

Św. Franciszek, zstępując z góry asyjskiej do leptozorium i naśladowując Chrystusa w posłudze wobec chorych, doświadcza czegoś nowego, o czym wspomina w *Testamencie*. To, co wydawało mu się gorzkie, przemieniło się w słodycz duszy i ciała (Franciszek z Asyżu, 1990, s. 124). Pochylenie się nad chorym, nad ludzką nędzą nadało mu nowy smak życia, doświadczył szczęścia, którego wcześniej nie udawało mu się osiągnąć. Dzięki spotkaniu z ludźmi chorymi św. Franciszek odkrył swoją prawdziwą tożsamość, dowiedział się, co to znaczy być bratem dla drugiego człowieka.

Sprawiedliwość, miłosierdzie i miłość we wzajemnych relacjach lekarzy i pacjentów

Miłosierdzie w realizowaniu powołania lekarskiego czy pielęgnarskiego nie jest czymś abstrakcyjnym. Ma ono zwykle konkretny praktyczny wymiar i jest przejawem tej miłości. Zawód lekarza stwarza wiele okazji, by nasycić miłosierdziem relacje z pacjentami.

Cierpienie drugiego człowieka rodzi współczucie, chęć ulżenia w trudnej sytuacji. Pacjenci mają prawo oczekiwać od lekarzy czegoś więcej niż recepty, dobrze wykonanej operacji, przyzwoitego traktowania. Personel medyczny nie powinien skąpić pacjentom dobrego słowa, gestu, pocieszenia, uśmiechu, zrozumienia ich lęku przed chorobą, przed śmiercią. Symetryczność relacji pomiędzy lekarzem a pacjentem raczej nie jest możliwa. Lekarz zajmuje pozycję wyższą, musi tak być, bo dla pacjenta jest ostoją, autorytetem. W jego rękę są decyzje, podejmowane co prawda w uzgodnieniu z pacjentem, ale oparte na wiedzy i doświadczeniu, których pacjent nie ma. Lekarz powinien w relacji z chorym wykazywać roztropność i pokorę, nie wykorzystywać swojej przewagi, a jeżeli tak, to dla dobra chorego, by być dla niego oparciem.

Trzeba poświęcić trochę czasu, by w rozmowie poznać problemy ze zdrowiem, również otaczający chorego świat, rodzinę, rodzaj pracy, troski, kłopoty, także radości. Poprzez odpowiedni ton rozmowy, właściwe jej miejsce, poświęcony czas, bez pośpiechu, ośmielić, zachęcić do szczerości. Zachować delikatność, nie wdzierać się brutalnie i bezceremonialnie w intymny świat pacjenta. Dbać przy tym o pewien dystans, być stanowczym, by dawać oparcie. W trudnych sytuacjach nie przeinaczać prawdy, ale

zapewnić o towarzyszeniu w terapii, w nadziei. Ułatwić poruszanie się w skomplikowanym odczłowieczonym świecie opieki zdrowotnej, świecie procedur, świadczeń, kontraktów i przeważnie wolnych ścieżek. Wykazać zrozumienie, współczucie i miłosierdzie. Ojciec Św. Franciszek w Orędziu na XXIV Światowy Dzień Chorego (15 września 2015 roku) napisał: „Każdy szpital czy klinika mogą być widzialnym znakiem i miejscem promowania kultury spotkania i pokoju, gdzie doświadczenie choroby i cierpienia, także profesjonalna i braterska pomoc przyczyniają się do przezwyciężenia wszelkich granic i podziałów” (Franciszek, 2016).

Trzeba być przy chorym, sama obecność, nawet w ciszy, jest dla niego ważna. Św. Atanazy powiedział, że brak uwagi ze strony otoczenia jest dla chorego klęską większą niż sama choroba. Podobnie papież Franciszek w Orędziu na XXIII Światowy Dzień Chorego napisał na temat wagi czasu spędzanego z chorym: „Miłość potrzebuje czasu. Czasu, aby leczyć chorych i czasu na ich odwiedzanie” (Franciszek, 2015)

Uzasadnione są starania lekarzy, by być bezstronnym obserwatorem i komentatorem, dającym sobie radę z emocjami. Ważne jest, by nie skracać dystansu. Po kilku spotkaniach lepiej poznajemy pacjenta, ale również pacjent lepiej poznaje lekarza. Obie strony nawzajem dostrzegają swoje człowieczeństwo, często ułomne, ograniczone. Wszyscy byliśmy lub będziemy chorymi. Ten stan i towarzyszące mu cierpienie są wpisane w treść naszej ziemskiej wędrówki, lekarzy również.

Świadczenie miłosierdzia, mówiąc inaczej jego okazywanie, jest pewną sztuką, wynikającą z własnego wychowania i charakteru, jest wychodzeniem naprzeciw oczekiwaniom chorego, byciem solidarnym z nim, bez pochopnego osądzania. Ludzie czasem niechętnie przyjmują okazywane miłosierdzie uważając, że ono im ubliża, zobowiązuje do rewanżu. Niektórzy nie czują się dobrze, kiedy darmo dostają dobro. Trzeba umieć je dawać, nie sugerując w żaden sposób, że wymusza się jakąś wdzięczność. W zawodzie lekarza to szczególnie niebezpieczne. Jest sprawą naturalną, że jednym pacjentom poświęca się więcej czasu, innym mniej. Wynika to choćby z różnego stopnia skomplikowania problemu medycznego. Nie wolno jednak stale przeznaczać jednym pacjentom więcej czasu niż innym. Są na to szczególnie wyczuleni, w pewien sposób zazdrośni o względy lekarza. To pacjent a nie lekarz jest w centrum tego, co się dzieje.

W świadczeniu czynów miłosierdzia są inne pułapki. Może się zdarzyć, że przez czyny miłosierdzia będziemy czuli lepsi od innych, będziemy się pysznić dokonany miłymi dobrem. Możemy czasem zapamiętać się w czynieniu dobra innym, zapominając o sobie, o koniecznym zachowaniu czasu i sił dla siebie samego. Jeżeli nie zostawimy czasu dla siebie i najbliższych na przemyślenia, dobre lektury, rozmowy, modlitwę, na rozwój duchowy, to może się zdarzyć, że zmęczeni, zniechęceni będziemy wyjałowieni od środka. A co z troską o własne zbawienie?

Zmęczeni, przeciążeni obowiązkami, dyżurami możemy zniechęcić się w czynieniu dobra naszym pacjentom, poprzestać na codziennej, męczącej, dającej coraz mniej satysfakcji rutynie. Czasem po kilku trudnych rozmowach z pacjentami pojawia się najpierw wrazenie, a potem przekonanie, że oni niewdzięczni nie docenią naszych starań w okazywaniu miłosierdzia. Nie upadajmy na duchu. Nie naprawimy całego świata, wszystkich nie zmienimy, nie zmienimy mentalności niektórych naszych pacjentów. Nie wszyscy nas dobrze rozumieją, nie wszystkim będziemy się podobać.

Księża czasem mają możliwość, by udać się „na pustynię”, na kilka miesięcy odosobnienia, by oderwać się od codzienności, побыć sam na sam z Bogiem. Oceniają to jako prawdziwy skarb, powrót do korzeni (Mazur, Muszala, 2015, s. 11). U lekarzy to niemożliwe, nie dostaną urlopu, nie mogą zostawić na kilka miesięcy rodziny. Dobrze, jeśli uda się znaleźć kilka wolnych dni i pojechać na rekolekcje.

Wzajemne relacje lekarzy i pacjentów nie są ustalone raz na zawsze, mają swoją dynamikę. Zdarza się, że obie osobowości do siebie nie pasują i poszukiwany jest inny lekarz. Czasem pacjentom podoba się osobowość lekarza, cenią jego wiedzę, takt, podejście, poczucie humoru, cierpliwość i sposób wypowiadania sądów. Sprzyja to budowaniu zaufania. Pacjent szybko dostrzega, czy porada lekarza, ton jego wypowiedzi, wyraz twarzy zaświadcza o jego ludzkim podejściu, szczerym zainteresowaniu, autentycznej chęci pomocy, o wrażliwości i otwartym sercu. Pacjenci widzą, czy lekarz ma mocną osobowość i otwartą duszę, czy jest otwarty na relację z pacjentem jak człowieka z człowiekiem, czy jest zamknięty w sobie, nieautentyczny jak urzędnik od zdrowia, ulega pokusom pragmatyzmu, konformizmu czy uniku. Powinniśmy, lekarze, pielęgniarki, położne być bogaci w miłosierdzie również dlatego, że w trudnych dla nas sytuacjach będziemy mogli liczyć na miłosierdzie ze strony naszych pacjentów. Lekarze często uczą się od swoich pacjentów, kontakty z nimi wzbogacają nas duchowo i emocjonalnie. Miłosierdziem trzeba byłoby nasycić również relacje z kolegami, nie mówiąc o przełożonych.

Jedna z podstawowych mądrości chrześcijańskich na temat miłosierdzia powiada, że ludzie wcale nie dzielą się na tych, którzy mają możność miłosierdzie świadczyć i na tych, którym powinno się je okazywać, ale wszyscy, nawet najbiedniejsi, powinniśmy je świadczyć i wszyscy, nawet najbogatsi, go potrzebujemy (Salij, 2002, s. 215). W 14. rozdziale encykliki *O Bożym Miłosierdziu* Jan Paweł II pisze:

Nawet w wypadkach, w których wszystko zdawałoby się wskazywać na to, że jedna tylko strona obdarowuje, daje, a druga otrzymuje, bierze (jak np. w wypadku lekarza, który leczy...) w istocie rzeczy zawsze również i ta pierwsza strona jest obdarowywana. A w każdym razie także i ten, który daje, może bez trudu odnaleźć siebie w pozycji tego,

który otrzymuje, który zostaje obdarowany, który doznaje miłości miłosiernej, owszem, doznaje miłosierdzia (Jan Paweł II, 1980).

Obdarzeni współczującym sercem pacjenci widzą doskonale, że lekarzowi też czasem bardzo potrzebne jest ich miłosierdzie. Miłosierne zrozumienie dla słabości lekarza, niedostatku empatii, nawet dla jego stylu bycia. Niech wielkodusznie wybaczą zmęczenie, czasem zniecierpliwienie, brak czasu, nieumiejętność słuchania.

Ważne są wypowiedane przez lekarza słowa, ale może ważniejsza jest mowa ciała, atmosfera, jaką potrafi nasycić rozmowę z pacjentem. Człowiek-lekarz powinien spotkać się z człowiekiem-pacjentem. Współczucie i miłość wyjdą na spotkanie cierpieniu. Ta miłość, nie tylko przepisane leki czy wykonana operacja, pomoże cierpiącemu przetrwać trudne chwile.

Zapisanie środków antykoncepcyjnych, wykonywanie procedur sztucznego rozrodu czy aborcji jest przejawem braku miłosierdzia lekarza dla pacjentki, braku zainteresowania jej i własnym zbawieniem. Postawa wobec pacjenta, w której jesteśmy gotowi do wynajęcia się do każdej czynności bez względu na jej zgodność z zasadami chrześcijańskiej etyki czy prawem naturalnym nie jest przejawem postawy miłosierdzia.

Opieka nad ciałem i duszą pacjenta

Dobry lekarz dostrzega w leczonym przez siebie pacjencie indywidualną osobę, człowieka, który nie tylko jest chory, ale ma również osobiste i rodzinne problemy, przytłacza go lęk przed ciężką chorobą, śmiercią. Lekarz powinien z szacunkiem traktować ciało pacjenta, które leczy, może już nie bardzo piękne, ale wymagające godnego traktowania.

Dusza pacjenta też oczekuje na zauważenie jej potrzeb. Udręczenie ciała bierze się nierzadko z udręczenia duszy. Potrzeby duszy pacjenta, jej zbawienie nie powinny znajdować się poza zainteresowaniem i troską chrześcijańskiego lekarza. Człowiek – osoba, według antropologii chrześcijańskiej, to ucieleśniony duch lub uduchowione ciało. Życie fizyczne, psychiczne i duchowe przenikają się.

Słusznie zwracamy uwagę na potrzebę profilaktyki, propagujemy zachowania prowadzące do dobrego zdrowia somatycznego. Wspieramy naszych podopiecznych w ich trosce o własne ciała. Radzimy, jak się prawidłowo odżywiać, namawiamy do aktywności fizycznej. Uczymy pacjentów, jak wcześniej rozpoznać chorobę ciała, jak jej zapobiec. Poprzez lata praktyki, po wielu rozmowach z pacjentami jesteśmy w stanie rozpoznać obecność problemów duchowych. Dyskretnie możemy wtedy wspomnieć o potrzebach duszy, z pożytkiem dla chorego wykorzystać nasze dobre relacje. Najwyższy czas, byśmy

nauczyli się zapobiegać chorobom duszy, zastosować jakąś profilaktykę oraz wskazać, jak rozpoznawać chorobę duszy i jak ją leczyć. Zdrowie duszy też wymaga profilaktyki. A jeżeli dusza jest chora, potrzebne jest jej leczenie. Z oczyszczeniem serca przyjsć może wewnętrzna radość, nadzieja i poprawa stanu zdrowia.

Wyleczenie ciała i poprawa duchowej kondycji pacjenta to wspólny, zazębiający się obowiązek lekarza i kapelana szpitalnego. Jan Paweł II dostrzegał podobieństwa pomiędzy misją lekarzy i kapłanów:

Towarzyszyć, pielęgnować, wzmacniać, leczyć ból ludzki jest zadaniem, które na mocy swojej szlachetności i użyteczności jest bardzo bliskie powołaniu kapłańskiemu. Kontynuujcie swoją pracę w duchu oddania i szlachetnej, braterskiej miłości, świadomi tego, że wasza służba wykracza poza granice zwykłego zawodu, zyskując godność prawdziwej i właściwej misji (Jan Paweł II, 2011).

W jednej z książek Grażyny Rybak znalazłem przykład świętego Józefa Moscaci, profesora medycyny, który żył w Neapolu w latach 1880–1927. Mówił on do kolegów lekarzy:

Macie w swoim posłannictwie [...] pamiętać, że wasi chorzy przede wszystkim mają duszę, do której musicie umieć się zbliżyć i którą musicie przybliżyć do Boga. Powiniście zajmować się nie tylko ciałami, ale również chorymi duszami. Jakże wiele bólu w sposób łatwy możecie uśmierzyć poprzez radę odnoszącą się do duszy. Pamiętajcie, że macie zobowiązanie miłości w waszym gabinecie... Iluż cierpiących szybciej ukoisz, doradzając i lecząc ich zranione dusze raczej niż wypisując receptę. Raduj się, bo wielka będzie twoja nagroda. Powołaniem lekarzy jest współpraca z Bożym Miłosierdziem pomagając, wybacząc, poświęcając się (Rybak, 2013, s. 94).

Lekarz pierwszy na ekranie ultrasonografu widzi poruszające się dziecko, małego człowieka obdarzonego od momentu poczęcia nieśmiertelną duszą. Matka wtedy tylko czuje jego obecność w sobie. Lekarz towarzyszy umierającemu, kiedy dusza opuszcza ciało. Zadaniem lekarzy jest dostrzec pełnię człowieczeństwa, piękną, nieśmiertelną duszę w małym zarodku i w dorosłym człowieku, którego ciało jest u kresu swoich ziemskich dni.

Nasze obowiązki

Lekarskim zadaniem jest nie tylko właściwa opieka nad pacjentami, ale okazywanie miłosierdzia i miłości, przestrzegając zasad sprawiedliwości. Jest nim również zabieranie głosu, dzielenie się swoimi spostrzeżeniami i opiniami. Nasze zachowanie w pracy z pacjentami jest obserwowane i komentowane, a to co publicznie mówimy jest słuchane. Trzeba to wykorzystać. Dla dobra naszych pacjentów, nas samych i prawidłowego funkcjonowania opieki zdrowotnej.

Duchowej strony zawodu czy powołania nie odkrywa się na zawołanie. To przychodzi samo z wiekiem czy doświadczeniem, czasem wcześniej, czasem później, ale prawie zawsze ten aspekt naszego powołania w pewnym momencie z radością odkrywamy.

Lekarz nie może mieć kilku sumień jednocześnie, na przykład sumienia dyrektora, lekarza i człowieka. Zasady etyki i deontologii zawodowej trzeba traktować jak drogowskaz wpływający z poszanowania godności pacjenta, z szacunku do człowieka, gotowości do miłosierdzia, pomagający w prowadzeniu pacjentów ku prawdziwemu dobru, wyzdrowieniu fizycznemu, psychicznemu i duchowemu. Tym zasadom nie będzie sprzeciwiać się wybaczące miłosierdzie, ono wzbogaci nasze relacje z pacjentem, nasyci je prawdziwie ludzkimi cechami, wyzwoli z formalnych ograniczeń, którymi są wypełnione szpitalne regulaminy. Regulamin nie zabrania dotknąć, uśmiechnąć się, pobyć chwilę razem w milczeniu. Regulamin nie zabrania cieszyć się razem z pacjentem i razem z nim trochę się zmartwić, ale nie za mocno, by nie uznał, że sprawa jest przegrana, by nie stracił nadziei. Praca lekarza to posługa słowa, gestu i czynu. Dobry Samarytanin, kiedy zobaczył ciężko poturbowanego człowieka, najpierw zatrzymał się i głęboko się wzruszył. Potem zaczął działać. Pokazał więc dobitnie, że kieruje nim nie tylko litość jak innymi, którzy popatrzeli i poszli swoją drogą, ale prawdziwe miłosierdzie.

Nie możemy być nastawieni do pacjenta jak bezduszni urzędnicy, automaty gotowe bezrefleksyjnie wykonać każde polecenie, każde życzenie przełożonego czy pacjenta. Pacjent ma prawo do autonomii, ale lekarz również. Postępowanie zgodne z przepisami, ale bez chęci pomocy bliźniemu sprawia, że lekarz traktuje pacjentów jak zło konieczne, które trzeba najszybciej odprawić, by mieć święty spokój. Bez mocnego zaplecza duchowego nie będziemy dobrymi lekarzami, zwłaszcza w dzisiejszych trudnych czasach, kiedy lekarze pragnący wykonywać swój zawód zgodnie z sumieniem, realizować swoje powołanie są prześladowani. Sami nie dadzą rady, potrzebują pomocy.

Rozumiał to św. Jan Paweł II. 18 czerwca 2001 roku podczas spotkania w Rzymie z katolickimi lekarzami ginekologami zrzeszonymi w organizacji MaterCare International w końcowej części swojego przemówienia zwrócił się z pewną prośbą:

Jest moją gorącą nadzieją, że lokalne Kościoły zwrócą uwagę na przedstawicieli zawodów medycznych starających się w sposób jednoznaczny służyć wielkiemu cudowi życia, że będą wspierać położników – ginekologów i innych pracowników służby zdrowia, którzy pomimo presji wywieranej na ich sumienia uznają prawo do życia, pomagają im w jednoczeniu i wzajemnym wspieraniu się, wymianie myśli i doświadczeń (Jan Paweł II, 2001).

Każdy człowiek, każdy lekarz powinien nad sobą pracować, rozwijać wrodzone talenty, dbać o rozwój intelektualny, emocjonalny i duchowy. Wtedy będzie bardziej skuteczny, zapisze się w pamięci wdzięcznych pacjentów. Łatwiej dobremu, mocnemu duchowo lekarzowi spełniać w miejscu swojej pracy motywowane miłosierdziem dobre uczynki, są one dostępne dosłownie w zasięgu ręki, wielokrotnie w ciągu dnia, na okrągło. Pójdą za nim później, jak ewangeliczne owoce figowego drzewa.

Zakończenie

Na zakończenie chciałbym jeszcze raz powrócić do miłosierdzia. Tym razem Bożego Miłosierdzia. Mogą o nim powiedzieć najwięcej ci, którzy go doznali. W medycynie wiemy, że aby poznać w pełni uboczne działania leku, trzeba go zażyć, aby dowiedzieć się, czy naprawdę jakiś szpital jest dobry, trzeba się w nim położyć. Podobnie, aby poznać głębię i moc Bożego Miłosierdzia, trzeba go doznać. Doświadczając miłosierdzia Boga, człowiek zaczyna w innym świetle postrzegać swoje obowiązki wobec innych. Widząc jak Bóg wielkodusznie udziela nam swojej dobroci, doświadczając w konkretnej sprawie Jego miłości, łatwiej otwieramy serca na innych, jesteśmy chętniejsi do wypełniania wobec nich uczynków miłosierdzia. Jeżeli osobiście doświadczymy Bożego miłosierdzia, mamy większe szanse być miłosiernymi dla innych.

Bibliografia

- Benedykt XVI (2012). *Głosiciele Słowa i słudzy Waszej radości. Teologia i duchowość sakramentu święceń* (Opera Omnia, t. 12). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chrostowski, W. (2016). *Uczynki miłosierdzia względem ciała i ducha*. Kraków: Biały Kruk.
- Derdziuk, A. (2016). *W służbie Miłosierdzia*. Lublin: Gaudium.
- Franciszek (2015). *Orędzie Papieża Franciszka na XXIII Światowy Dzień Chorego 2015 r.* http://www.vatican.va/content/francesco/pl/messages/sick/documents/papa-francesco_20141203_giornata-malato.html [dostęp: 5.12.2020].

- Franciszek (2016). *Orędzie Papieża Franciszka na XXIV Światowy Dzień Chorego 2016 r.* http://www.vatican.va/content/francesco/pl/messages/sick/documents/papa-francesco_20150915_giornata-malato.html [dostęp: 5.12.2020].
- Franciszek z Asyżu (1990). *Pisma św. Franciszka z Asyżu*. Warszawa: Ojcowie Kapucyni.
- Jan Paweł II (2001). *Address of John Paul II on the occasion of the International Congress of Catholic Obstetricians and Gynaecologists*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010618_obstetricians-gynaecologists.html [dostęp: 5.12.2020].
- Jan Paweł II (2011). *Być lekarzem, by ulżyć cierpieniu bliźniego*. Warszawa: Duc in Altum.
- Jan Paweł II (1980). *Dives in Misericordia*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30111980_dives-in-misericordia.html [dostęp: 5.12.2020].
- Mazur, D., Muszala A., (2015). *Bioetyka w dialogu*. Warszawa: Magdalenium.
- Rybak, G. (2013). *Idąc za przykładem świętych lekarzy*. Cz. I. Warszawa: Duc In Altum.
- Salij, J. (2002). *Wybieramy życie!*. Poznań: W drodze.
- Szweda, P., Witko A., (2015). *Tajemnica Bożego miłosierdzia*. Kraków: Wydawnictwo M.

Wielce Szanowna Pani Profesor, Dostojna Jubilatko, dziękując za Twoją niepowtarzalną Twórczość (nie tylko naukową), ukierunkowaną zawsze na zachwyty człowiekiem na każdym etapie jego życia, na wspomaganie jego rozwoju w każdym położeniu egzystencjalnym, życzę Ci wielu kolejnych owocnych natchnień, prowadzących do nowych dzieł, ukazujących piękno ludzkiej osoby i jej Stwórcy, dających (nie tylko pedagogom) moralną siłę do czynienia Dobra.

Lucyna Dziachkowska

Moralność intencji i moralność czynu. Oblicza pracy pedagoga

Wprowadzenie

Człowiek – jak wiadomo – jest istotą społeczną, a idąc jeszcze dalej, należałoby powiedzieć potrzebującą dla swojego rozwoju wspólnoty. Może bowiem zaznaczać indywidualne rysy swojego istnienia i działania w odniesieniu do drugiej osoby – w tej pierwszej i najbardziej podstawowej relacji: „ja-ty” i w coraz to szerszych relacjach z innymi ludźmi. Bez relacji do drugiej osoby człowiek nie ma możliwości doświadczania specyficznego ludzkiego procesu rozwoju w wymiarze duchowym. Ta prawidłowość dotyczy zarówno tych, którzy mają naturalny i łatwy dostęp do innych ludzi, ale także tych, którzy znaleźli się z własnej, czy innych, woli, w warunkach izolacji. W czasie pandemii COVID-19 stało się jeszcze bardziej oczywiste, że zwłaszcza ci ostatni (np. pozbawieni kontaktu z bliskimi seniorzy w domach opieki społecznej) szczególnie doświadczają ograniczeń w relacjach z drugim człowiekiem.

Regulowaniu relacji międzyludzkich służy siła etosu (obyczaju) społecznego. Kryje on w sobie zarówno pewien zbiór zasad moralnych (deklaratywnie przyjmowanych przez członków społeczeństwa norm określających powinności), jak i sposobów ich urzeczywistniania. W odniesieniu do tych zasad oraz do potrzeby i możliwości ich realizacji, toczy się w aktualnej rzeczywistości społeczno-politycznej i kulturowej, naznaczonej warunkami pandemicznymi, poważny spór, z zastosowaniem niespotykanych dotychczas, radykalnych środków protestu. Jest to spór o moralność współczesnego człowieka. Czym jednak jest sama moralność? Jakiej odmiany? Czy i w jaki sposób ich istnienie odbija się na pracy pedagogów? Niniejszy tekst to próba odpowiedzi na powyższe pytania.

* Dr hab. Lucyna Działkowska – Katedra Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

Dyskusja nad moralnością w naukach społecznych i humanistycznych

Nad rozumieniem moralności toczy się dyskusja we wszystkich dyscyplinach nauk społecznych i humanistycznych. Przyjrzyjmy się zatem tylko wybranym stanowiskom na ten temat. Moralność – jak pisał socjolog, ks. Janusz Mariański – może oznaczać zbiór reguł postępowania „obejmujący wszystkie istniejące wartości, normy i oceny, regulujące zachowania”, a także „same zachowania ujmowane z punktu widzenia dobra i zła przez członków społeczeństwa” (Mariański, 2014, s. 55–56). W niektórych ujęciach moralności, zwłaszcza w wiedzy potocznej, przyjmuje się upraszczająco tylko to pierwsze wskazanie, sprowadzając moralność wyłącznie do pewnego katalogu norm, pozbawiając ją istotnego elementu – ludzkiego działania.

We współczesnej dyskusji nad moralnością odmawia się jej niekiedy, co wydaje się szczególnie zaskakujące, odniesień do etyki – szukającej odpowiedzi na pytanie, czym jest moralne dobro (o którym mówi wcześniej przywoływany autor). Michel Foucault wskazywał, iż w nadawaniu moralności określonego kształtu bardziej zasadne jest odniesienie do estetyki. Ilustracją tego założenia może być stwierdzenie oraz postępujące za nim myślenie i działanie: „jestem wierna małżonkowi, bo jest to piękne” (za: Męczkowska, 2005). W takim ujęciu piękno lub po prostu upodobanie (a nie dobro), staje się źródłem i uzasadnieniem moralności.

Teoretyk etyki ponowoczesnej – Zygmunt Bauman wniósł w refleksję nad moralnością swoje „nie” dla jakichkolwiek uregulowań normatywnych, argumentując, że tam, gdzie pojawia się norma czy nawet wartość moralna, tam też pojawia się wyrachowanie człowieka w działaniu. Za jedyny uzasadniony wyznacznik moralności uznał „impuls moralny”. Przyjmując takie założenie Bauman pytał:

Czy przypadkiem czyn nie jest moralny dlatego właśnie, że z punktu widzenia przetrwania jest do cna wartości pozbawiony?”, a także o to, czy wyznacznikiem bycia podmiotem moralnym nie jest „spokój umysłu, z jakim podmiot odnosi się do kwestii odpłaty [...]?” (Bauman, 1996, s. 71, 75).

Argumentów na potwierdzenie powyższych tez szukał Bauman w postępowaniu świętych, których czyny naznaczone są heroizmem, nieprzeciętnością, a ostatecznie osobistą odpowiedzialnością i stwierdzał: „święci są świętymi, bo nie chowają się za szerokimi plecami prawa (Bauman, 1996, 110). Można jednak zapytać, czy święci, postępując autonomicznie, heroicznie i odpowiedzialnie, nie odnoszą się spontanicznie (bez kalkulacji), do uwewnętrznionych i twórczo przeżywanych wartości i norm, rozumianych nie jako puste hipostazy lub narzucone z zewnątrz powinności, lecz jako

realny wyraz ludzkiego dobra i szczęścia? Wydaje się, że u świętych mamy nie tyle do czynienia z całkowitą „rezygnacją z moralności prawa”, ile „z odrzuceniem faryzejskiego doń przywiązania”. Moralność świętego nieustannie otwiera się na jego żywą „wspólnotę z Bogiem i z ludźmi” (Górska, 2008, s. 131).

Za istotę moralności, punkt wyjścia dla wszystkich działań moralnych, przyjął Bauman odpowiedzialność, która w jego ujęciu „stanowi misterium przeciwne rozumowi”. Nie jest ona bowiem uzasadnialna, ma znamiona unikalności, a nie powszechności. Jest to odpowiedzialność wobec drugiego człowieka, wobec innego, który jest bezradny wobec siły „mojego” działania. Ta jego bezradność wymusza na „mnie” odpowiedzialność osobistą. Nie wiąże się z nią żadna sankcja – żadna kara czy nagroda. Ta odpowiedzialność wymusza bycie „dla Drugiego”, zanim on fizycznie pojawi się w moim życiu (Bauman, 1996; Górska, 2008).

Estetyzujące ujęcie moralności Foucaulta czy proponowana przez Baumana moralność impulsu, oparta na irracjonalnej odpowiedzialności, zdają się uciekać od jednego znaczącego przymiotu człowieka, jakim jest wola (w tym wola czynienia dobra), którą współczesność zepchnęła do przysłowiowego kąta. Neopsychoanalityk Rollo May zwrócił swego czasu uwagę na zjawisko braku pewnej równowagi w ludzkiej aktywności pomiędzy wolą a pragnieniem. W tzw. epoce wiktoriańskiej wola bezwzględnie panowała nad pragnieniem. Zygmunta Freud zdemaskował ten nienaturalny pęd człowieka, który poprzez wolę tłumił ukryte pragnienia, ukrywał poza świadomością mroczne zasoby swoich życiowych doświadczeń. Freud niejako odblokował możliwość ekspansji pragnień. Stłumił jednak ludzką wolę, stwierdzając, że „to nie wola, ale pragnienie może wprawić w ruch aparat psychiczny” (May, 1998, s. 218). Dokonał tego niejako wbrew poglądom wygłaszanym z pozycji terapeuty, bowiem – jak pisze May – „Freud psychoterapeuta miał poglądy całkowicie odmienne od poglądów Freuda-teoretyka. W *Ego i id* pisze, że «psychoanaliza stawia sobie za zadanie nie eliminację reakcji patologicznych, ale wyposażenie ego pacjenta w wolność wyboru sposobu zachowania»”. Dlatego w sytuacji terapii – jak tłumaczy dalej May – psychoanalityk musi zmierzać do poszerzania sfery wolności pacjenta i ostatecznie stawia go przed koniecznością wyboru, użycia własnej woli, wypowiadając słowa: „musisz sam zdecydować”, „bez osobistego wysiłku nie można tu nic zmienić” (May, 1998, s. 188, 204–208).

Człowiek współczesny, który podąża za sugestiami Freuda-teoretyka, stał się przede wszystkim niewolnikiem własnych pragnień, kimś pozbawionym władzy woli. Odwrócił wiktoriańskie prawo, zgodnie z którym pragnienia były tłumione. W związku z tym tkwi w nieustannym proteście przeciwko wszystkiemu, co w jakikolwiek sposób ogranicza jego pragnienia. Upodobnił przez to całe swoje życie do okresu właściwego wczesnemu dzieciństwu, kiedy to dziecko coraz głębiej odkrywając własne „ja”, sprzeciwia

się otoczeniu. Nie jest nawet świadom tego, że pozbawił się całkowicie wolnej woli, bowiem jego wola jest „wola zależną” – budowaną zawsze w kontraście wobec woli kogoś drugiego i w bezpośrednim odniesieniu do niej (May, 1998).

May zwraca uwagę na to, że działanie człowieka domaga się uwzględnienia pełnej ludzkiej intencjonalności, której pragnienie i wola stanowią dwie, wymagające integracji, istotne składowe. Amerykański neopsychoanalityk definiuje je obie i ukazuje relacje pomiędzy nimi w sposób następujący:

Wola jest zdolnością do takiej organizacji „ja”, która umożliwia ruch w pewnym kierunku lub w kierunku pewnych celów. Pragnienie jest wyobrażeniem sobie możliwości pojawienia się pewnego działania lub sytuacji [...]. „Wola” zakłada samoświadomość, a „pragnienie” – nie; „wola” wymaga wyboru typu „albo-albo”, „pragnienie” – wyboru takiego nie wymaga. „Pragnienie” nadaje woli ciepło, treść, wyobraźnię, świeżość i bogactwo. „Wola” nadaje pragnieniu kierunek i dojrzałość. Wola chroni pragnienie, pozwalając mu trwać bez narażania się na zbyt wielkie ryzyko. Ale bez pragnienia wola traci swą żywotność, jałowuje, ginie przytłoczona ciężarem sprzeczności. Człowiek obdarzony „wola”, a pozbawiony „pragnienia”, to człowiek wiktoriański czy raczej neopurytanin. Człowiek, który jedynie pragnie, a pozbawiony jest woli, to człowiek infantylny, obezwładniony popędami. Dorosły, który pozostał dzieckiem, łatwo może stać się robotem (May, 1998, s. 227–228).

Moralność intencji

W świetle powyższej argumentacji integracja woli i pragnienia staje się żywotną potrzebą w budowaniu sfery moralności człowieka. Analiza rzeczywistości społeczno-kulturowej pokazuje, że jest to coraz trudniejsze zadanie wychowania, rozumianego w kategoriach zjawiska całościowego, ukierunkowanego na wspomaganie rozwoju ludzkiej osoby. Chantal Delsol – francuska filozof – zwróciła uwagę na istnienie w obszarze moralności współczesnego człowieka dominującego jej typu, który nazwała moralnością intencji. Intencja ta jest w dużej mierze tym samym, co ludzkie pragnienie. Oznacza bowiem pewną deklarację, będącą wyrazem akceptowanych przez jednostkę dążeń. W świetle tej deklarowanej intencji, współczesny człowiek ocenia innych ludzi. To intencja, a nie podążające za nią działania, stanowią dla niego kryterium, różnicujące oceny moralne niekiedy tak samo wyglądających czynów. Delsol daje tu przykład różnicowania społeczno-politycznych i kulturowych ocen dwóch totalitaryzmów XX wieku, jakimi były: komunizm oraz faszyzm ze swoją skrajną odmianą nazizmu. Oba pociągnęły za

sobą miliony ofiar, niewysłowione tragedie pojedynczych osób, całych rodzin, grup etnicznych, w końcu narodów i państw. Moralna ocena faszyzmu jest jednak inna niż komunizmu. Ten pierwszy został zdecydowanie potępiony na forum całego świata. Faszystowscy zbrodniarze w dużej liczbie zostali osądzeni surowo: czasem byli wydawani na okrutne samosądy, ukarani wieloletnimi karami pozbawienia wolności, na wielu wydano wyrok śmierci. Z tymi, którym udało się uciec spod karzącej ręki sądu, opinia publiczna i środki masowego przekazu, rozprawiają się do dziś, nie licząc się z ich podeszłym wiekiem, okrywając ich także pośmiertną niesławą. Oprawcy komunistyczni nie doświadczyli podobnego napiętnowania. Nierzadko ich podobizny stanowią kultowe wizerunki, rozpowszechniane na młodzieżowych koszulkach, czy różnych gadżetach. Ich współcześni zwolennicy i piewcy są zapraszani do gremiów dyskusyjnych, także do szkół i na uczelnie w charakterze honorowych gości, zakładają partie i pełnią funkcje polityczne w wielu krajach. Wskazywaną przez Delsol przyczyną, z powodu której mają miejsce takie zjawiska, jest właśnie moralność intencji. Zwolennicy komunizmu i wszelkich rozwiązań rewolucyjnych głosili bowiem wzniosłe hasła „równości, wolności, braterstwa”, walki o prawa biednych i uciśnionych. W związku z tym ich zbrodnicze czyny poszły w niepamięć. Zwolennicy faszyzmu, w tym nazizmu, jawnie postulowali potrzebę likwidacji całych zbiorowości oraz wspólnot społecznych i narodowych, w najlepszym przypadku potrzebę zawładnięcia nimi i zepchnięcia ich do kategorii „podludzi”. Intencje zwolenników faszyzmu okazały się gorsze, choć ich działania były bardzo podobne do działań komunistów. Moralność intencji staje się w tej sytuacji wyrazem społecznej aprobaty dla utopii, która – jak pisze Delsol – jest „ideą bez woli” (Delsol, 2003, s.117–118). Nie prowadzi bowiem do wyboru i praktyki działania, potwierdzającego jej wartość (Górska, 2008).

Moralność współczesnego człowieka karmi się wypowiedaną intencją, wygłaszanymi opiniami, wytwarza ostatecznie nie tyle „wspólną myśl”, ile „myśl panującą”, która staje się narzędziem ocen moralnych. Ta moralność skłania jednostkę do wypowiedania nieustannych roszczeń, okazywania innym dezaprobaty. Jej znamioną cechą jest moralizatorstwo ukierunkowane na osoby dalekie od siebie (bliscy łatwo mogliby zidentyfikować wszelki fałsz moralizatora). Moralność intencji nie liczy się z przeszłością, z wypracowaną wcześniej tradycją, odrzuca ją. Człowiek współczesny traci przez to swoje bezpieczne schronienie („porzuca inicjację na rzecz inicjatywy”). Znajduje bezpieczeństwo wówczas, gdy podziela „myśl panującą”. Nie doświadcza wolności własnych myśli, traci racjonalny krytycyzm. Zresztą nie zależy mu na nich tak bardzo jak na wolności pragnień i wolności przekraczania granic. Brak autonomicznej myśli powoduje, iż nie bardzo jest komu przeciwstawiać się rodzącym się w społeczeństwie absurdom. Taka sytuacja stwarza warunki dla rozprzestrzeniania się bardziej lub mniej

ukrytej przemocy. W XX wieku jej tragicznym wyrazem były wspomniane wyżej totalitaryzmy (komunizm i faszyzm). Aktualnie może ją stanowić osobliwy „fanatyzm demokracji” oraz związana z nim poprawność polityczna (Delsol, 2003; Górska, 2008).

Przeciwwagą dla moralności intencji jest moralność domagająca się czynu, potwierdzającego wypowiedziane deklaracje. Jest to moralność „podmiotu autentycznego” – świadka własnego życia. Podejmuje on wysiłek urzeczywistniania dokonywanych przez siebie wyborów, podejmuje też przy tym ryzyko doznania niepowodzenia. Działając dowodzi, że nie istnieje moralność bez czynu. Wypracowuje go w trwodze własnego istnienia, w warunkach krytycznego niepokoju o wartość własnego działania (Delsol, 2003; Górska, 2008).

Moralność a wola i czyn w ujęciu Karola Wojtyły

Na konieczne związki moralności, woli i czynu wskazywał w swojej twórczości filozoficznej Karol Wojtyła – późniejszy papież Jan Paweł II. W pracy *Osoba i czyn* stwierdził, że moralność z czynem jest „tak istotowo zespolona, że realnie nie istnieje bez działania ludzkiego, bez czynów”, a „człowiek w działaniu kształtuje swą wartość moralną” (Wojtyła, 2000, s.119). Wojtyła wskazuje na nieodłączny związek czynu z wolą człowieka i tłumaczy, czym ona jest. Zwraca uwagę na konieczność jej odróżnienia od instynktu, który dynamizując naturę człowieka, sprowadza się do aktywności wyrażonej zwrotem „chce mi się”. Wola wyraża się natomiast w akcie określonym słowami „ja chcę” („mogę nie muszę”). Niosą one informację o tym, że akt woli jest aktem wolności. Podążając za myślą Wojtyłową należy zwrócić uwagę na to, że „owo «ja chcę» przenosi nas w obszar moralności człowieka. Dynamika woli związana jest [bowiem] bezpośrednio z samowiedzą jednostki, a pośrednio z jej całą wiedzą o rzeczywistości – w tym przede wszystkim z wiedzą o wartościach i normach jako o możliwych wyznacznikach działania ludzkiego” (Górska, 2008, s. 165–166).

Wojtyła zwraca uwagę na to, że za sprawą woli człowiek dokonuje wyborów moralnych i podejmuje poprzez swoje działania wysiłek czynienia siebie jakimś określonym „ja”, buduje własne doświadczenie osobowe. W wymiarze tego doświadczenia

wola unaocznia się nie tyle jako właściwość wewnętrzna czynu spełnianego przez osobę, ile jako właściwość osoby, która dlatego zdolna jest spełniać czyny, że właściwość taką posiada. [...] Każdy czyn potwierdza i zarazem konkretyzuje ten stosunek, w którym wola ujawnia się jako właściwość osoby, osoba zaś – jako rzeczywistość ukonstytuowana właściwie przez wolę. Stosunek ów określimy jako samostanowienie (Wojtyła, 2000, s. 153).

Czyn, dzięki woli, jest ukierunkowany na świadomie wybraną wartość. Urzeczywistnienie tej wartości w czynie ma miejsce w specyficznej sytuacji, jaką jest sytuacja „napięcia pomiędzy wolą jako władzą samostanowienia, władzą świadomego rozstrzygnięcia a potencjonalnością ciała, emotywnością i popędowością” (Wojtyła, 2000, s. 169). W tym ostatnim stwierdzeniu Wojtyła wskazuje na dynamikę ludzkiego czynu, w którym wola nie jest wyabstrahowaną władzą, ale właściwością ludzkiej osoby, mającą udział w integrowaniu zróżnicowanych dynamizmów osobowego istnienia i działania – w tym między innymi pragnień, o których wcześniej była mowa w odniesieniu do rozważań Rollo Maya i Chantal Delsol.

Rangę woli i jej udział w powstawaniu samego czynu jako zwieńczenia ludzkiej moralności, podkreślił Wojtyła w swojej twórczości etycznej, wykorzystując w niej osiągnięcia badawcze Narzissa K. Acha, który posługując się eksperymentem psychologicznym, dowodził, iż wola jest elementem psychiki, niesprowadzalnym do żadnego innego, ujawniającym się w aktualnym momencie (*das aktuelle Moment*), głównie w przeżyciu typu „ja rzeczywiście chcę” oraz „ja mogę”, „ja muszę”, „powinienem”. W akcie woli, oprócz tego momentu aktualnego, wskazał jeszcze Ach na moment przedmiotowy (*das gegenständliche Moment*), moment oglądowy (*das anschauliche Moment*) oraz moment dynamiczny (*das zuständliche Moment*). Poprzez swoje badania eksperymentalne nad „momentem aktualnym” woli – jak wskazuje Wojtyła – Ach dostarczył argumentów na to, że:

znamienny jest wyraźny związek tego momentu [...] z jednej strony z samym podmiotowym „ja” w przeżyciu „ja rzeczywiście chcę”, z drugiej strony z przedmiotem, z celem, do którego owo „ja” dąży przez odpowiednią czynność. W przeżyciu chcenia zawiera się antycypacja owej czynności, w ślad za nią jednak pójdzie urzeczywistnienie tego prostego aktu woli (Wojtyła, 2001, s. 187).

Zanim to się stanie, wola – jak podkreśla Wojtyła – musi otrzymać swoją poznawczą podbudowę. Chodzi tu o odkrycie prawdy o przedmiocie chcenia. Prawda ta ma nie tyle wymiar ontologiczny, co aksjologiczny – jest to „prawda o dobru” stanowiącym przez poznawany przedmiot. Sąd o jego wartości staje się przełomowym momentem myślenia człowieka, przeprowadzającym go ze sfery „dziania się” (mającego charakter biernego przeżycia podmiotowego) do sfery działania (będącej polem ludzkiego sprawstwa). W sytuacji potrzeby wyboru między przedmiotami, wola (obok innych ludzkich dynamizmów, takich jak np. intuicja) uczestniczy dodatkowo w aktach rozstrzygnięcia (Wojtyła, 2000, s.182–187).

W świetle powyższego rodzi się konstatacja, że „wolność woli człowieka nie jest bezwzględna, ale zależna [...] od przeżywanej w sumieniu prawdy o dobru. Sumienie sprawia, iż czyn widzimy w odniesieniu do tejże prawdy. Na tym fundamencie dopiero człowiek dokonuje sądów i buduje sferę swoich powinności” (Górska, 2008, s. 167). Sumienie jest tu rozumiane „jako «swoisty wysiłek osoby, zmierzający do ujęcia prawdy», zwłaszcza w dziedzinie wartości moralnych. Z pewnością nie zawsze ją osiąga. Jest jednak «podmiotowym przeżyciem prawdziwości», za którym idzie podmiotowość woli, a później sprawczość czynu” (Górska, 2008, s.167).

Postępując dalej za Wojtyłą, należy stwierdzić, że „w sumieniu człowiek doświadcza przejścia od rzeczywistości prawdy – stwierdzenia, że coś jest dobre do rzeczywistości normatywnej – przyjęcia, iż owo «coś dobrego» powinno być realizowane [...]”. To w swoim sumieniu człowiek „odnajduje inspirację do tego, by jego czyn był właśnie dobry, a nie zły” (Górska, 2008, s.167). Na tym gruncie zostaje określona powinność, która wskazuje człowiekowi cel działania – dobro, które chce on osiągnąć. W ślad za tym człowiek może, w zgodzie z własnym sumieniem, aktualizować swoją zdolność do odpowiadania czynem na odkryte wartości. Na bazie powstającego tu „układu: «powiniennem-odpowiadam» rodzi się podmiotowa odpowiedzialność człowieka. Jest to zawsze «odpowiedzialność za wartość» tego przedmiotu, któremu ją przypisujemy” (Górska, 2008, s. 167). W całokształcie tego fenomenu, jakim jest „odpowiedzialność «za»”, należy za Wojtyłą, uwypuklić aspekt „odpowiedzialności «przed»”. Podkreśla on przynależność człowieka do świata osób, wskazuje na potrzebę budowania relacji z innymi. Punktem wyjściowym w jej budowaniu jest odpowiedzialność przed samym sobą, za samego siebie. Taka „struktura odpowiedzialności jest najściślej związana z działaniem człowieka, z czynem osoby” (Wojtyła, 2000, s. 216).

Czyn jest podstawą postulowanej przez Wojtyłę etyki perfekcjonizmu. Odróżnia ją on od etyki perfekcjonizmu – ukierunkowanej ogólnie na moralne doskonalenie się człowieka. Przyjęcie założenia perfekcjonizmu w etyce oznacza uwypuklenie tego, że człowiek doskonali się moralnie przez dokonywanie dobrych czynów, a wszelkie normy moralne określające taki czyn „nie mają pełnego znaczenia w oderwaniu od człowieka, który żyjąc według nich, żyje po prostu dobrze” (Wojtyła, 2001, s. 203). Etyka perfekcyjstyczna wymaga powiązania jej z filozofią bytu, a nie z filozofią świadomości, znamionującą poglądy etyczne Kanta, czy Schelera, z których stanowiskami Wojtyła polemizuje, argumentując:

Systemy etyczne zbudowane przez Kanta i Schelera zagubiły [...] aspekt perfekcyjstyczny [...] dlatego, że oderwały świadomość ludzką od obiektywnego bytu ludzkiego. Na skutek tego została zerwana łączność z szeroko pojętym przedmiotem materialnym

etyki, z człowiekiem jako takim. Dokonało się to zaś pomimo tak bardzo skądiną humanistycznych i personalistycznych nastawień zarówno Kanta, jak i Schelera. Zarówno norma Kantowska, jak i Schelerowska wartość, zawisła wobec tego poniekąd w próżni. Pełny bowiem człowiek jest bytem, a nie tylko świadomością. Zrodzony z założeń realistycznej filozofii bytu perfekcjonizm pozwala nam dostrzec u korzeni zarówno norm, jak i wartości – integralnego człowieka (Wojtyła, 2001, s. 212).

Powyższa argumentacja jest ważnym (i wciąż aktualnym) głosem w dyskusji nad istotą moralności. Wojtyła jasno wskazuje na moralność czynu jako tę, która wspomaga rozwój konkretnej osoby ludzkiej i jej relacje z innymi. Pokazuje wartość działania ludzkiego, ukierunkowanego na dobro własne i dobro drugiego człowieka, na integrację osoby ludzkiej ze światem przyrody i światem nadprzyrodzonym.

Zagadnienie moralności w twórczości pedagogicznej

Zagadnienie moralności i jej typów nabiera szczególnej wagi w przypadku rzeczywistości wychowawczej. Stąd zainteresowanie nim wśród pedagogów. Przed laty Sergiusz Hessen wskazał na potrzebę uczynienia z wychowania moralnego kluczowej dziedziny działań wychowawczych, w odniesieniu do której będzie budowana rzeczywistość wychowawcza w każdym innym obszarze, np. w wychowaniu intelektualnym (Hessen, 1997c). Definiując moralność Hessen wyraźnie podkreślił, że jest ona „nie tyle wiedzą, co praktyką, jest przede wszystkim działaniem” (Hessen, 1997a, s. 157).

Stefan Kunowski, analizując w swojej warstwicowej teorii wychowawczego rozwoju kwestie związane z moralnością, wskazał na istnienie etosu społecznego oraz jego istotne znaczenie w przebiegu procesów wychowania. Zestawił go – jak wiadomo – z triadą innych dynamizmów, jakimi są: bios (czyli „pęd życiowy” do naturalnego rozwoju), agos (siła działania autorytetu wychowawców, ukierunkowanych na urzeczywistnienie najszlachetniejszych ludzkich dążeń) i los (jako siła z jednej strony nieuchronna, determinująca istnienie i działanie, np. w wymiarze narodzin, śmierci, predyspozycji człowieka), a z drugiej strony dająca człowiekowi szansę na twórczą samorealizację (Kunowski, 2004).

Powołując się na Kazimierza Sośnickiego i jego przedwojenną, później rzadko przywoływaną pracę: *Podstawy wychowania państwowego* (1933), przypominał Kunowski za tym autorem główny cel etosu i jego zróżnicowanie. Tym zasadniczym celem jest dostarczenie przez etos zasad służących regulowaniu i rozwiązywaniu „kolidacji”, czyli konfliktów społecznych. Zasad tych można szukać w trzech rodzajach etosu: (1) w etosie

jednostkowym zwanym moralnym, (2) etosie grupowym, odwołującym się do sankcji organizacyjnych danej grupy społecznej, (3) etosie państwowym, dysponującym przymusem prawnym. Etos w ujęciu Sośnickiego – jak tłumaczył Kunowski – odnosi się do trzech obszarów moralności: ogólnoludzkiej, grupowej i państwowej. W ścieraniu tych obszarów, w próbach ich wzajemnego podporządkowania, ścierają się również zasadnicze cele wychowania, konstytuującego się na ich bazie. Są nimi altruizm (w wymiarze religijnym: miłość bliźniego), solidarność grupowa i patriotyzm (Kunowski, 2004).

Sam Kunowski chciał widzieć etos nie tylko jako wyraz ludzkiej moralności (tu rozumianej jako zbiór zasad), ale jako potężną siłę społecznego obyczaju, którą można nazwać społecznym *morale*. To *morale* jest wyrazem siły (i słabości) moralnej danego środowiska społecznego lub też sytuacji społecznej. Autor warstwicowej teorii wychowania zwraca zatem uwagę na to, że poziom *morale* poszczególnych środowisk (a wskazał tu na: środowisko pedagogiczne, środowiska wychowawcze grup społecznych, środowisko kulturowe i środowisko naturalne), może być bardzo różny. Stąd trzeba też mieć świadomość, iż moralność i *morale* poszczególnych środowisk niosą ze sobą zarówno możliwości, jak i zagrożenia wychowawcze. Samo rozumienie zasad moralnych może być mało świadome, mogą one też być pojmowane opacznie. Etos konkretnych społeczności kryje zazwyczaj w sobie „obok dodatnich elementów [...] elementy demoralizujące młode i starsze pokolenie” (Kunowski, 2004, s. 244).

W tych realnych uwarunkowaniach wychowawczych istotną rolę w dynamizowaniu *morale* uczestników wychowania przypisał Kunowski pedagogom („środowisku pedagogicznemu agos”). Ich zadaniem jest wręcz wyprowadzenie wychowanków ze stanu przeciętności (pewnej normy), który określony jest w etosie, nie mówiąc o tym, że działanie wychowawcze pedagogów, powinno pomagać wychowankom we wznoszeniu się ponad mechanizmy natury, budowaniu kultury duchowej. Kunowski wskazał na potrzebę i konieczność stanowienia przez pedagogów rzeczywistego, aktualizowanego potencjału moralnego. Jak pisze:

Nie chodzi tu o deklaratywną moralność ze stanowiska określonego moralizmu światopoglądowego, lecz o morale pedagogiczne jako przejęcie się swym powołaniem wychowawcy, które wymaga najlepszej realizacji dobra rozwojowego wychowanków. [...] Morale pedagogiczne musi moralność ogólnoludzką i jej normy etyczne prawa naturalnego uczynić podstawą uzupełniającej ją moralności solidarnościowej grup narodowych czy zawodowych z ich normami aksjologicznymi, jak też moralności państwowej z jej normami etycznymi nie będącymi w sprzeczności z normami etyki ogólnoludzkiej, która uszlachetnia naturę człowieka przez włączenie w orbitę swych wpływów wszelkich zastosowań tych zasad w etyce społecznej, narodowej, zawodowej czy politycznej, a nie

odwrotnie, gdyż etyka stosowana, pozbawiona ogólnoludzkich zasad moralnych, prowadzi do gruntownej przeróbki i poprawiania człowieka na modłę określonej doktryny (Kunowski, 2004, s. 243).

Moralność intencji i moralność czynu w pracy pedagogów

Podążając za Kunowskim w jego uznaniu znaczenia pedagogów w dynamizowaniu etosu społecznego, budowaniu *morale* środowiska pedagogicznego, a przez to również w dawaniu odniesień dla *morale* innych grup społecznych, w tym dla pokoleń najmłodszych – dzieci i młodzieży – przeżywających okres swojego intensywnego rozwoju, postawmy tu pytanie o obecność wskazanych w tych rozważaniach odmian moralności: moralności intencji oraz moralności czynu w pracy pedagoga. Obejmijmy – za Hessenem – kategorią „pedagog” tych wszystkich, którzy mieli/mają udział w studiowaniu pedagogiki, a zatem zarówno badaczy naukowych dziedziny wychowania, jak i praktyków, którzy korzystając z wiedzy pedagogicznej, podejmują bezpośrednio pracę wychowawczą albo uczestniczą w niej pośrednio, sprawując funkcje administracyjne i organizatorskie (Hessen, 1997b).

Nie będzie tu zapewne zaskakującą tezą wskazanie na obecność obu typów moralności w pracy pedagogów – zarówno teoretyków, jak i praktyków. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, z założenia mającą inspirować tych drugich do działania wychowawczego, należałoby zwrócić uwagę na fakt ideologicznych uwikłań jej reprezentantów, indukujący ideologizację kreowanej przez nich dyscypliny naukowej – pedagogiki. Zjawisko to było szczególnie widoczne w minionym ustroju politycznym w Polsce. Wielu autorów wskazywało wówczas na konieczność odwoływania się przez wychowawców do narzuconych przez polityków jednego nurtu norm postępowania. W zgodzie z takimi sugestiami nie było zadaniem praktyków przyjęcie odpowiedzialności za określony ideał moralny, zgodny z panującą ideologią, lecz bezrefleksyjne jego przybliżanie wychowankom. Ich zadaniem było zatem przyjęcie cudzej intencji i próba jej urzeczywistnienia w warunkach daleko posuniętej alienacji uczestników rzeczywistości (rzekomo) wychowawczej. To urzeczywistnianie nie miało znamion czynu, wymagającego udziału woli podmiotów wychowania, angażującego całą ich zintegrowaną osobę.

Praktyczne następstwa takiego etosu moralnego zdiagnozowano już u progu nowego ustroju w badaniach empirycznych zespołu pedagogów z Uniwersytetu Gdańskiego. Wskazali oni na istnienie wśród badanych przez siebie nauczycieli, zjawiska nazwanego etosem technicznym. Wielu badanych nie widziało w ogóle potrzeby wzięcia na siebie odpowiedzialności za założenia realizowanych przez siebie programów edukacyjnych.

Przyznawali się do tego, że realizują nawet absurdalne w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej, postulaty pracy nauczyciela, sformułowane jeszcze w minionym niedemokratycznym ustroju (Aleksander, Bauman, Rutkowiak, 1993). Doświadczenia przeszłości wskazują na zawsze aktualne niebezpieczeństwo uwikłań teoretyków wychowania w ideologię i wraz z tym zaniechania realizacji istotnych pryncypiów etosu naukowca, jakimi są: odkrywanie prawdy o badanej rzeczywistości, dbałość o postawę uczciwości intelektualnej oraz krytycyzmu. Sprzeniewierzenie się tym pryncypiom jest równoznaczne z porzuceniem troski o moralność czynu, o realizację etyki perfekcjonizmu. Konsekwencje tego ostatecznie uderzają w realnego uczestnika wychowania, który zostaje pozbawiony możliwości wsparcia swojego rozwoju, za sprawą inspiracji płynących ze źródeł naukowych.

Przyczynkiem do potwierdzenia tezy o istnieniu obu tytułowych typów moralności w środowisku pedagogów-praktyków mogą być wyniki badań empirycznych uznanej pedeutolog – Henryki Kwiatkowskiej. Badaczka ta na początku dwudziestego pierwszego wieku zidentyfikowała wśród badanych przez siebie nauczycieli cztery grupy, różniące się istotnie typem tożsamości „ja”. Wspomniane typy to: tożsamość osiągnięta, tożsamość nadana, tożsamość moratoryjna i tożsamość rozproszona. Jedynie pierwsza z nich daje możliwości wpisania się w moralność czynu, moralność świadectwa. Charakteryzując ten typ tożsamości, Kwiatkowska stwierdza:

osoby posiadające tożsamość osiągniętą cechuje dojrzała osobowość, są one przygotowane do kierowania własnym życiem i planowania kariery zawodowej [...]. Na ogół są to jednostki samosterowne, niepodatne na nadmierne wpływy zewnętrzne. Oznaczają się wysokim poziomem refleksyjności i umiejętnością radzenia sobie w świecie alternatyw. Tacy nauczyciele mają dobry kontakt z uczniami. W zasadzie obce im są działania obronne i reakcje z pozycji zagrożonego „Ja”, a więc sposoby reagowania, które likwidują bliskość międzyludzką i udaremniają sens wychowawczego wpływu” (Kwiatkowska, 2008, s. 234).

Z charakterystyki tej wynika, że pedagogów z tożsamością osiągniętą znamionuje autentyczność i chęć działania, którego sami są pomysłodawcami, wykonawcami i pierwszymi krytykami. Te właściwości są zbieżne z figurą świadka własnego życia, który z wielką wrażliwością na drugiego człowieka, buduje relacje z nim i bierze za nie odpowiedzialność. Pedagog-świadek nie żąda od swoich uczniów naśladownictwa, jest dla nich niejako punktem odniesienia – „hipotezą roboczą”. Liczy się z ryzykiem krytyki czy nawet odrzucenia. Niemniej jednak staje przed uczestnikiem wychowania w prawdzie swojej osoby, nieustannie wypracowując sens swojego życia (Giussani, 2002).

Pedagog-praktyk o tożsamości osiągniętej liczy się najpełniej z regułami moralności czynu. Można spodziewać się po nim głębokiej identyfikacji z etyką perfekcjonizmu. Jego troską będzie dbałość o rozwój osób uczestniczących razem z nim w procesach i aktach wychowawczych.

Inaczej rzecz się ma z pedagogami, którzy wpisują się w pozostałe, zidentyfikowane przez Kwiatkowską, typy tożsamości. Osoba o tożsamości moratoryjnej

nie do końca wie, na czym tak naprawdę jej zależy, co chce robić, kim chce być. Ze względu na rozchwianie decyzyjne i wyraźny brak samookreślenia, nauczyciele o tej tożsamości nie bardzo zdają sobie sprawę ze specyfiki swojej pracy, z odpowiedzialności, nie mogą sprawnie funkcjonować w zawodzie nauczycielskim. Efektem moratorium jest daleko posunięta bierność, a także brak emocjonalnej i intelektualnej więzi z tym, co jednostka jest zobowiązana wykonywać. Owa bierność oraz brak zaangażowania skazuje nauczyciela na nieefektywne relacje z uczniami. Przeciągające się stadium moratorium [...] skazuje nauczyciela na szkodliwe dla niego i jego uczniów wegetowanie w zawodzie (Kwiatkowska, 2008, s. 237).

Ta charakterystyka daleka jest od założeń etyki perfekcjonizmu. Pedagog zapóźniony w rozwoju, tkwiący w młodzieńczym moratorium, pozbawiony jest zarówno wolnej woli, jak również ma zaburzoną sferę pragnień. Brakuje mu zatem podstawowego fundamentu dla wypracowania czynu. Oczekuje jednocześnie, że jego działania nie będą poddawane ocenom – wszak nieustająco liczy na odroczenie.

Kolejną grupą, rozpoznaną wśród badanych przez Kwiatkowską, byli nauczyciele o tożsamości rozproszonej. Badaczka określiła ich jako

osoby o dużym poziomie dezintegracji, właściwie żyjące chwilą bieżącą, łatwo ulegające wpływowi otoczenia. Sytuacje zobowiązań nie są ich udziałem. [...] Osoby te nie potrafią realnie planować ani swego życia, ani swej aktywności zawodowej. [...] Własne korzyści są dla nich najważniejsze. Nauczyciel o tej tożsamości jest zupełnie nieefektywny zawodowo. Nie bardzo zdaje sobie sprawę z odpowiedzialności, nie stać go na pogłębioną refleksję. Żyje chwilą, powierzchownym odbiorem wrażeń, nie myśli perspektywicznie (Kwiatkowska, 2008, s. 237).

Ta ostatnia właściwość oznacza, że pedagog o tożsamości rozproszonej nie ma zdolności do ujmowania człowieka (uczestnika wychowania) w perspektywie rozwoju. Niemożliwym staje się dla niego wypracowanie czynu ukierunkowanego na dobro rozwojowe wychowanka.

Szczególnie osobliwie wyglądają odniesienia, do wskazanych odmian moralności, nauczycieli z ostatniej, wyodrębnionej przez Kwiatkowską, grupy. Chodzi tu o nauczycieli reprezentujących typ tożsamości nadanej. Jest ona z pozoru podobna do pierwszej (tożsamości osiągniętej), ale „w procesie jej formowania nie było stadium eksploracji – próbowania własnych sił, testowania siebie i własnych możliwości” (Kwiatkowska, 2008, s. 234). Jest to bowiem tożsamość „przejęta” od kogoś innego, kto został uznany za autorytet. Zachowaniem właściwym dla osób reprezentujących ten typ tożsamości, jest naśladowanie. Nie ma tu zatem mowy o twórczym, odpowiedzialnym działaniu pedagoga. Jakość relacji wychowawcy z wychowankiem i wspieranie rozwoju tego ostatniego, uzależnione są tu głównie od jakości przyjętego wzorca i utrzymania pewnej schematyczności sytuacji wychowawczych. Ale nawet w sytuacji realizowania najlepszych wzorców brakuje w tych relacjach autentyczności ze strony wychowawcy, a w chwili zaistnienia niestandardowych uwarunkowań pedagog o tożsamości nadanej traci możliwość korzystania z przyjętych wzorców. Zatem i on także pozbawiony jest możliwości odpowiedzialnego wypracowania czynu, biorącego pod uwagę dobro wychowanka. Nauczycielowi o tożsamości nadanej bliższa jest moralność intencji przekazywanej przez wybrany autorytet niż moralność czynu i etyka perfekcjonizmu, wymagające moralnej autonomii.

Zakończenie

Czas pandemii COVID-19 na świecie nie wyciszył moralności intencji i pragnień. Przeciwnie nawet wzmógł w wielu krajach poważne niepokoje społeczne, ujawnił skrajne formy wyrażania protestów, poważnie utrudniające dialog społeczny. Zjawisko to dotyka także pedagogów – teoretyków i praktyków. Zmusza zatem do pytania o możliwości kreowania i realizacji przez to środowisko etosu czynu. Niewątpliwie tkwią one w wielu reprezentantach pedagogicznych gremiów, w ich wysiłku odpowiedzialnego budowania relacji międzyludzkich, w ich byciu świadkami własnego życia. Co jednak powinno się dzieć z tymi pedagogami, których z racji własnej biografii, powierzchownej refleksji nad własnym doświadczeniem i związanej z tym niemocy autonomicznej obecności w rzeczywistości wychowawczej, stać jedynie na slogany, powtarzające sztandarowe hasła dominujących trendów społecznych czy zniewalających mód niesionych przez kulturę masową, którzy z tej racji ograniczają (sobie i wychowankom) możliwości kreowania moralności czynu? Czy w ich przypadku należy liczyć jedynie na to, że – paradoksalnie – autonomia wychowanka z jego zdolnością do odpowiedzialnie

wpracowanego czynu – rodzi się niekiedy w opozycji do aktywności (bądź jej braku) nieudolnego wychowawcy, pozbawionego i pozbawiającego się możliwości (współ) działania wychowawczego?

Bibliografia

- Aleksander, Z., Bauman, T., Rutkowiak, J. (1993). Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedeutologiczna. W: A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński (red.), *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne* (s. 45–51). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa: PWN.
- Delsol, C. (2003). *Esej o człowieku późnej nowoczesności*. Tłum. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Giussani, L. (2002). *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*. Tłum. A. Surdej. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Górska, L. (2008). *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Hessen, S. (1997a). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Hessen, S. (1997b). *Pisma pomniejsze*. Wybór i opracowanie: Wincenty Okoń. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Hessen, S. (1997c). *Podstawy pedagogiki*. Tłum. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Mariański, J. (2014). *Moralność w kontekście społecznym*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Męczkowska, A. (2005). Pedagogika na zgliszczach podmiotowości? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(198), 73–90.
- Sośnicki, K. (1933). *Podstawy wychowania państwowego*. Lwów-Warszawa: Książnica Atlas.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wojtyła, K. (2001). *Zagadnienie podmiotu moralności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

The WISC and WISC-R Factorial Validity for Selected Polish and American Groups

The differences in intelligence structure measured with WISC and Polish adaptation WISC-R (developed by Pietrulewicz) were investigated for a group of 30 Polish fourth-grade students (mean age 10–6). Consistent with American findings, the WISC Verbal, Performance, and Full Scale IQs were higher than those on the WISC-R. On both measures, structural results favor for two-factor solution, which approximates Wechsler's Verbal and Performance scales. A third factor, failed to simulate Freedom from Distractibility, accounted for approximately 10% of the explained variance. On this factor, Coding was heavily weighted, but Arithmetic and Digit Span loadings ranged from modest to negative. Results provide support for the application of the Wechsler intelligence tests for children in cross-cultural settings and for interpreting the third factor according to the dynamics of specific cultures. Today WISC-R continue to be applied still in Poland for diagnostic and research purposes.

The use of psychological and educational tests with culturally different children has been challenged since the initiation of the *Larry P. vs. Riles* (1972) litigation in the early 1970s. In that litigation, Judge Robert Peckham issued an injunction against the use of IQ tests in appraising placement considerations for Black children with respect to classes for the educationally mentally retarded. This reflects this conclusion, based on expert testimony, that conventional IQ tests do not measure adequately the intellectual functioning, or the future school performance, of minority children. Judge Peckham therefore forbade the state to employ IQ tests for placement of Black children into EMR classes without prior court approval and required that California's EMR classes reflect

* Prof. Bogdan Pietrulewicz – Laval University, *Quebec* – Canada; Medical University of Gdansk, *Gdansk* – Poland.

the Black statistics of the state. In 1984, Judge Peckham's decision was upheld by an appellate court (Snyderman and Rothman, 1986).

Stimulated by the educational and equity of Larry P., researchers have examined extensively validity and reliability questions that concern IQ tests. In general, and with respect to the Wechsler scales, a number of investigations have failed to demonstrate substantial differences associated with ecosystem, ethnicity and social class on such topics as test reliability (Sandoval, 1979), the pattern of item difficulties (Sandoval, Zimmerman and Woo-Sam, 1983), and age-raw score correlation across groups (Reynolds, 1980).

Various investigators also have employed factor analysis in order to identify the structure of human intelligence and to appraise the predictive value of Wechsler factor scores for diverse populations (Bernier and Pietrulewicz, 2010). For example, most researchers assume that similarities of factors across cultures and ethnicity would be an indicator that a test is culturally fair. Thus Hilard (1979) has stated that "If the IQ test is valid and reliable test of innate abilities or abilities, then the factors which emerge on a given test are the same from one population to another" (p. 53). Judged by this criterion, the WISC-R appears to be essentially unbiased: Factor analyses invariably attribute most of the test's variance to two factors, which provide reasonable approximations of Wechsler's Verbal and Performance scales (Hill, Reddon and Jackson, 1985). However, some debate persists with regard to the third factor, frequently labeled Freedom from Distractibility (FFD), which a number of researchers consider to be heavily weighted in Arithmetic, Digit Span, and Coding (Sattler, 1982, pp. 154–156).

Kaufman's (1975) principal factor analysis of the WISC-R standardization has served as the initial basis for assuming the viability of the third factor. While Kaufman proposed three-factor solution as a most appropriate, his data revealed that three factors with eigenvalues that exceeded one emerged for only 5 of the test's 11 age levels. Since then, other studies have reported mixed results concerning generalizability of the three-factor approach (Carlson, Reynolds and Gutkin, 1983; Gutkin and Reynolds, 1980; Hill et al., 1985; Silverstein, 1977). Some research indicates that empirical support for the three-factor approach may be stronger with Anglo-American than with minority American or West European youth.

Reschly (1978) concluded that Anglos clearly fit the three-factor solution, but that this appeared not to be case with American minority youth. Chicano subjects were described acceptably by either a two or three-factor solution; Black and Native American subjects were described best by a two-factor solution. Sandoval (1982) obtained a WISC-R factor structure for groups of Anglo, Black, and Chicano children and reported factorial structures highly similar across groups. Nonetheless, a three-factor solution appeared only for the Anglos and not for the minority groups. From this, he

concluded that ethnic differences lacked psychological significance because the third factor explained only 8% of the variance, and inclusion or exclusion of the third factor appeared not to change factor profiles fundamentally.

The researchers of the present paper are aware only one published study of WISC-R factor analysis with a European sample. This inquiry (Kubinger, Formann and Schubert, 1980) reported that the scores of German students produced two factors, similar to Verbal Comprehension (VC) and Perceptual Organization (PO). The present study examined the factor structure of WISC and WISC-R derived from the testing of Polish students.

Method

Subjects

The original pool of subjects consisted of all 87 children who were attending fourth grade at Elementary School # 119, Warsaw. In order to screen out gifted or retarded children, the Short Scale of Intelligence (Choynowski, 1980) was administered to all 87 children, and 7 were eliminated because they scored at or above the top or bottom 5% of the test. One further screening measure was employed in an effort to assure a nonclinical and typical sampling of Polish subjects. All fourth-grade teachers in this school were interviewed and, consequently 4 children who had been provided special programming (behavioral disorders and learning disabilities) also were dropped from the pool of eligible subjects. Each of the remaining 76 potential subjects was assigned a number, and 30 subjects were selected randomly. Of these, 14 were girls and 16 boys; the mean CA was 10-6.

Procedure

All subjects were tested individually in a small private room of elementary schoolboy four graduate students of the Faculty of Psychology, University of Warsaw. Each examiner had established requisite testing competences on the Polish adaptation of the WISC and WISC-R as developed by Pietrulewicz (1981). Examiners were assigned randomly to subjects, and no examiner tested the same subject on both scales.

Data analysis employed the Varimax principal factor method. Subjects' scores were rotated orthogonally, and factor analyses were extracted.

Results

Table 1. Mean Scaled Scores and Standard Deviations on the WISC and WISC-R

	WISC		WISC-R	
	SD	M	SD	M
Information	12.4	2.8	12.3	1.7
Comprehension	12.3	2.5	10.5	1.8
Arithmetic	11.8	3.1	11.2	2.5
Similarities	13.2	2.6	11.4	3.1
Vocabulary	16.1	3.3	13.9	2.8
Digit Span	8.5	1.5	8.7	1.9
Picture Completion	12.0	2.3	11.5	2.3
Picture Arrangement	9.4	2.5	10.5	2.5
Block Design	13.2	3.6	12.3	3.3
Object Assembly	10.7	3.8	12.0	3.7
Coding	11.3	3.5	9.1	3.2
Mazes	10.0	2.6	11.8	3.7
Verbal Scale	114.8	11.5	107.8	10.0
Performance Scale	107.8	15.7	109.2	15.4
Full Scale	112.3	12.4	109.2	10.9

Table 1 summarizes the means and standard deviations for both scales. In general subjects' scores are somewhat higher than those reported for American subjects. On both scales, especially high scores appear on Vocabulary, low scores on Digit Span. Consistent with other reported studies, WISC Verbal, Performance, and Full Scale IQs are somewhat higher than those on the WISC-R.

Results on the WISC Varimax solution are summarized in table 2 and 3. These tables show that the first two factors reasonably approximate Wechsler's Verbal and Performance scales and together account for 54% of the explained variance; it seems accurate to describe the two-factor solution by the terms VC and PO. However, the third factor is difficult to explain. It accounts for approximately 10% of the explained variance and is loaded heavily on Coding and, to a lesser extent on Picture Arrangement, Mazes, and Picture Completion. Essentially, the third factor is associated with Performance Scale subtests. Only moderate and negative loadings appear on the two subtests associated with FFD, Digit Span and Arithmetic, respectively.

Table 2. Varimax solutions of the WISC

	1	2	3
Information	.90	.13	.07
Comprehension	.68	.20	.10
Arithmetic	.36	.66	-.07
Similarities	.77	.05	.09
Vocabulary	.83	-.05	.16
Digit Span	.48	-.64	.31
Picture Completion	.40	.47	.42
Picture Arrangement	.24	.26	.58
Block Design	.14	.83	.23
Object Assembly	.07	.75	.31
Coding	.12	-.01	.88
Mazes	-.09	.52	.48

Table 3. Characteristics of the Three-factor Solution on the WISC

	Coefficient Lambda	Percent of explained Variance	Percent of cumulative explained Variance
1	4.13	34.40	34.40
2	2.37	19.71	54.11
3	1.20	10.03	64.14

Factor results on the WISC-R appear in Table 4 and 5. Again, the VC and PO factors appear and account for over half (53%) of the explained variance. As was the case with the WISC, the third factor accounts for about 10% of the explained variance and is not easy to interpret. Similar to WISC observations, composition of the third factor is affected significantly by a high positive loading on Coding; the only other significant subtest weightings occur with respect to Arithmetic and Information.

Table 4. *Varimax Solutions of the WISC-R*

	1	2	3
Information	.73	-.05	-.48
Comprehension	.74	.13	-.02
Arithmetic	.29	.03	-.80
Similarities	.80	.13	.08
Vocabulary	.72	.04	-.23
Digit Span	.57	-.40	.02
Picture Completion	.52	.51	.05
Picture Arrangement	.60	.35	.05
Block Design	.07	.87	-.18
Object Assembly	.20	.86	.18
Coding	.52	.12	.64
Mazes	-.02	.79	.05

Table 5. *Characteristics of the Three-factor Solution on the WISC-R*

	Coefficient Lambda	Percent of explained Variance	Percent of cumulative explained Variance
1	4.03	33.55	33.55
2	2.37	19.73	53.28
3	1.33	11.08	64.364

Discussion

The findings of this investigation reveal substantial congruence with regard to the factor structures, and the extent of variability associated with the specific factors, of the WISC and WISC-R. This finding is consistent with American studies that have found strong similarities in the characteristics of the two scales, which perhaps is not surprising because the scales draw upon the same organization, and 84% of WISC items were retained in the WISC-R (Wechsler, 1974). Also consistent with American findings is the observation that the Polish subjects secured higher Verbal, Performance, and Full Scale IQs on the WISC than on the WISC-R (Sattler, 1982, p.151). The mean IQ for the Polish children on the Performance Scale was slightly higher than on the WISC despite higher WISC-R scores on two subtests, Picture Arrangement and Object Assembly, which are likely to produce elevated scores on retesting.

On both scales the two-factor solution emerges and provides an approximation of the Wechsler Verbal and Performance scales; this is consistent with virtually all WISC and WISC-R factor analyses (Hill et al., 1985). However, the psychological significance of the third factor is puzzling. On both scales only Coding loads heavily on this factor; the other two subtests normally associated with the third factor load only modestly (Digit Span) or negatively (Arithmetic).

Because results from this study indicate not only the quasi-uniqueness but also the psychological significance of the third factor, which on both scales accounted for approximately 10% of the explained variance, the theoretical rationale of Coding deserves specific consideration. In some respects, Coding is maverick. The poorest measure of *g*, it demonstrates subtest specificity along the entire CA spectrum measured by both scales (Sattler, 1982, p.186). Further, Evans and Stroebel (1986) have noted that children designated as learning disabled often have unusual difficulty on this measure, which appears dependent on memory, writing, speed, and paired associate learning rate. Sattler (1982) notes that although success in Coding requires that children comprehend the task, skill with paper and pencil is also significant. Further investigation may reveal factors within the Polish culture, such as availability of paper and pencil for visual-spatial activities at home and school, that may account for the emergence of Coding as an important and relatively independent IQ component.

The results also suggest that ongoing efforts are warranted to clarify the relationship between the third factor and cultural specificity. In one of the few published studies that employed factor analysis on the WISC-R with West Europeans, Digit Span scores were relatively high and operated with approximately the same degree of independence as did Coding with the Polish subjects of this study (Kubinger et al., 1980). The researchers are aware of very different environmental circumstances in Eastern and Western Europe and hypothesize that the low Digit Span scores of the Polish subjects may reveal the impact of cultural factors, especially because depressed scores on this measure often are associated with excessive anxiety (Sattler, 1982, p.178).

Limitations of the present study include the small sample size and the restriction of demographic information to rural-urban differences; also and in retrospect, it would have been advisable to administer the scales immediately in counterbalanced order. Consistent with a number of other investigations, result of this study demonstrate considerable factorial similarity of two scales, provide evidence consistent with American studies that indicate the superiority of the two-factor solution with non-Anglo-American children, and suggest that replicative studies may clarify further the characteristics of the third factor with varying populations and cultures, while still generating hypotheses

with regard to formulations for enhancing learning opportunities for individual children irrespective of their ethnicity or ecological backgrounds.

References

- Bernier, J.J. and Pietrulewicz, B. (2010). *La psychometrie traite de mesure appliquee*. Montreal-Paris-Casablanca : Gaetan Morin Editeur.
- Carlson, L., Reynolds, C.R., and Gutkin, T.B. (1983). Consistency of the factorial validity of the WISC-R for upper and lower SES groups. *Journal of School Psychology, 21*, 319–326.
- Choynowski, M. (1980). Podręcznik do Krótkiej Skali Inteligencji. In *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa: PWN.
- Evans, J., and Stroebel, S. (1986). A standardization of two measures that supplement WISC-R Coding subtest results. *Journal of Clinical Psychology, 42*, 654–657.
- Gutkin, T.B., and Reynolds, C.R. (1980). Factorial similarity of the WISC-R for Anglos and Chicanos referred for psychological services. *Journal of School Psychology, 18*, 34–39.
- Hill, T.D., Reddon, J.R., and Jackson, D.N. (1985). The factor structure of the Wechsler Scales: A brief review. *Clinical Psychology Review, 5*, 287–306.
- Hillard, G.I. (1979). Standardization and cultural bias as impediments to the scientific study and validation of “intelligence”. *Journal of Research and Development in Education, 12*, 47–58.
- Kaufman, A.S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 and 16 years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*, 135–147.
- Kubinger, K.D., Formann, A.K., and Schubert, M. (1980). WISC-R faktor analysis: Untersuchung Zwei und Drei Faktor Ergebnisse. *Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1*, 117–126.
- Larry P. vs. Riles*, 343 F. Supp.1306 (N.D. Cal. 1972) aff’ d502 F. 2d. 963 (9th Cir. 1974) (Preliminary injunction): No. C-71–2270 RFP slip op. (Oct. 16, 1979) (decision on merits).
- Pietrulewicz, B. (1981). Polska adaptacja Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne, 7*, 3–6.
- Reschly, D.J. (1978). WISC-R factor structures among Anglos, Blacks, Chicanos and Native American Papagos. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 417–422.
- Reynolds, C. (1980). Differential construct validity of intelligence as popularly measured: Correlations of age with raw scores on the WISC-R for Blacks, Whites, males and females. *Intelligence, 4*, 374–379.
- Sandoval, J. (1979). The WISC-R and internal evidence of test bias with minority groups. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 919–927.
- Sandoval, J. (1982). The WISC-R factorial validity for minority groups and Spearman’s hypothesis. *Journal of School Psychology, 20*, 198–204.
- Sandoval, J., Zimmerman, I., and Woo-Sam, J. (1983). Cultural differences on the WISC-R verbal items. *Journal of School Psychology, 21*, 198–204.
- Sattler, J. M. (2018). *Assessment of children’s intelligence and special abilities, sixth edition*. Boston: Jerome Sattler Editor.

- Silverstein, A.B. (1977). Alternative factor analytic solutions for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 121–124.
- Snyderman, M., and Rothman, S. (1986). Science, politics and the IQ controversy. *Public Interest*, 83, 79–97.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised*. New York: Psychological Corporation.

Nad językiem i dziełem profesor Doroty Kornas-Bieli (refleksje polonistki)

Jubileusze pracowników nauki są po to, żeby była okazja popatrzenia na ich dorobek z różnych perspektyw i zobaczenia sensu starań o powiększenie i uporządkowanie obszaru ludzkiej wiedzy. Perspektywa, z której widzę dorobek Pani Profesor Doroty Kornas-Bieli, jest perspektywą polonistki i pedagoga, skoncentrowaną na człowieku jako istocie mówiącej i komunikującej się z innymi ludźmi, żyjącej we wspólnocie słowa i zakorzenionej w utrwalonej w słowie tradycji. Jakże nietrwałe jest ludzkie słowo. A cóż jest trwalsze z ludzkich dzieł niż słowo, które niesie myśl, łącząc nas z innymi ludźmi i próbując wyjaśnić sens istnienia?

Panią Dorotę Kornas-Bielę, wówczas jeszcze doktor, poznałam na jednej z konferencji logopedycznych organizowanych przez profesora Bronisława Rocławskiego na Uniwersytecie Gdańskim w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. Jej pracę pod tytułem *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*¹ znałam już wcześniej i zaliczałam do fundamentalnych dla dalszego rozwoju polskiej surdologii i surdopedagogiki prac z zakresu psychologii rozwojowej. Zawiera ona bowiem ówczesną sumę wyników światowych badań dotyczących rozwoju czynności słuchowych dziecka w okresie prenatalnym i dostarcza inspiracji do refleksji oraz argumentów do działań dotyczących wczesnego wykrywania uszkodzeń słuchu, a zwłaszcza jak najwcześniejszej opieki logopedycznej nad dziećmi dotkniętymi tymi uszkodzeniami. Referat

* Prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak – emerytowana profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. W latach 1998–2019 kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

¹ D. Kornas-Biela. *Kształtowanie się zdolności słuchowych w prenatalnym okresie rozwoju dziecka*. W: *Opuscula logopaedica: in honorem Leonis Kaczmarek*. Red. J. Bartmiński i in. Lublin: Wydawnictwo UMCS 1993, s. 143–158.

wyłoszony przez Panią Doktor na konferencji dotyczył tej właśnie problematyki i – jak pamiętam – wzbudził duże zainteresowanie wśród logopedów pracujących z dziećmi z uszkodzeniami narządu słuchu.

Moją uwagę przykuła sama osoba pani Doroty, a zwłaszcza jej sposób mówienia i argumentowania. Chciałam bowiem się dowiedzieć, czy można jej zaufać jako badaczce anglojęzycznych tekstów naukowych i traktować jej doniesienia jako pewne i pełne. Było to wówczas ważne także dla moich badań, ale przede wszystkim cenne dla rozwoju wiedzy o problematyce fundamentalnej dla całej humanistyki, a mianowicie o przyswajaniu języka przez dziecko. Rzetelność naukowa referującej nie budziła wątpliwości. Była kompetentna i miała pewność własnej kompetencji. Budziła zaufanie. Moje dodatkowe osobiste zaufanie wzbudziła autentyczna postać polszczyzny, której używała (i stale używa) Pani Dorota. Jej język bowiem ma szczególnie wyrazistą pieczęć osobowości i znamiona najnowszych dziejów języka polskiego. Nosi też ślady skomplikowanych biografii polskich rodzin oraz historii środowisk, w których żyją. Jest to widoczne na wszystkich poziomach systemu językowego, zwłaszcza na poziomie solidnej, ludowej, regionalnej semantyki. Charakterystyczne cechy najłatwiej dostrzec w warstwie fonetyki. Jej samogłoski, leciutko pochylone i przedłużone, wskazują na związek z wymową śląską, ale upodobnienia w grupach spółgłoskowych i ich charakterystyczna redukcja przywodzą na myśl raczej wymowę małopolską (*čeba* ‘trzeba’, *čy* ‘trzy’, *ževo* ‘drzewo’), spółgłoski zmiękczone bywają wymawiane asynchronicznie, ale częściej synchronicznie. Porównywałam wówczas wymowę doktor Doroty Kornas-Bieli z północnopolską wymową profesora Rocławskiego i myślałam o tym, jak wieloraka i piękna jest polszczyzna. Łatwo było dostrzec, że oboje przyswajali w dzieciństwie język w środowiskach posługujących się tym rodzajem języka regionalnego, który określany był jako „nowe gwary mieszane”, ale w różnych środowiskach.

Moje refleksje były ściśle związane z treścią referatu i dotyczyły warunków rozwoju czynności słuchowych dziecka, które już w łonie matki zaczyna poznawać język w tej odmianie, którą posługuje się jego otoczenie społeczne. Nurtowało mnie wtedy pytanie, jak sprawić, żeby język dźwiękowy mogły przyswoić także dzieci z uszkodzeniami słuchu. I co robić wobec różnorodności odmian języka na każdym poziomie jego organizacji? Uznałam, że konieczne jest ujednoczenie systemu fonologicznego i skuteczne wspomaganie wielozmysłowego dostępu dziecka z uszkodzeniem słuchu do dźwięków mowy. Jako najstuszniejszą drogę do sprawdzenia tej możliwości wybrałam badania eksperymentalne wielokrotnie powtarzane.

Kiedy po kilku latach spotkałam panią doktor Dorotę Kornas-Bielę w gronie osób, z którymi przyszło mi współpracować w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, miałam nadzieję na ciekawą

bezpośrednią współpracę. Wkrótce okazało się, że nie jest to możliwe, ponieważ pani Dorota rozpoczęła nową, własną drogę rozwoju naukowego. Uznałam jej pełne prawo do autonomii i nie starałam się włączać ani jej, ani jej uczennic w obszar działalności naukowej mojego zespołu. Było to postępowanie słuszne i zgodne z zasadami tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi samodzielnych pracowników nauki.

Osiągnięcia pani profesor Doroty Kornas-Bieli mają wartość ugruntowaną na rozległej wiedzy teoretycznej i badaniach światowych. Jej prekursorskie rozważania porządkują nowy obszar poznania rzeczywistości, który zasługuje na objęcie go badaniami w ramach nowej dyscypliny naukowej: pedagogiki prenatalnej. Oceniając jej dokonania w kategoriach wprowadzonych przez św. Jana Pawła II, trzeba uznać, że są one ważne przede wszystkim ze względu na rozwój „kultury życia” i jej obronę przed „cywilizacją śmierci”.

Uznanie dla autonomii dróg rozwoju naukowego nie oznaczało jednak rezygnacji z wielorakich, przyjaznych, wzbogacających intelektualnie i duchowo relacji koleżeńskich i codziennej, nie zawsze łatwej, współpracy. Bogactwo korzyści i radości czerpanych z tych relacji zasługuje na szczególne rozważania i wdzięczność. Na wdzięczność zasługuje zwłaszcza możliwość koleżeńskiego korzystania z doświadczenia, z obserwacji rozwiązań metodycznych i inspirujących wartości koncepcji metodologicznych. A przede wszystkim możliwość uczenia się sztuki komunikowania, wzajemnego rozumienia się i umiejętności pokornego godzenia na niepełne zrozumienie, a nawet na zupełny brak zrozumienia. Doświadczenie życia we wspólnocie akademickiej jest doświadczeniem owocnym i otwierającym różne perspektywy patrzenia na rzeczywistość, także na rzeczywistość życia rodzinnego, zmagania z trudami codzienności, przykrymi emocjami, chorobami. Wszystko to składa się na doświadczenia budujące wiedzę o ludzkim losie, która stanowi fundament pedagogiki.

Podlegając nawykowi własnej profesji, patrzymy jednak na siebie wzajemnie w sposób wyznaczony przez cechy własnego języka. Kiedy więc słucham wypowiedzi pani profesor Doroty Kornas-Bieli i czytam jej teksty, podziwiam jej wysiłki w ujmowaniu znaczeń i sensu, często myślę o różnych odmianach polszczyzny i różnych odmianach języka pedagogiki, a zwłaszcza pedagogiki specjalnej. Myślę więc o oddalającej się w przeszłość polszczyźnie moich krakowskich mistrzów, wielkich humanistów, polonistów z Uniwersytetu Jagiellońskiego. I o szczególnie wyrazistej pod względem regionalności, krakowskiej polszczyźnie Karola Wojtyły z jego udźwięczniającą fonetyką międzywyrazową oraz doskonałą znajomością staropolszczyzny i całej literatury narodowej. I o „łamanej” polszczyźnie moich koleżanek z krakowskiego akademika, Polek, które urodziły się na różnych obszarach „nieludzkiej ziemi”, a po tzw. repatriacji studiowały w Polsce... rusycystykę. I o polszczyźnie niektórych naszych studentów,

Polaków pochodzących z różnych stron Polski, a także tych z Wilna, Białorusi i Ukrainy, w których wymowie jest takie wielkie bogactwo brzmień palatalnych (nieдоступnych dla dzieci z uszkodzeniami słuchu), semantyka przywodzi na myśl Mickiewiczowskie metafory, a melodia frazy budzi wspomnienie wersyfikacji Słowackiego.

Myślę też o współczesnej polszczyźnie naszych studentów i młodszego pokolenia pracowników nauki; ich semantyka nasiąkła znaczeniami zaczerpniętymi z języka angielskiego tak bardzo, że mówią i piszą już w nowym języku („postpolskim?”), który w swojej istocie staje się odmianą przypominającą pidgin, ale uchodzi za nowoczesny, uniwersalny język naukowy, za wymarzoną odmianę języka globalnego typu „paninterlingwa”. Zastanawiam się, czy w tym sztucznym języku można myśleć samodzielnie i rozwijać się naukowo w sposób autonomiczny. Czy myśląc w tym języku, można uprawiać pedagogikę specjalną, skoro większość pojęć (nie tylko tradycyjnych terminów naukowych) staje się „niepoprawna politycznie”? Czy pozbywając się pojęcia „dysfunkcji” i zastępując je pojęciem „potrzeby” (już nawet nie „specjalnej”, ale „indywidualnej”), rozwijamy wiedzę o doświadczeniu osób cierpiących z powodu uszkodzeń organizmu i zaburzeń jego czynności? Czy może raczej uczestniczymy w promocji idei i wytworów „potrzebnych”, a więc zasługujących na „sprzedaż i kupno”? Czy budując własne narracje nad spiętrzonym stosem narracji cudzych, poszukujemy prawdy, czy tylko wiedzy o świecie przedstawionym w narracjach?

Na podstawie własnego doświadczenia badacza tekstów literackich wiem, jak ułudne są obrazy rzeczywistości w różnych gatunkach tekstów. Wiem też, jak niebezpieczne są pułapki fałszywych systemów ideowych podawanych do wierzenia i jak łatwo – nawet odrzucając systemy – można się zakazić fałszywymi pojęciami zawartymi w imponujących terminach. Czy współczesne nauki humanistyczne i społeczne dopracują się kiedyś wspólnego systemu pojęć naukowych? Czy może kolejna „wieża Babel” rozsypie się w gruzy pod naporem pychy fałszywych uczonych i bezsilności biednych wyrobników – „producentów tekstów wysoko punktowanych”?

Wierzę jednak, że prace pokornych poszukiwaczy prawdy dotrą do uważnych czytelników, dlatego wyrażam wielki szacunek dla pani profesor Doroty Kornas-Bieli, a studentom polecam jej dzieła.

Wspólnie przez czterdzieści lat Pedagogiki

Są różne rocznice i jubileusze, państwowe, rodzinne, religijne. Jedne dotyczą wydarzeń o znaczeniu światowym, ogólnopolskim, regionalnym, wreszcie inne mają charakter osobisty. Tak się złożyło, że również moja wspańska Koleżanka i Przyjaciel, Prof. Dorota Kornas-Biela, obchodzi w tym roku swój jubileusz – czterdziestolecia pracy w Instytucie Pedagogiki. Cieszę się, że razem możemy świętować to wydarzenie, gdyż w tym właśnie roku mija dokładnie czterdzieści lat od mojego zatrudnienia w tym Instytucie.

W końcu września 1981 r., w małym pokoiku (od lewej strony przylegającym do dawnej stołówki akademickiej, a dzisiaj muzeum uniwersyteckiego), odbyło się spotkanie organizacyjne pierwszego zespołu etatowych pracowników reaktywowanego Zakładu Pedagogiki. Uczestniczyli w nim: doc. dr hab. Teresa Kukołowicz, doc. dr hab. Stanisław Litak, mgr Dorota Kornas-Biela, mgr Tomasz Ożóg i piszący te słowa. Dziś z tego składu w Instytucie zostaliśmy tylko we dwoje, inni odeszli do wieczności lub pozostają na emeryturze. Razem zaczynaliśmy pracę, razem wędrowaliśmy przez kolejne dekady rozwijającego się systematycznie Instytutu Pedagogiki. I do dziś jeszcze razem trwamy – ci sami duszą i sercem, chociaż w moim wypadku inni z zewnątrz. Z Dorotą o niepowtarzalnym, czarnym, gęstym i długim warkocz, szybko nawiązaliśmy wspólny język. Jako osoba mająca już pewne doświadczenie dydaktyczne zawsze służyła mi dobrą radą.

Najpiękniejszy czas naszej wspólnej pracy to lata 80. minionego wieku, lata trudne lokalowo, ale nieprawdopodobnie serdeczne, pełne wzajemnej życzliwości, z roku na rok powiększającego się zespołu młodych pedagogów. To lata naszych doktoratów, wychowywania dzieci, pierwszym publikacji. Tak jak z nostalgią wspominam swoje dziecięce i młodzieńcze życie w małej, drewnianej chacie pod strzechą, tak jeszcze miłsze są wspomnienia z lat, gdy „gnieździliśmy się” w kilkanaście osób w sali 305, na

* Prof. dr hab. Marian Surdacki – kierownik Katedry Historii Wychowania, Opieki i Pedagogiki Społecznej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

poddaszu Starego Gmachu, od strony dzisiejszego hotelu „Merkury”, a wcześniej „Unia”. W podłużnym, niskim, słabo oświetlonym pomieszczeniu, ze skosami sięgającymi podłogi, mieściło się pięć czy sześć biur, z których każde było dzielone przynajmniej na dwie osoby. Dla wielu z nas, a szczególnie dla mnie, był to gabinet całodziennej pracy naukowej, a także miejsce rozmów, zwłaszcza z Dorotą, która już wtedy miała troje dzieci, i też często przychodziła do tej „dziupli” popracować. Mnie zaś wtedy dzieci się rodziły, więc pole i tematy do rozmów były szerokie. Ona przyprowadzała często najmłodszego syna Michała, ja zaś stale przychodziłem ze śp. Martą. Podczas gdy my pisaliśmy teksty, dzieci rysowały lub biegały po długim korytarzu, bawiąc się ze studentkami.

Nie wystarczyłoby opasłej książki, by opisać atmosferę minionych lat, zwłaszcza końca XX wieku, i nie przemawia przede mną tęsknota za utraconą młodością, ale szacunek i podziw dla wspaniałych Koleżanek, które stale mnie wspierały i pomagały, niczego nie zazdrościły, i cieszyły się moimi osiągnięciami. Da takich zawsze należała i należy do dziś Pani Profesor Dorota. Na koniec dwie reminiscencje z minionych czasów. Nie wiem, czy utrwaliły się w pamięci naszej Jubilatki i Protagonistki. Pisząc swoje teksty, nigdy nie posuwam się do przodu, dopóki ostatniego zdania nie uznaję za ostateczne i możliwie najlepsze. Wykorzystywałem wtedy swoje koleżanki, bez końca pytając: „czy tak może być?”, „czy to zrozumiałe?”, „a może jakiś synonim”. I tak bez przerwy, a one z anielską cierpliwością, jak prof. Miodek czy prof. Bralczyk, próbowały moje myśli doprowadzić do perfekcji. Dorota, jako najczęściej tam przesiadująca, miała w tym ogromny udział. Nie wiem też, czy pamięta, jak jednego mroźnego, zimowego popołudnia zamknąłem jej w tym słynnym pokoju ubrania (może kozuch?) i obiad z menażkami, a klucz zapomniałem oddać na portiernię. Nawet już sam nie pamiętam, jak sobie z tym poradziła.

Dziękując Pani Profesor za te cztery dekady tworzenia historii Instytutu Pedagogiki, życzę Jej i sobie samemu, żebyśmy mogli jak najdłużej mu służyć, w kolejnej, piątej już dekadzie.

Droga Pani Profesor,

niech moje skromne słowa będą podziękowaniem za Twoją wieloletnią postawę służby człowiekowi i jego życiu, zwłaszcza temu najmniejszemu – już istniejącemu i już żyjącemu w łonie matki. Twoja twórcza i niezłomna działalność pedagogiczno-psychologiczna, zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki życia, wpisuje się mocno w „ethos” cywilizacji personalistycznej i kultury chrześcijańskiej – kultury tak mocno dziś spychanej do defensywy. Jest to działalność nadzwyczaj ważna, żyjemy bowiem w czasach barbarzyńskich, w których obca nam cywilizacja zamiast służyć dobru człowieka, jest wyrazem pogardy dla jego życia. Jej rzecznicy zapominają, że postęp w kulturze dokonuje się wyłącznie poprzez postęp moralny, ten zaś domaga się bezwzględnego respektowania godności osoby ludzkiej, a zwłaszcza dziecka już od chwili jego poczęcia. Twoja aktywność zawodowa to właśnie praca skupiona na obronie godności dziecka, a także skupiona na obronie instytucji rodziny, w łonie której dziecko wzrasta w swoim człowieczeństwie. Twoje realne zasługi na tym polu są wzorem dla dzisiejszej pedagogiki.

Barbara Kiereś

Dziękuję

„Uniwersytecie, służ prawdzie! Jeśli służysz prawdzie, służysz wolności, wyzwaniu człowieka i narodu, służysz życiu!” – mówił św. Jan Paweł II podczas wizyty na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim 9 czerwca 1987 roku.

Studia są okazją nie tylko do zdobycia zawodu i uzyskania tytułu magistra. Są również szansą do wzrastania. Wymaga to jednak kontaktu z mistrzem, z osobą, która „służy prawdzie”. Ja miałam to szczęście i podczas swoich studiów pedagogicznych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim spotkałam swojego mistrza – Panią (wówczas jeszcze doktor) Dorotę Kornas-Bielę.

Studiowałam na KUL-u w latach 1990–1994, po pierwszym roku spędzonym na Uniwersytecie Łódzkim. Różnica między uczelniami polegała m.in. na tym, że po pierwszym roku musiałam „wyrównać” 9 przedmiotów i zdać 6 egzaminów. Był to dla mnie dodatkowy wysiłek, ale studia wynagrodziły mi to sposobem podejścia wykładowców do studenta – wymagających wprawdzie, ale podchodzących do nas z szacunkiem, zainteresowaniem i życzliwością. Jako studenci czuliśmy, że nie jesteśmy anonimowymi osobami dla naszych profesorów, a zajęcia przez nich prowadzone zawsze były przygotowane na bardzo dobrym poziomie.

Jednym z egzaminów, który musiałam nadrobić z powodu zmiany uczelni, były *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania* (w Łodzi zajęcia kończyły się zaliczeniem, w Lublinie miałam zatem zdać egzamin bez uczęszczania na nie). Przygotowując się do egzaminu, ze zdumieniem odkryłam, że tak naprawdę muszę nauczyć się zupełnie nowych treści, o których wcześniej nie miałam pojęcia. Któż wtedy, na innych uczelniach, wskazywał rolę okresu pre- i perinatalnego dla dalszego rozwoju człowieka? Bardzo żałowałam, że nie uczestniczyłam w tych wykładach.

Od III roku studiów każdego roku miałam zajęcia z Panią Profesor (*Rewalidacja, Pedagogika specjalna, Psychologia prenatalna i perinatalna, Seminarium magisterskie*). Początek lat 90. to era kredy i tablicy jako podstawowych środków dydaktycznych, ale zajęcia z Panią Profesor wyglądały już wówczas zupełnie inaczej, ponieważ jako

pierwsza stosowała rzutnik folii. Był bardzo przydatny, ponieważ zawarte na foliach informacje ułatwiały poruszanie się i zapamiętywanie licznych informacji podawanych na wykładzie z odwołaniem do bogatej, zagranicznej literatury przedmiotu. Wykłady były ponadto bardzo ciekawe, bo ukazywały, jak stosować uzyskaną wiedzę w pracy pedagogicznej. Wiedza z wykładów poszerzana była lekturą publikacji Pani Profesor. Byliśmy zachęceni do rozwijania zainteresowań i zdobywania nowej wiedzy poprzez udział w różnych naukowych i popularnonaukowych wydarzeniach. Dzisiaj łatwo jest wybierać spośród nich, podówczas było ich zdecydowanie mniej. Dzięki chęci i zdolnościom organizacyjnym Pani Profesor mieliśmy okazję z tego skorzystać. W ten sposób na KUL-u uczestniczyliśmy m.in. w wykładach prof. Zofii Kułakowskiej, neuropediatry z Brukseli, i mogliśmy zobaczyć filmy dotyczące rewalidacji osób niepełnosprawnych na zachodzie Europy (dzisiaj to nie budzi zdziwienia, ale to był 1992 rok!). Pamiętam to sympozjum z jeszcze jednego powodu, który odślania jednocześnie inną cechę mojej Mistrzyni – wrażliwość na człowieka. Moja przyjaciółka miała wówczas niespełna rocznego, niepełnosprawnego synka, którego trudno było zdiagnozować w Polsce. Pani Profesor umożliwiła konsultację u prof. Z. Kułakowskiej, dzięki czemu matka dziecka uzyskała cenne informacje.

Zarówno wykłady z psychologii prenatalnej, jak i perinatalnej cieszyły się olbrzymim zainteresowaniem studentów pedagogiki – nie wiem, czy wtedy na jakimś innym uniwersytecie w Polsce były prowadzone takie zajęcia. Nauczyły nas one szacunku do życia od samego jego początku – poczęcia, i spowodowały potrzebę bronięcia godności człowieka. Nigdy nie zapomnę wykładu, podczas którego mogliśmy zobaczyć ciało małego dziesięcioletniego poronionego dziecka. Nie pokazano nam go jako zwykłego preparatu do „przekazania z rąk do rąk” – aby go zobaczyć, podchodziliśmy do niego i go oglądaliśmy. Wrażenie było wstrząsające – z jednej strony zachwyt nad doskonałością rozwoju i zdziwienie dokładnością ukształtowania tak małej jeszcze istoty, a z drugiej – smutek spowodowany jego śmiercią.

Pani Profesor jako przewodnicząca Sekcji Psychologii Prenatalnej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego organizowała różne sesje naukowe i umożliwiała nam, studentom, uczestniczenie w nich. Dzięki temu mogliśmy spotkać inne wspaniałe postacie ze świata nauki, m.in. prof. Włodzimierza Fijałkowskiego. Podróż pociągiem do Warszawy była również okazją do rozmów z Panią Profesor, co miało na nas duży, formacyjny wpływ. Dzięki tym aktywnościom nauczyliśmy się również popularyzowania wiedzy wśród innych studentów – nasze Koło Naukowe Pedagogów KUL razem z prowadzoną przez Panią Profesor Sekcją Psychologii Prenatalnej PTP zorganizowało w 1993 roku sesję naukową pt. *Zawile ścieżki prokreacji*. Podczas tego wydarzenia ujawniła się kolejna cecha Mistrzyni – postawa, aby przekazać studentom jak najwięcej. Skoro bowiem do

Polski przyjeżdżają ciekawi prelegenci z USA, to dlaczego nie podjąć tego wysiłku i nie „ściągnąć” ich do Lublina? W ten sposób, oprócz wspomnianego prof. Włodzimierza Fijałkowskiego, twórcy polskiej szkoły rodzenia, gościliśmy w Lublinie dr Wandę Franz z Uniwersytetu West Virginia oraz Olivię Gans, przewodniczącą American Victims of Abortion.

Charakterystyczne dla Pani Profesor działanie na „300% normy” przejawiało się również w stworzonym od podstaw Międzywydziałowym Podyplomowym Studium Rodziny KUL. Byłam słuchaczką „pierwszego rocznika” Studium. Na zajęcia zapisano się wtedy ponad 150 osób z całej Polski. Nie były to jednak zwykłe studia podyplomowe. Razem z Blandyną Kołodziej – sekretarzem Studium i absolwentką pedagogiki KUL – Pani Profesor stworzyła miejsce z unikatowym programem studiów, zgromadziła wykładowców, którzy byli specjalistami w swoich dziedzinach (np. metodyki pracy uczyły nas laureatki konkursu MEN na najlepsze programy nauczania wychowania do życia w rodzinie – panie Teresa Król i Wanda Papis), i zapewniła nam wspaniałą atmosferę. W sekretariacie studium powstała biblioteczka, podczas zjazdów można było również kupić literaturę (był to czas przedinternetowy...). Studium co roku organizowało konferencje naukowe, dzięki czemu mieliśmy kontakt z jeszcze większą liczbą wspaniałych osób (np. prof. Wandą Półtawską). Dla chętnych organizowano dodatkowe kursy doskonalące, np. z profilaktyki HIV/AIDS. Przyniosło to wielkie owoce. Z okazji 10-lecia Studium absolwenci podzielili się odczuciami dotyczącymi tego, w jaki sposób studia te wpłynęły na ich życie zawodowe i osobiste. Okazało się, że studia były inspiracją nie tylko do prowadzenia zajęć z dziećmi i młodzieżą w ramach ćwiczeń z *Wychowania do życia w rodzinie*, ale również do zakładania poradni, rodzinnych domów dziecka, organizacji sympozjów prorodzinnych, itp.

Pani Profesor „nie traciła nas z oczu” również po zakończeniu studiów. Mieliśmy okazję spotykać się z Nią przy okazji przyjazdu do Lublina zapraszanych przez Nią gości, np. o. Karola Meissnera czy prof. Włodzimierza Fijałkowskiego. Z o. Karolem Meissnerem Pani Profesor organizowała na KUL-u dla chętnych comiesięczne seminarium na temat płciowości, do którego zaprosiła szereg zainteresowanych osób z Lublina – nauczycieli, duszpasterzy, lekarzy.

Udział w tych wydarzeniach był dla mnie ważny – pozwalał mi utrzymywać właściwy kierunek mojej pracy dydaktycznej z uczniami, studentami oraz nauczycielami. W swojej pracy do dzisiaj czerpię całymi garściami z zaplecza, które otrzymałam od Pani Profesor – wiele form mojej pracy dydaktycznej było zainspirowanych przykładem Jej pracy. Staram się realizować w swojej placówce nie tylko szkolenia „doskonalące” nauczycieli, ale również wprowadzające ich w świat wartości i refleksji nad tym, kim jest człowiek. Służyły temu m.in. wspólnie zorganizowane z Panią Profesor dwie ogólnopolskie konferencje

naukowe: *Miłość – Małżeństwo – Rodzina jako wyzwanie pedagogiczne w czasach seksualizacji młodzieży* w 2014 roku i *Kotwice Kariery* w 2015 roku.

Moje podziękowania-wspomnienia rozpoczęłam cytatem Jana Pawła II, zakończę je również Jego słowami: „To miłość nawraca serca i daruje pokój ludzkości, która wydaje się czasem zagubiona i zdominowana przez siłę zła, egoizmu i strachu”. Kochana Pani Profesor, swoją pracą realizowała Pani testament Jana Pawła II, co miało wpływ na pojmowanie naszej roli jako pedagogów. Wielu z nas prowadzi tę misję dalej. Nie byłoby nas w tym miejscu, w którym jesteśmy, gdyby nie Pani. Dziękujemy.

28 MAJ 1993

**PROGRAM SESJI NAUKOWEJ
SEKCJI PSYCHOLOGII PRENATALNEJ
POLSKIEGO TOWARZYSTWA PSYCHOLOGICZNEGO
pt. "ZAWILĘ ŚCIEŻKI PROKREACJI"**

- 10.⁰⁰ - 10.¹⁰ WPROWADZENIE
- 10.¹⁰ - 11.⁴⁰ **EKOLOGICZNE ASPEKTY PROKREACJI**
- prof.dr hab. med W. Fijałkowski,
honorowy przewodniczący Sekcji PP PTP
- 12.⁰⁰ - 13.⁰⁰ **DIAGNOSTYKA PRENATALNA - SZANSĄ CZY
PUŁAPKĄ**
- dr D. Kornas-Biela,
przewodnicząca Sekcji PP PTP
- 14.³⁰ - 16.⁰⁰ **WYCHOWANIE SEKSUALNE - POTRZEBY SZKOŁY
POLSKIEJ Z PERSPEKTYWY SZKOŁY AMERYKAŃSKIEJ**
- dr Wanda Franz, psycholog, profesor
Uniwersytetu
West Virginia, prezydent National Right to Life
Federation
w USA .
- 16.¹⁵ - 17.⁴⁵ **ABORCJA JAKO URAZ - DOŚWIADCZENIEM
Kobiet I FAKTEM MEDYCZNYM**
- Olivia Gans, przewodnicząca American
Victims of Abortion
- 18.⁰⁰ - 18.⁴⁵ **TERAPIA ZESPOŁU POABORCZYJNEGO**
- mgr Andrzej Winkler, psycholog, terapeuta
- 19.⁰⁰ - 19.⁴⁵ **FILM "WIDZIANE Z UKRYCIA "**
- 19.⁴⁵ - ZAKOŃCZENIE

Sesja naukowa organizowana jest przy współpracy Koła Naukowego Pedagogów KUL. Odbędzie się ona **25 MAJA 1993r.** w Lublinie - GMACH GŁÓWNY KUL, Aleje Racławickie 14, AULA im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego. Wykłady gości zagranicznych będą tłumaczone.

Wykłady są przeznaczone dla szerokiego kręgu odbiorców, dlatego wszystkich chętnych serdecznie zapraszamy.

Szacunek i wrażliwość

Od ponad dwudziestu lat pracuję jako pedagog specjalny z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną i jest to moja prawdziwa pasja. Odkrywanie talentów moich uczniów, zwłaszcza tych aktorskich, ale też przyglądanie się coraz to nowym ich osiągnięciom w zakresie codziennego radzenia sobie z trudnościami i nabywania nowych umiejętności jest dla mnie źródłem ciągłego zachwytu i motywacji do kreatywnej pracy.

Tej fascynacji osobami z niepełnosprawnością intelektualną oraz wrażliwości na ich potrzeby uczyłam się podczas studiów na kierunku Pedagogika w KUL. Wykłady i seminaria z Jubilatką – Profesor Dorotą Kornas-Biela – pamiętam jako szczególnie interesujące, zawsze bardzo dobrze przygotowane i prowadzone z osobistym zaangażowaniem. Będąc aktywnym uczestnikiem ruchu „Wiara i Światło”, dowiedziałam się również, że Profesor Dorota Kornas-Biela była jedną z osób, które zakładały pierwsze wspólnoty wiaryświatlane w Lublinie, co sprawiło, że stała się dla mnie osobą jeszcze bardziej autentyczną i wiarygodną w dziedzinie pedagogiki specjalnej.

Wiedziałam, że jej wiedza o osobach z niepełnosprawnością wynika nie tylko z analizy współczesnej literatury, ale także licznych kontaktów z rodzinami osób z niepełnosprawnością.

Pod kierunkiem Pani Profesor przygotowałam także pracę magisterską na temat percepcji okresu prenatalnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Do dzisiaj mam zebrane wtedy rysunki i notatki z seminarium. Pamiętam również naszą wspólną podróż do Przemysła, moje pierwsze publiczne wystąpienie na konferencji dotyczącej płciowości osoby z niepełnosprawnością intelektualną i wielkie emocje jakie mi wtedy towarzyszyły. Z wdzięcznością wspominam także możliwość udziału w spotkaniach organizowanych przez Panią Profesor z prawdziwymi świadkami Prawdy – Profesorem Włodzimierzem Fijałkowskim i Profesor Wandą Póltawską. Dla nas – studentek – było to niesamowite przeżycie: możliwość osobistego poznania i rozmowy z tak wybitnymi osobami.

Dzięki spotkaniom z Panią Profesor Dorotą Kornas-Biela, zarówno podczas zajęć na uczelni, jak i poza nią, mogłam uczyć się, jak łączyć profesjonalizm zawodowy z niezłomną postawą szacunku dla życia każdej osoby, niezależnie od jej kondycji psychofizycznej.

Z okazji Jubileuszu pracy naukowej życzę Pani Profesor, aby Dobro, które tak hojnie rozdawała studentom KUL, powracało wielokrotnie pomnożone!

Wsparcie, rozmowa, uśmiech...

Pani Profesor, Droga Doroto,

Z Profesor Dorotą Kornas-Bielą spotkałam się po moich studiach psychologicznych, gdy zdecydowała się powierzyć mi prowadzenie ćwiczeń z Pedagogiki specjalnej w Katedrze Pedagogiki Specjalnej. Zaufała mi, za co jestem Pani Profesor bardzo wdzięczna. Zapraszała i zachęcała do publikowania. Dla osoby zaczynającej pracę na uczelni było to bardzo ważne. Później przez kolejne lata zawsze mogłam liczyć na Jej wsparcie, rozmowę, uśmiech, wspólną herbatę.

Lata pracy w jednej katedrze to wiele ważnych dyskusji, realizowanych wspólnie projektów, wyjazdów. To także wiele wspaniałych wspomnień, jak chociażby... wspólne lody nad jeziorem Garda! Wspomnienia te dotyczą też otwartości i gościnności Pani Profesor. Drzwi Jej domu zawsze były dla mnie otwarte, a spotkania, które miały tam miejsce, ubogacały mnie intelektualnie i duchowo. Pani Profesor potrafiła stworzyć płaszczyznę spotkania, co wymagało od Niej wiele wysiłku i poświęcenia swego czasu.

Profesor Dorota Kornas-Biela to naukowiec z niezwykłą pasją. To Autorka wielu publikacji, które są ważne dla osób zajmujących się nauką, ale także stanowią podstawę dla wyborów i decyzji życiowych osób, które nie są zawodowo związane z uczelnią.

Serdecznie dziękuję Profesor Dorocie Kornas-Bieli za wspólną pracę, towarzyszenie w wielu życiowych i naukowych sytuacjach oraz życzliwość. Życzę Jej wszelkiego dobra i poczucia spełnienia w wielu obszarach życia.

Zakochać się w temacie pracy magisterskiej

Dorota Kornas-Biela – kobieta z długimi, lśniącoymi włosami i piękną, młodą cerą... (mawiała, że to śląskie powietrze tak konserwuje). Nauczyła mnie, że w temacie pracy magisterskiej trzeba się zakochać (więc się zakochałam, jeżdżąc po Polsce i robiąc wywiady ze zdrowym rodzeństwem osób niepełnosprawnych intelektualnie), że w kontakcie z dziećmi liczy się nie tyle ilość, co jakość spędzanego czasu (więc brałam dzieci mojej siostry na wyprawy wysokogórskie, od kiedy poszły do II klasy szkoły podstawowej), i że życie prenatalne człowieka jest tajemnicze i piękne (więc kazałam licealistom pisać pamiętniki prenatalne na podstawie wywiadów z rodzicami i wiedzy o życiu człowieka na zajęciach z wychowania do życia w rodzinie. Czytanie ich dostarczało mi wzruszeń, a niektóre zaczynały się od słów „Począłem się w stanie wojennym – wtedy bardzo często wyłączano prąd” ☺). Dzięki Niej poznałam niezwykle osobistości: prof. Włodzimierza Fijałkowskiego (twórcę polskiej Szkoły Rodzenia), Antoniego Michałka (niezwykle skromnego Człowieka, dzięki któremu zorganizowaliśmy „mumin-kowy” obóz w Istebnej) i ks. Eugeniusza Derdziuka (niezwykle pokornego Księdza).

Pani Profesor była i jest otwartą Osobą i bardzo Jej za to dziękuję!

Osobiście o obliczach

Panią Profesor Dorotę Kornas-Biela najpierw spotykałam wielokrotnie na wąskich korytarzach pedagogicznej „Dziupli” na trzecim piętrze Gmachu Głównego. Było to dla nas najpiękniejsze miejsce na KUL – kiedy pokonawszy innych kandydatów (tak, tak – na pedagogikę KUL w latach dziewięćdziesiątych starały się dostać po 2–3 osoby na jedno miejsce) – mogliśmy zacząć wyczekane studia. Atmosfera Instytutu Pedagogiki była wspaniała – przesiąknięta rzetelnie przekazywaną, najnowszą wiedzą, życzliwymi relacjami między pracownikami i studentami i wieloma inicjatywami wolontariackimi. Codzienność wykładów i ćwiczeń, a także długich godzin w bibliotece spędzanych na przygotowywaniu notatek z jedyne go dostępnego w mieście egzemplarza lektury (tak, tak, nie korzystaliśmy jeszcze z kserokopiarek, skanerów i telefonów komórkowych z funkcją aparatu fotograficznego) ubogacały nam dodatkowe spotkania – bale karnawałowe, wigilie, opłatki, jajeczka, połowinki, częste spotkania roku – wszystkie organizowane samodzielnie, z dokładnie przygotowanym programem. W czasie pięcioletnich studiów trzeci rok był kluczowy – łączył się z wyborem proseminarium i podejmowaniu decyzji co do specjalizacji, realizowanej poprzez wykłady fakultatywne. Z radością odnalazłam swoje nazwisko na liście proseminarium z pedagogiki specjalnej prowadzonym wówczas przez dr Dorotę Kornas-Biela.

Relacje naszych starszych koleżanek co do wymagań stawianych przez Panią Promotor pracom proseminaryjnym okazały się prawdziwe. Zachęcała nas do wyboru ambitnych tematów i jeszcze bardziej ambitnej ich realizacji, pomagając jednocześnie w ich przygotowaniu. Była w tym niezmordowana, nawet jeśli oznaczało to godziny spędzane popołudniami na wyszukiwaniu potrzebnego artykułu w zagranicznych bazach danych – w owych latach dostępnych w ograniczonym zakresie, czy też wielogodzinne

* Dr hab. Ewa Domagała-Zyśk, prof. KUL – od 2020 kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

korepetycje statystyczne, żeby obliczyć wartość odchylenia standardowego (ręcznie, bez komputerowych programów statystycznych!).

Wszystkie zajęcia Pani Doktor Kornas-Bieli uchodziły za bardzo interesujące (prowadzone były z wykorzystaniem rzutnika folii, a potem projektora, z wykorzystaniem zagranicznej literatury i najnowszych wyników badań) – ale jednocześnie niezwykle wymagające. Wiedzieliśmy o Jej wyjazdach zagranicznych, biegłej znajomości języka angielskiego i niezwykle bogatych kontaktach w środowiskach działających na rzecz ochrony życia oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami. To sprawiało, że ufaliśmy w pełni przekazywanej przez Nią wiedzy i chętnie włączaliśmy się w proponowane przez nią działania – np. wspólne wyjazdy na konferencje naukowe. Dzięki Niej uczestniczyliśmy w Światowym Kongresie Rodzin w Warszawie (1994), gdzie my – studenci KUL – z dumą słuchaliśmy wykładu naszej Pani Promotor.

Po rozpoczęciu przeze mnie pracy w Instytucie Pedagogiki prowadziłam ćwiczenia połączone z wykładem Pani Profesor, miałam też możliwość prowadzenia zajęć w zorganizowanym przez nią Studium Rodzin. Z wdzięcznością wspominam także wspólny udział w projekcie dotyczącym statusu pedagogiki specjalnej i wyjazd na konferencję do Werony – razem z dr Bożeną Sidor-Piekarską.

Jubileuszowo chciałbym wspomnieć trzy najważniejsze kwestie:

1. Oblicze Jubilatki – to oblicze otoczone innymi ludźmi. Zarówno innymi naukowcami i wybitnymi postaciami na znakomitych konferencjach i innych spotkaniach, jak i twarzami studentów. Z podziwem myślę o tym, ile dodatkowego czasu – poza godzinami zajęć i konsultacji – Dorota poświęca studentom i doktorantom. Kiedy trwa dyskusja nad ważnym zagadnieniem – problemami badawczymi pracy magisterskiej, obliczeniami statystycznymi do doktoratu czy korektą artykułu naukowego – czas jakby przestaje istnieć. Gdyby nie konieczność posilenia się, takie dyskusje trwałyby pewnie nieustannie całymi dniami i nocami. To dla nas – trochę młodszych adeptów Nauki – bardzo ważna lekcja: najlepsze badania i teksty rodzą się w rozmowie, dyskusji, wymianie doświadczeń, wtedy, kiedy Pasja łączy się z Pracowitością.

2. Oblicze Jubilatki – to z całą pewnością oblicze samotne, podczas wielu godzin (często późnonocnych) spędzonych na żmudnym analizowaniu kolejnego zagadnienia wartego i koniecznego do opisania. Jestem przekonana, że żaden z teksów Jubilatki nie powstał jako tekst „dla tekstu”, „dla punktów”, „dla awansu” – każdy z nich zawsze był związany albo z palącym problemem społecznym, albo wynikał z autentycznej naukowej potrzeby analizy najnowszej literatury i badań w danych obszarze i przedstawienia tych analiz innym.

3. Oblicze Jubilatki – to oblicze Żony, Matki, Babcy, Córki, Przyjaciółki i Koleżanki, ponieważ Jubilatka nie ukrywa swojego życia rodzinnego, ale dzieli się też

doświadczeniem odkrywania radości i zmagani wynikających z kolejnych etapów Jej życia rodzinnego i osobistego. Wymaga to dużej odwagi i obdarzenia zaufaniem często mało znanych osób, a jest dla mnie (myślę, że mogę też napisać – dla nas) – przepięknym świadectwem życia. Prawdą jest, że wiele uczymy się nie z książek czy artykułów – ale z życia, a towarzyszenie życiu Jubilatki stwarzało okazje do wielu niezwykłych doświadczeń: nie tylko zachwyty nad zdjęciami kolejnych wnuczek i wnuków, długich śpiewów urodzinowych i rozmów imieninowych do białego rana, ale także wspólne łez i modlitwy.

 **episteme**
WYDAWNICTWO

ISBN 978-83-65172-38-9

