

AUTOREFERAT

1. Imię i Nazwisko: Urszula Janina Gruca-Miąsik
2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

Magisterium: magister pedagogiki, specjalność Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza (dyplom z wyróżnieniem), Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie w 1991 roku, *Proces przyswajania wzorów osobowych przez młodzież z liceum ogólnokształcącego w teorii i praktyce wychowawczej*, promotor: dr Marianna Tomaszczuk.

Doktorat: doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, *Funkcjonowanie rodzin zastępczych – analiza systemowa*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie w 2002 roku, promotor: prof. dr hab. Barbara Czeredrecka (recenzenci: prof. zw. dr hab. Józef Kuźma, prof. dr hab. Mieczysław Radochoński).

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.

Głównym miejscem mojego zatrudnienia jest Uniwersytet Rzeszowski. Najpierw był to Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie w latach 1991–2001, a od 2001 roku do dziś pracuję na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Od 2002 do 2013 roku jako adiunkt, obecnie zaś jako starszy wykładowca. W ramach działalności dydaktycznej prowadziłam również wykłady w następujących szkołach wyższych: Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sanoku (2008–2011), Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie (2008–2014), Wyższej Szkole Prawa i Administracji w Rzeszowie (2008–2010), Akademii Pedagogicznej w Krakowie (2009/2010).

4. Wskazanie osiągnięcia* wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (DzU 2003, nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego:

Monografia:

Rozumowanie moralne – osoba, rozwój, wychowanie, Wyd. UR, Rzeszów 2018, ss. 355,

ISBN 978-83-7996-574-8 (recenzowali: prof. zw. dr hab. M.J. Szymański, prof. zw. dr hab. B. Śliwerski).

b) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Głównym celem przedstawianej pracy naukowej jest zbadanie, przede wszystkim na poziomie teoretycznych analiz, eksploracji różnych aspektów rozumowania moralnego młodzieży, ważnego wskaźnika poziomu ich moralnego rozwoju. Przedmiot tych badań jest bardzo szeroki, gdyż rozwój moralny od strony podmiotowej można rozpatrywać na różnych płaszczyznach: uczuciowej, społecznej i umysłowej. Osiągnięcie w obrębie tych sfer odpowiedniego stopnia rozwoju wyznacza optymalny przebieg procesu kształtowania dojrzałości moralnej. Warunkowany jest on każdorazowo takimi właściwościami osobowymi jednostki, jak: poziom inteligencji i logicznego myślenia; wiedza o normach moralnych; zdolność do empatii; wrażliwość emocjonalna; rodzaj sumienia; inteligencja emocjonalna; poczucie sprawczości i inne. Egzemplifikacją złożoności zagadnienia rozwoju moralnego jednostki jest obecność tej tematyki w badaniach naukowych z obszaru socjologii, psychologii, filozofii, teologii czy pedagogiki.

Rozwój rozumowania moralnego zdefiniować można przez wzrost świadomości moralnej jednostki, która poprzez kolejne stadia osiąga coraz wyższy stopień autonomii moralnej bądź też zatrzymuje się w swym rozwoju na wcześniejszych etapach. Wszelkie normy i zasady moralne regulujące współżycie między ludźmi, początkowo zewnętrzne w stosunku do psychiki, w toku procesu socjalizacji stopniowo zaczynają podlegać uwewnętrznieniu, stając się istotną częścią tworzącej się osobowości. W przypadku teorii poznawczo-rozwojowej w ramach interpretacji systemu społecznego uwzględnia się proces rozwoju rozumowania moralnego jednostki oraz wpływ interakcji socjalizujących.

Najważniejszym efektem mojej naukowej refleksji analizującej uwarunkowania stopnia rozwoju rozumowania moralnego młodzieży jest dysertacja pt. *Rozumowanie moralne – osoba, rozwój, wychowanie*, Rzeszów 2018¹.

¹ W opracowaniu tej monografii sięgnęłam do części treści zawartych w książce mojego autorstwa z zakresu rozumowania moralnego, wydanej w 2015 r. pt. *Rozumowanie moralne młodzieży. Wybrane obszary i konteksty*, Wyd. UR, którą przedstawiłam jako osiągnięcie naukowe w ramach procedury habilitacyjnej w tym samym roku. W oparciu o tę książkę nie uzyskałam promocji na stopień doktora habilitowanego i nie przedstawiam jej jako osiągnięcie naukowe w ramach obecnej procedury. Ze względu na to, iż brakuje we współczesnej myśli pedagogicznej pogłębionych analiz rozumowania moralnego, chciałam rozwinąć ten temat, uzupełnić, nadać bardziej spójną całość prowadzonym rozważaniom, mając na uwadze ich społeczne i pedagogiczne znaczenie.

Rozważania zawarte w monografii posiadają duże znaczenie społeczne i pedagogiczne, również zdaniem recenzenta: prof. Mirosława J. Szymańskiego. Walorem rozprawy, jak zauważa wspomniany recenzent, „jest jej oryginalność, gdyż nigdy dotąd problematyka rozwoju rozumowania moralnego dzieci i młodzieży, a w jakiejś mierze także dorosłych, nie była przedstawiona w postaci monografii”. Jej zaletą zdaniem prof. Szymańskiego „jest bogactwo wykorzystanej literatury oraz ogromny zakres, a zarazem dokładność analizy literatury zagranicznej. Nie ogranicza się przy tym do relacjonowania poglądów innych autorów, widać jej własne stanowisko, które wyraża się już w samym doborze lektur, jak i ich interpretacji”². Na kwestię tę zwraca w swojej recenzji uwagę także prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, stwierdzając, iż „brakuje we współczesnej myśli pedagogicznej analiz rozumowania moralnego”. Podkreśla on zarazem, iż rozprawa ta jest studium z normatywnej pedagogiki, które wpisuje się w polską tradycję badań podstawowych w zakresie wychowania moralnego przechodzącą różne koleje swojej ewolucji od okresu II Rzeczypospolitej, poprzez czas trzech totalitaryzmów i wreszcie koniecznego renesansu myśli na ten temat³. Jak zauważa też prof. Śliwerski, Urszula Gruca-Miąsik „prezentuje w swojej rozprawie imponujące bogactwo źródeł naukowej myśli, co dobrze świadczy o jej odczytaniu i znajomości literatury przedmiotu. Sięga po literaturę nie tylko z pedagogiki, ale także socjologii, psychologii, nauk o polityce, filozofii, a nawet nauki społecznej Kościoła Katolickiego. Jest to jak najbardziej uzasadnione ze względu na podejmowaną problematykę, jak i jej odniesienie do polskiej rzeczywistości w II dekadzie XXI wieku”⁴.

² Fragment recenzji prof. M.J. Szymańskiego.

³ Fragment recenzji prof. zw. B. Śliwerskiego.

⁴ Fragment recenzji prof. zw. B. Śliwerskiego.

Rozprawa pt. *Rozumowanie moralne – osoba, rozwój, wychowanie* (Rzeszów 2018) obejmuje pięć rozdziałów i przedstawia koncepcję rozwoju rozumowania moralnego, szczególnie w odniesieniu do adolescentów, z uwzględnieniem kontekstu społecznego, etycznego i pedagogicznego, w jakim on zachodzi. Sam tytuł rozprawy determinuje jej zasadniczy charakter i cel. Proces rozwoju rozumowania moralnego stanowi tu punkt odniesienia dla ludzkiej osoby permanentnie i wielopłaszczyznowo się rozwijającej, co trudno sobie wyobrazić bez stymulacji tego procesu przez wychowanie oraz samowychowanie. Rozumowanie moralne oznacza tu przede wszystkim świadomy i celowy proces myślowy, dzięki któremu dana jednostka odznacza się większą czy też mniejszą zdolnością rozważania dylematów moralnych, a wreszcie wydawania w oparciu o nie sądów o ich moralnej wartości.

Sytuacja ewidentnego preferowania dziś w wielu obszarach raczej emocji niż rozumu swoje szczególnie niepokojące skutki odsłania w obszarze moralności. W przypadku osobowo pojmowanego człowieka, integralnego bytu cielesno-duchowego i racjonalno-wolitywnego, kształtowanie dojrzałości moralnej bierze pod uwagę cały jego osobowy dynamizm. W perspektywie personalizmu rozumowanie moralne i jego rozwój przekracza klasyczny intelektualizm etyczny, gdyż dowartościowując racjonalność osoby, nie lekceważy się także jej wolitywnej struktury. Osoba jako byt spotencjalizowany zmierzający do pełni swojej dojrzałości również w obszarze moralnym ważny jego aspekt i wyznacznik odnajduje w rozwoju rozumowania moralnego.

Rozwój ten, zakorzeniony silnie w biologii czy w psychice, warunkowany jest też czynnikami środowiskowymi, który to fakt dostrzegają już teoretycy tej koncepcji z Kohlbergiem na czele, podkreślając konieczność wychowania moralnego. W obrębie personalizmu powinnośc ta staje się właściwie warunkiem moralnego rozwoju osoby. Istnieje ścisła zależność pomiędzy osobą, rozwojem rozumowania moralnego i podjętym w tym również zakresie wychowaniem. Rozwój rozumowania moralnego, określając poziom moralnej dojrzałości osoby, zakłada proces świadomego wychowania oraz samowychowania w tej sferze.

Rozprawę tworzy pięć rozdziałów. W pierwszym z nich odniesiono się do współczesnej zmiany społecznej z jej implikacjami dla rozwoju rozumowania moralnego adolescentów. Trudno przeoczyć, iż współczesny człowiek w wymiarze jednostkowym i społecznym, a także w obszarze moralności funkcjonuje w specyficznym, gdyż dynamicznie, a wręcz gwałtownie zmieniającym się i w dodatku trudnym do oceny klimacie egzystencjalno-intelektualnym. Opisując rzeczywistość ponowoczesną definiowaną poprzez silną zmianę społeczną, trudno uniknąć stwierdzenia, iż implikuje ona problemy w obszarze

rozwoju rozumowania moralnego, skoro cechuje ją kontestacja uniwersalistycznego postrzegania moralności.

W znacznej mierze niepokojące konsekwencje sygnalizowanej zmiany społecznej dla kształtowania się odpowiedniego poziomu rozumowania moralnego ze szczególną siłą niejako z natury rzeczy ujawniają się wśród współczesnych młodych ludzi. Adolescencja bowiem, wiążąc się z kształtowaniem szeroko rozumianej dojrzałości osobowej człowieka, stanowi przecież krytyczny moment dla osiągnięcia oczekiwanego poziomu rozwoju rozumowania moralnego. Kwestia ta określa przedmiot zainteresowania drugiego podrozdziału, który zakreśla horyzont ideowo-egzystencjalny, w którym kształtuje się rozumowanie moralne współczesnego młodego człowieka.

Ze względu na to, iż proces rozwoju rozumowania moralnego nie dokonuje się autonomicznie i duże znaczenia posiada w tym obszarze wychowanie, w podrozdziale pointującym pierwszy rozdział odniesiono się do wybranych nurtów pedagogicznych, które wyznaczają specyficzne dla siebie jego rozumienie. Wprawdzie po 1989 roku faktem w polskiej przestrzeni pragmatyki edukacyjnej i teorii naukowych stał się pluralizm rozwiązań pedagogicznych, lecz gdy próbuje się szukać wśród nich jakichś trwalszych tendencji, dojść można do wniosku o istnieniu dwóch nurtów preferujących odmienne założenia filozoficzne, przede wszystkim w obrębie antropologii. Jeden z nich odwołuje się w pierwszym rzędzie do materializmu, myśli lewicowej i liberalnej, a drugi – przeciwstawny do niego – opiera się na podstawach chrześcijańskich, w polskich warunkach przede wszystkim katolickich. Podążając tym tokiem myślenia na potrzeby tej pracy staram się analizować dwa, jak się zdaje, ważne i istotne z punktu widzenia wychowania, w tym moralnego, a więc i odnoszące się do rozwoju rozumowania moralnego, współczesne nurty wychowania: antypedagogikę oraz katolicką pedagogikę personalistyczną. Szczególnie dużo miejsca poświęcam tu myśli personalistycznej, która preferując osobowe postrzeganie człowieka, niesie ze sobą szansę dla rozwoju pedagogiki i szukania nowych form wychowania moralnego, również w kontekście rozwoju rozumowania moralnego.

W rozdziale drugim kwestię rozwoju rozumowania moralnego staram się pokazać w kontekście głównych koncepcji rozwoju moralnego. Stopniowy proces uczenia się przekraczania determinacji płynących z natury, przede wszystkim poprzez dążenie do moralnej doskonałości, to jedno z najważniejszych zadań w życiu człowieka. Rozwój moralny, co naturalne, różnie rozumiany, stanowi integralną część ogólnego rozwoju człowieka i dotyczy różnych sfer jego funkcjonowania, obejmując zarówno sferę poznawczą, emocjonalną, jak i behawioralną. Próby opisu kolejnych faz rozwoju moralnego człowieka

bez względu na przyjętą perspektywę są sobie bliskie, gdyż opierają się na obserwacji zachowań moralnych człowieka w różnych okresach jego ontogenetycznego rozwoju. Nie wolno przy tym pomijać, iż samo pojęcie rozwoju, nacechowane pozytywnymi konotacjami, nie do końca oddaje prawdę o kierunku rozwoju moralnego człowieka. Moralność zdaje się jednak ewoluować w toku ontogenezy, tak samo jak ewoluuje inteligencja dziecka, a jej mechanizm mieści się zdaniem Kohlberga w strukturalistycznym schemacie relacji organizmu i środowiska. Zgodnie z tą koncepcją organizm dąży do osiągnięcia coraz lepszej równowagi adaptacyjnej ze środowiskiem na drodze asymilacji i akomodacji. O ile jednak w takich dziedzinach rozwoju, jak intelektualny lub fizyczny, brak osiągnięcia przez jednostkę w danym wieku określonego standardu rozwojowego traktuje się jako odchylenie od normy wymagające specjalnych zabiegów opiekuńczych lub wyrównawczych, to zakłócenia i opóźnienia rozwoju moralnego zwykle takich konsekwencji nie wywołują. Następstwem złożoności ludzkiej natury pozostają także poważne trudności z jej jasnym, uniwersalnie przyjmowanym pojmowaniem. Zastrzeżenia te dotyczą również rozumienia ludzkiej moralności. Próby dotarcia do jej istoty prowadzą do formułowania w tej kwestii propozycji intelektualnych i praktycznych znacznie się od siebie różniących. Rozbieżności te dziś zdają się jeszcze narastać, a tym miejscem, które wydaje się w ramach tej problematyki dosyć newralgiczne, jest odnoszenie się poszczególnych nurtów do rozumienia rozwoju moralnego. Podążając za tymi odrębnościami, w kolejnych podrozdziałach przedstawiono wiodące, jak się zdaje, ujęcia rozwoju moralnego: psychoanalityczne, behawioralne – społecznego uczenia się, a wreszcie zreferowano ogólne założenia teorii poznawczo-rozwojowej kładącej najsilniejszy nacisk na rozwój rozumowania moralnego.

Sytuująca się w tym ostatnim nurcie teoria rozwoju rozumowania moralnego Lawrence'a Kohlberga, jednego z czołowych autorytetów w dziedzinie badania rozwoju moralności, stanowi przedmiot rozważań trzeciego rozdziału monografii. Teoria ta, mająca źródła w psychologii, filozofii i pedagogice, uczonym z tych wszystkich dziedzin daje okazję do tego, aby afirmująco bądź krytycznie się do niej ustosunkowywali. Interdyscyplinarność ta oraz szczegółowe rozwiązania zaproponowane w formułowanej przez Kohlberga teorii wydają się stanowić argument przemawiający za dokładniejszą jej analizą. W pierwszym podrozdziale tego rozdziału omówione zostały ogólne założenia teorii rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga. Chodzi tu zarówno o inspiracje, które wpłynęły na pomysł Kohlberga, jak i sposób rozumienia przez niego rozwoju ludzkiej moralności eksponujący rolę rozumowania moralnego. Skoro w samym centrum tej teorii umiejscowić należy stadialność rozwoju rozumowania moralnego, to w drugiej części tego rozdziału zarysowana została ta

właśnie kwestia. Z uwagi na to, że samo pojęcie rozumowania moralnego, jak i koncepcja jego stadialnego rozwoju wywołała liczne niesłabnące do dziś dyskusje, to w podrozdziale wieńczącym ten rozdział zreferowano je, poddając analizie model Kohlbergowski.

W związku z tym, iż ujęcie Kohlberga stało się punktem odniesienia dla wielu modeli, w czwartym rozdziale przedstawiano zasadnicze kohlbergowskie inspiracje w tym obszarze, zwracając uwagę na to, iż przenikania ideowe w tym obszarze nie są jednokierunkowe.

Szeroki dyskurs wokół modelu rozwoju rozumowania moralnego Kohlberga związany jest z tym, iż różnie bywał i wciąż bywa on rozumiany. Ujęcie to w kolejnych latach stało się mniej czy bardziej wyraźną inspiracją dla wielu myślicieli, psychologów, filozofów i pedagogów zajmujących się rozwojem moralnym w kontekście poznawczym. Znacznie przeorientowując model Kohlberga, aczkolwiek trzymając się jego ogólnych założeń, prowadzili swoją refleksję w tej kwestii naukowcy prezentujący ujęcie, które określić można mianem neokohlbergianizmu. Są to przede wszystkim James Rest i Elliot Turiel – najbardziej chyba znani kontynuatorzy myśli Kohlberga na temat rozwoju rozumowania moralnego, różniący się jednak znacznie w swych poglądach. Zaprezentowane przez nich modele zostały zreferowane w pierwszym podrozdziale tego rozdziału. Następny wypełniła refleksja dotycząca kulturowej konstrukcji rozwoju. Autorzy prac na ten temat przedstawiają w tej kwestii mniej czy bardziej rozbudowane ujęcia oparte przede wszystkim na kulturowych uwarunkowaniach rozwoju rozumowania moralnego. Ciekawe propozycje w tej kwestii powstają w ramach szeroko rozumianego pragmatyzmu, którego późniejsi reprezentanci, odnosząc się do Kohlberga, w dużym jednak stopniu krytykują jego model. Podobne uwagi poczynić można względem wpływowego współczesnego myśliciela Jurgena Habermasa. Zainspirowany bez wątpienia myślą Kohlberga, w wielu swoich własnych propozycjach od jego modelu odbiega. Do tych, które w zasadniczy sposób zmieniają założenia modelu poznawczego rozwoju moralności Kohlberga, zaliczyć należy te ujęcia, które dowartościują czynniki wolitywno-aksjologiczne, w dużej mierze niedoceniane, choć nie całkiem pomijane przez Kohlberga. Zgodnie z założeniami jego teorii w procesie rozwoju moralnego eksponuje się przede wszystkim rolę czynników intelektualnych. Szybko też jednak, czego symptomy odnaleźć można już u samego Kohlberga, zaczęto zwracać uwagę na to, iż nie oznacza to odrzucenia innych czynników, także pozaracjonalnych. Z tego względu nawet myśliciele nawiązujący do modelu Kohlberga i eksponujący wagę rozwoju rozumowania moralnego brali też pod uwagę czynniki wolitywno-aksjologiczne, które mają wpływ na ten proces. Chodzi tu przede wszystkim o duże zainteresowanie empatią oraz kontekstem aksjologicznym rozwoju moralnego.

Samego rozumowania moralnego, jak i jego rozwoju nie można rozpatrywać jako procesu samego w sobie. Rozwój ten posiada swoje uwarunkowania i korelaty nadające mu pełny sens i znaczenie, bez których nie da się zrozumieć jego istoty, co stanowi przedmiot rozważań ostatniego rozdziału prezentowanej książki. W związku z tym, iż przebieg procesu rozwoju rozumowania moralnego w znacznym stopniu warunkowany jest wpływami środowiskowymi, w poszczególnych podrozdziałach piątego rozdziału opisano najważniejsze z nich, mające szczególnie duże przełożenie na kształtowanie poziomu rozumowania moralnego jednostek: rodzinę, szkołę czy grupę rówieśniczą. Skoro zaś czynnikami wydającymi się być ściśle skorelowanymi z tym rozwojem pozostają także religia i płeć, to w drugim i trzecim podrozdziale zreferowane zostały wnioski wynikające z licznych przeprowadzonych w tym obszarze badań. Religia bez względu na jej instytucjonalny czy doktrynalny charakter stanowi przecież oprócz wielu innych funkcji także najtrwalszy czynnik kształtowania poziomu rozumowania moralnego identyfikujących się z nią jednostek. Odniesienie do religii ujawnia przy tym zarówno stymulowanie w kierunku osiągnięcia wyższych stadiów, jak i regres w tym obszarze związany przede wszystkim z brakiem właściwego poziomu duchowości. Ważną rolę na płaszczyźnie kontynuacji myśli Kohlberga, jak i jej krytyki odegrała Carol Gilligan, której długoletni dyskurs z Kohlbergiem uznać można za część ogólnej dyskusji nad naturą funkcjonowania moralnego. Odcinając się od Kohlberga, Gilligan i jej zwolennicy skupiają się nie tyle na analizie hipotetycznych często dylematów moralnych, lecz badają różnego typu osobiste sytuacje, których ludzie mają prawdopodobieństwo doświadczyć w życiu codziennym. Dochodzą przy tym do interesujących wniosków mogących stanowić aspekt do dyskusji w tym obszarze z teorią *gender* czy też feminizmem o płciowych kontekstach rozwoju rozumowania moralnego.

Poważne trudności współczesnego człowieka ze zdefiniowaniem siebie połączone z pewną niechęcią do odwoływania się w tej kwestii do rozumu pozwalają uznać, że refleksja odwołująca się do rozumowania moralnego starającego się uwzględnić całościową wizję człowieka ma swoje wielorakie uzasadnienie. Autorka wyraża nadzieję, iż praca ta zwraca uwagę na perspektywy, jakie dla teoretyków i praktyków zajmujących się wychowaniem moralnym niesie ze sobą zdobycie rzetelnej wiedzy o poziomie rozumowania moralnego młodzieży z początku XXI wieku. Nabywając tę wiedzę, zyskujemy także szansę na wielostronne stymulowanie rozwoju młodych ludzi w obszarze rozumowania moralnego, co przekłada się na ich większą osobową dojrzałość.

Autorka wyraża nadzieję, co podkreślił również w swojej recenzji prof. Szymański, iż „jej praca zwróci uwagę na to, jakie znaczenie dla teoretyków i praktyków zajmujących się

edukacją moralną ma zdobycie rzetelnej wiedzy o poziomie rozumowania moralnego młodzieży z początku XXI wieku. Ukazuje też potrzebę badań empirycznych w tej dziedzinie, a w efekcie potrzebę opracowania koncepcji wychowania stymulującego rozwój rozumowania moralnego młodego pokolenia wzrastającego w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie”⁵. Również prof. Śliwerski stwierdza, iż „praca w dużej mierze stanowić może istotną wartość w przywróceniu polskiej pedagogice kwestii znaczących dla wychowania młodych pokoleń”⁶.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych).

1. Obszar moich naukowych badań obejmuje w zasadzie trzy główne zakresy tematyczne. Pierwszym i zasadniczym nurtem moich badań od 15 lat pozostaje **rozwój rozumowania moralnego**, czego głównym efektem pozostaje omawiana wyżej monografia. Zagadnienie to jest także przedmiotem moich eksploracji naukowych o charakterze teoretyczno-empirycznym w jednej monografii i 11 artykułach i rozdziałach w monografiach.
2. Drugą płaszczyznę moich badań naukowych stanowią dociekania **z zakresu pedagogiki społecznej**, przede wszystkim odnoszące się do problematyki **funkcjonowania rodziny**. Również w tych publikacjach ich istotnym przedmiotem badawczym pozostaje rozumowanie moralne w różnych jego kontekstach. Efektem tych eksploracji jest monografia oraz kilkadziesiąt artykułów i rozdziałów w monografiach.
3. Trzecim tematem badawczym przeze mnie analizowanym jest **zagadnienie negocjacji i mediacji**, przede wszystkim w odniesieniu do oświaty i rodziny. Z tego obszaru badawczego powstała monografia i kilka artykułów.

5.1. Publikacje związane z rozwojem rozumowania moralnego

Dostrzegając stosunkowo dużą popularność wśród współczesnych młodych ludzi wolontariatu, w monografii opartej na badaniach empirycznych, a opublikowanej w 2010 roku w Kamieńcu Podolskim na Ukrainie [*Порівняльна характеристика польсько-українськоГо волонтерства в контексті морального розумування (Porównawcza charakterystyka polskiego i ukraińskiego wolontariatu w kontekście rozumowania moralnego)*] starałam się ustalić stopień wzajemnej zależności pomiędzy poziomem

⁵ Fragment recenzji prof. M.J. Szymańskiego.

⁶ Fragment recenzji prof. zw. B. Śliwerskiego.

rozumowania moralnego a zaangażowaniem w wolontariat. Wyszłam tu z założenia, iż ludzie prezentujący wyższe stadia rozumowania moralnego cechują się wysokim poziomem wrażliwości moralnej, a za jeden ze wskaźników tej wrażliwości uznałam zaangażowanie na rzecz pomocy innym osobom. Wolontariat, czyli świadoma, bezinteresowna, dobrowolna, bezpośrednia, ciągła i systematyczna praca na rzecz potrzebujących, rozwija wśród młodzieży postawę alternatywną dla konsumpcyjnego stylu życia i uzależnień, zwiększa ich wiarygodność moralną. W monografii tej analizuję poziom rozumowania moralnego grupy wolontariuszy polskich i ukraińskich. Tę specyficzną grupę badawczą wyselekcjonowano celowo, kierując się przekonaniem, że ludzie skłaniający się ku tego typu działalności powinni odznaczać się wysokim poziomem rozumowania moralnego. Monografia ukazuje przejawy, teorie, modele i koncepcje rozwoju moralnego oraz problem postaw społeczno-moralnych. Skupiłam się tu na ukazaniu specyfiki przybierającego różne formy wolontariatu, jego istocie, funkcjonowaniu w Polsce i na Ukrainie. Badani wolontariusze (50 osób z każdego kraju – Rzeszów, Drohobycz, Lwów) zadeklarowali, że największy wpływ na kształtowanie ich przekonań moralnych wywarli rodzice. Analiza badań wiedzie przede wszystkim do konkluzji sygnalizującej wyraźne różnice pomiędzy badanymi Polakami i Ukraińcami. Niemal połowa (48%) ogółu badanych pochodzenia polskiego prezentuje bowiem wysoki, a 32% średni poziom rozumowania moralnego. W przypadku Ukraińców natomiast zdecydowana większość wolontariuszy charakteryzuje się średnim poziomem rozumowania moralnego (58%), a jedynie 10% z nich odznacza się poziomem wysokim. Podczas badań stopnia przywiązania wolontariuszy do wartości okazało się, że procentowo wyniki były zbliżone u obu grup, przy czym wartości ekonomiczne i prestiżowe miały mniejsze znaczenie dla wolontariuszy z Ukrainy. Wydaje się, że prowadzenie tego rodzaju badań porównawczych w Polsce i sąsiednim kraju posiada nie tylko istotne znaczenie poznawcze, ale wnosi też nową jakość do zrozumienia funkcjonowania obywateli innego kraju w omawianej kwestii. Analizując poziom rozwoju rozumowania moralnego młodych Polaków i odnosząc go do jego stopnia wśród młodych Ukraińców, dotrzeć można do istotnej wiedzy z zakresu pedagogiki społecznej w skali ponadnarodowej.

W kilku publikacjach podejmowałam kwestię środowiskowych uwarunkowań rozwoju rozumowania moralnego, w tym odnoszących się do rodziny i religii. Do interesujących konkluzji prowadzą badania empiryczne nad poziomem rozumowania moralnego o charakterze porównawczym, np. artykuł *Wybrane korelaty rozumowania moralnego młodzieży polskiej i ukraińskiej – studium porównawcze* [w:] J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej* (UW, Międzykul-

turowe Centrum Adaptacji Zawodowej, Warszawa 2008, s. 306–315). Wśród badanej młodzieży obu narodowości zdecydowanie dominują osoby charakteryzujące się średnim poziomem rozwoju rozumowania moralnego (niemal 80,0%). Budzić może wprawdzie niepokój mała liczba osób o wysokim jego poziomie, trudno jednak nie dostrzec, iż niewielka tylko grupa badanych prezentuje niski poziom rozumowania moralnego. Młodzi Ukraińcy uzyskali lepsze rezultaty dla tak ważnych zmiennych, jak rodzina czy religia, co wiąże się prawdopodobnie z silniejszym wpływem tych zmiennych na ich edukację moralną. Rodzina oraz religia wydają się tu wciąż posiadać stosunkowo duży autorytet. Młodzież ukraińska częściej niż polska deklaruje głęboką religijność (odpowiednio: 48,8% i 31,0% p.p.). Co więcej, jedynie 1,6% Ukraińców deklaruje niski poziom religijności, a w grupie badanych Polaków jest ich aż 12,5%. Podczas gdy 81,0% Ukraińców podkreśla silną więź z rodzicami, to Polacy wypowiadają się tak w 67,0%. Z kolei 8,0% badanych Polaków wskazuje na brak więzi z rodzicami, a wśród Ukraińców brak takich informacji.

W kolejnym studium porównawczym o charakterze międzynarodowym: *Edukacja moralna, jako remedium dla kryzysu wychowania (studium porównawcze polsko-skandynawskie)* [w:] W. Sawczuk (red.), *Po co etyka pedagogom?* (Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s.170–188) zreferowano wyniki badań dotyczących poziomu rozumowania moralnego młodzieży polskiej i szwedzkiej (grupa 160 osób z Tarnowa i Sztokholmu). W badaniach tych skoncentrowano się przede wszystkim na wpływie religii na poziom rozumowania moralnego, uznając tę zmienną za ważną w przypadku silnie zsekularyzowanego społeczeństwa skandynawskiego, gdzie ostatecznego uzasadnienia życia człowiek coraz częściej szuka poza Bogiem. Moralność historycznie, empirycznie i systematycznie powiązana z religią traci w niej swoje ontologiczne podstawy. Religijne interpretacje życia ustępują miejsca świeckim, jedne interpretacje religijne są zastępowane innymi, komunikowanie moralne zmienia się zaś w komunikowanie na temat moralności. Pomimo że w życiu moralnym Polaków procesy odłączenia moralności od religii nie są jeszcze zaawansowane, to jednak wśród coraz większej liczby ludzi młodych, co potwierdzają także moje badania, zaznaczają się zjawiska sekularyzacji religii i moralności, a wartości i normy moralne nie zawsze są legitymizowane religijnie. Stopień kategoryczności i hierarchizacji norm moralnych w myśl założeń etyki empirycznej próbuje się wiązać z postawami i zachowaniami moralnymi dominującymi w danym społeczeństwie. Z tego względu w procesie oddzielenia moralności od religii zwolennicy tego typu etyki nie tylko nie upatrują zagrożenia moralnego, lecz widzą w nim wsparcie dla moralnego rozwoju społeczeństw. Wyraźniejszy rozdział religijności i moralności wydaje się przy tym silniejszy w krajach o wyższych wskaźnikach modernizacji

społecznej, jak państwa skandynawskie, i słabszy w mniej zaawansowanych pod tym względem, jak Polska. Warto przy tym podkreślić, iż w odróżnieniu od psychologii badającej subiektywną stronę przeżycia religijnego pedagogika społeczna podobnie jak socjologia bada przekonania religijne oraz ich uwarunkowania, zwłaszcza w aspekcie wpływu społecznego. Szczególną rolę w kontekście rozwoju rozumowania moralnego odgrywają w tej kwestii rytuały, gdyż komunikują one często treści o zasadniczym dla społeczeństwa znaczeniu. Rytuał uwiarygodnia porządek społeczny, a jego uczestnik może przeżyć rzeczywistość, którą on postuluje. W ten sposób rytuał tworzy wizję świata społecznego w umysłach ludzi, kształtuje ich myślenie, wpłynąć może na poziom rozumowania moralnego. W świetle przeprowadzonych przeze mnie badań, z natury rzeczy częściowych, nie sposób precyzyjnie określić stopnia korelacji religijności oraz rozumowania moralnego. Wynika z nich jednak, że młodzi Polacy (25,62%) zdecydowanie częściej niż Szwedzi deklarują wysoki poziom religijności (5,63%). Podczas gdy tylko jeden z polskich uczniów deklaruje się jako niewierzący, to wśród młodzieży szwedzkiej ateistów jest wielokrotnie więcej, bo aż 15,62%. Czynnikiem różnicującym badane środowiska jest również struktura ich rodzin. Ankietowani Szwedzi w 13,12% pochodzą z rodzin rozbitych, podczas gdy wśród Polaków z takich rodzin wywodzi się tylko 3,12%. W domach zrekonstruowanych wychowuje się 6,25% Szwedów, w populacji polskiej ten wskaźnik nie występuje. Zdecydowanie wyższy poziom głoszonej religijności Polaków nie przełożył się jednak, co ważne, na wyższy poziom rozumowania moralnego. Idealizm moralny prezentowała bowiem podobna grupa badanych – ponad 50%. Podobne są też wskaźniki relatywizmu, gdyż wykazuje go 48,75% Polaków i 53,75% Szwedów. Dość wieloznaczne są dane dotyczące liczby sytuacjonistów, ekscepcjonistów, subiektywistów oraz absolutystów w tych dwóch nacjach. Ankietowani Polacy odznaczają się najczęściej sytuacjonizmem (31,25%), a jedynie 22,50% spośród nich to absolutyści. Pozostała grupa to: ekscepcyjniści (26,25%) i subiektywiści (20%). Wyniki uzyskane w populacji szwedzkiej wykazują zdecydowanie większą polaryzację. Wprawdzie aż 37,50% Szwedów to subiektywiści, lecz taki sam procent spośród nich cechuje absolutyzm. Wyniki te z jednej strony pozwalają stwierdzić, że wśród Szwedów jest wprawdzie dużo wyższy niż wśród Polaków poziom subiektywizmu, ale zarazem znacznie częściej ujawnia się wśród Szwedów absolutyzm. Dostrzec tu można więc większy stopień społeczno-moralnej niezgody, co charakteryzuje społeczeństwa ponowoczesne. W obu grupach zdecydowanie przeważał też średni poziom rozumowania moralnego, prezentowało go bowiem niemal 75% badanych Szwedów i Polaków, w czym również nie widać korelacji z poziomem religijności. Bez wątplenia potrzebne są tu jednak bardziej rozbudowane badania empiryczne uwzględniające

np. wpływ na poziom rozumowania moralnego młodych ludzi różnego typu rytuałów funkcjonujących w ich środowisku życia.

Kwestię wpływu społecznego, analizując środowiskowe uwarunkowania poziomu rozwoju rozumowania moralnego, podejmuję także w kilku innych artykułach. Środowiskami tymi, cechującymi się silnym stopniem oddziaływań socjalizujących, również w kontekście rozwoju rozumowania moralnego, są: rodzina, szkoła, Kościół czy też placówki wielofunkcyjne. Wpływ tych środowisk prowadzić może do zmiany zachowania, opinii, postaw, uczuć człowieka wskutek tego, co robią, myślą lub czują inni ludzie. Twierdzenia te, co ujawniają prowadzone przeze mnie badania empiryczne, implementować można bez wątplenia także do rozumowania moralnego. Z badań tych wynika, iż warunkami koniecznymi wpływu społecznego nie jest uświadomienie sobie przez jednostkę zachodzących zmian ani intencjonalność oddziaływań innych osób. Jednym z tych elementów, które najsilniej określają skuteczność wpływu społecznego, jest bez wątpienia stopień spójności współtworzących go czynników. Edukacja moralna rozumiana jako wielopostaciowy system oddziaływania różnych środowisk wychowawczych nie może być pozbawiona spójności ani tym bardziej nie może zawierać sprzeczności. Wykazująca silną dyferencjalność, pozbawiona synergii edukacja moralna implikuje dysonans poznawczy jednostek i stawia bez wątpienia pod znakiem zapytania stymulację ich rozwoju rozumowania moralnego. W publikacji *Kreowanie tożsamości szkoły poprzez edukację moralną* [w:] K. Chałas (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, t. I (Wyd. KUL, Lublin 2009, s. 149–163) odniosłam się bezpośrednio do relacji pomiędzy edukacją moralną a poziomem rozwoju rozumowania moralnego. Analizie poddałam tu wyniki badań przeprowadzonych na podstawie ankiet wypełnionych przez 200 uczniów z dwóch liceów rzeszowskich, które w swoich programach w różny sposób formułują postulaty odnoszące się do edukacji moralnej. Szkoła katolicka wprost odwołuje się do zasad religii katolickiej i bliskich jej wartości. Druga szkoła, prestiżowe liceum rzeszowskie, swój program wychowawczy opiera w większym stopniu na humanistycznym systemie świeckim. Z badań wynika, że 2/3 młodzieży z obydwu szkół prezentuje średni stopień rozumowania moralnego. Różnice uwidaczniają się na jego niskim i wysokim poziomie. Podczas gdy 22% uczniów szkoły katolickiej charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju rozumowania moralnego, to wśród uczniów drugiej ze szkół jest ich jedynie 13%. Odmiennie prezentuje się grupa uczniów o niskim stopniu rozumowania moralnego, gdyż znajduje się w niej jedynie 13% uczniów szkoły katolickiej i 20% uczniów I Liceum Ogólnokształcącego. Zbieżne z tymi wynikami są dane odnośnie do poziomu idealizmu oraz realizmu. Niska skala idealizmu charakteryzuje 42% uczniów szkoły kato-

lickiej oraz 51% szkoły świeckiej. Rodzaj szkoły różnicuje też stopień relatywizmu uczniów, jest ich bowiem dużo więcej wśród uczniów świeckiego liceum (65%). Grupa relatywistów w liceum katolickim jest znacznie niższa, gdyż obejmuje jedynie 41%. Dużą rozbieżnością odznaczają się także wyniki dotyczące wymiarów rozumowania moralnego młodzieży. Uczniów szkoły katolickiej w większym stopniu charakteryzują: absolutyzm (35%) oraz ekscepcjonizm (24%) niż subiektywizm (18%) i sytuacjonizm (23%). Niemal odwrotne dane dotyczą uczniów I Liceum Ogólnokształcącego. Jedynie 19% spośród nich to absolutyści, a 18% to ekscepcyjniści. Zdecydowanie zaś przeważają tu subiektywiści (35%) i sytuacjoniści (30%). Wyniki tych badań nie pozostawiają wątpliwości co do istotnego wpływu wyraźnie sformułowanej edukacji moralnej na różne korelaty poziomu rozumowania moralnego uczniów. Uczniowie szkoły katolickiej w o wiele większym bowiem stopniu niż uczniowie szkoły świeckiej charakteryzują się postawami społecznie oczekiwanymi. Dostrzegając wysoki poziom korelacji edukacji moralnej oraz rozumowania moralnego wśród badanych, należy również wziąć pod uwagę dosyć istotne różnice pomiędzy stopniem deklarowanej przez nich religijności. Podczas gdy niemal 80% uczniów szkoły katolickiej deklaruje wysoki poziom religijności, to w szkole świeckiej takich uczniów jest jedynie 32%, choć zaledwie 7% spośród nich deklaruje niski poziom religijności. Dzięki temu badaniu potwierdzono też hipotezę o ścisłym związku pomiędzy religijnością a poziomem rozumowania moralnego. Pedagog społeczny, weryfikując te wyniki, zwrócić musi uwagę na to, iż badana tu młodzież charakteryzuje się przeważnie średnim poziomem rozwoju rozumowania moralnego. Dane te otwierają dalsze pola badawcze związane z kształtowaniem przez szkołę budującą swoją tożsamość jeszcze bardziej efektywnej edukacji moralnej. Po to, aby rozwój rozumowania moralnego nie stał się jedynie dziełem przypadku, potrzebna jest zaplanowana, zorganizowana, systematyczna opieka i kontrola dydaktyczno-wychowawcza. Ideologia moralna szkoły powinna być jasno rozwijana, artykułowana i upowszechniana. Oznacza to, że szkoła powinna mieć jednoznaczne stanowisko wobec swoich celów i wartości, które zamierza osiągnąć. Przykładem programu z zakresu edukacji moralnej jest *Projekt rozwoju dziecka (CDP)*⁷, który stworzono w ten sposób, by wpływać na trzy różne, ale wewnętrznie skorelowane systemy: afektywny, kognitywny i behawioralny. Projekt ten jest oparty na założeniu, że dzieci potrzebują się uczyć zarówno specyficznych umiejętności, jak i skumulowanej mądrości moralnej naszej kultury wraz z właściwymi konwencjami społecznymi. Dzięki wprowadzeniu tego programu biorący w nim udział uczniowie

⁷ Program CDP należy do grupy Educational Programs That Work. Zob. W. Huitt, *Moral and character development, Educational Psychology Interactive*, Valdosta State University, Valdosta, GA 2000.

charakteryzowali się m.in., co ważne w kontekście rozwoju rozumowania moralnego, lepszymi umiejętnościami i strategiami w rozwiązywaniu problemów kognitywno-społecznych. Program ten zademonstrował, że skutecznym sposobem uczenia dzieci jest kombinacja instrukcji, praktyki i refleksji. Przeszkodą w opracowywaniu takich programów i ich wdrażaniu może być poziom przygotowania kadry pedagogicznej.

Ścisły związek pomiędzy poziomem rozwoju moralnego młodzieży szkolnej a szkolną edukacją moralną eksponuje również artykuł *Edukacja moralna w dialogu, profesjonalna perspektywa etyczna* [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie* (Trans Humana, Białystok 2008, s. 375–386) opisujący badania poziomu rozwoju rozumowania moralnego przeprowadzone wśród 160 studentów prawa ze szkoły niepublicznej oraz pedagogiki z Uniwersytetu Rzeszowskiego, którzy w pewnej perspektywie mogą odpowiadać za kształt stanowionego i egzekwowanego prawa oraz szkolnej edukacji moralnej. Społeczeństwo oczekuje, że prawnicy, nauczyciele i pedagodzy będą się cechować wysokim poziomem rozumowania moralnego, co w efekcie bezpośrednio przełoży się na ich zawodowy profesjonalizm. Tymczasem jedynie 16,25% badanych zarówno wśród studentów prawa, jak i pedagogiki odznacza się wysokim stopniem rozumowania moralnego. Rezultat taki wydaje się być niepokojący, gdyż profesjonalista charakteryzujący się niezbyt wysokim stopniem rozumowania moralnego nie będzie w stanie funkcjonować zgodnie z zasadami kodeksu etycznego wykonywanej profesji, które w przypadku prawnika oraz pedagoga są szczególnie wymagające. Zdecydowana większość studentów niezależnie od kierunku pozostaje na średnim poziomie rozumowania moralnego, co sugeruje raczej prezentowanie przez nich przeciętnej moralności, która może być niewystarczająca w zawodach, gdzie szczególną rolę odgrywają czynniki podmiotowe. Niezbyt wysoki poziom rozumowania moralnego osób, które mogą w przyszłości odpowiadać za edukację oraz prawo, stawia pod znakiem zapytania możliwość stymulowania przez nie rozumowania moralnego młodych ludzi czy też sprawiedliwego orzekania w kwestiach prawnych. Edukacja moralna przybierająca postać sformalizowanego systemu dyrektyw ma charakter jedynie surogatywny, a od nauczyciela stanowiącego model osobowy, prezentującego transparentność moralną, należy oczekiwać pełnienia roli facylitatora w rozwiązywaniu młodzieńczych dylematów. Podobne wymagania społeczeństwo stawia przed ludźmi z szeroko rozumianej sfery prawniczej. Tymczasem w świetle badań studentów prawa w większym stopniu niż studentów pedagogiki wydaje się cechować łatwość odstępowania od uniwersalnych norm moralnych. Świadczyć o tym może niewielka liczba w tej grupie badawczej osób kierujących się absolutyzmem (17,50%), których wśród przyszłych pedagogów jest aż 37,50%.

Zdecydowanie też więcej niż wśród studentów pedagogiki (13,75%) jest wśród studentów prawa subiektywistów (30,00%).

Poziom rozumowania moralnego nauczycieli, pedagogów i wychowawców oraz różne czynniki go warunkujące poddałam analizie opartej na badaniach empirycznych także w innych publikacjach. Odpowiedni poziom rozumowania moralnego wydaje się być w tym kontekście czynnikiem warunkującym funkcjonowanie w tych zawodach. Degresja średniego poziomu rozwoju moralnego nauczyciela zagraża prawidłowemu funkcjonowaniu społeczeństwa. Znacząco wysoki procent osób o niezbyt wysokim poziomie rozumowania moralnego wśród przedstawicieli zawodów pełniących szczególnie ważne role społeczne i cechujących się silnym oddziaływaniem społecznym budzi niepokój. Rozważania naukowe w tej sferze powinny więc być ukierunkowane na dotarcie do genezy zjawiska obniżania się poziomu rozwoju rozumowania moralnego profesjonalnych wychowawców oraz na poszukiwanie dróg uniknięcia negatywnych skutków tego zjawiska.

Punktem wyjścia dla rozdziału w monografii zatytułowanej *Profesjonalna opieka i wychowanie wyrażone poziomem rozumowania moralnego*, [w:] U. Gruca-Miąsik, A. Tokárová, E. Lukáč (red.), *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie* (Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 15–37) było odwołanie się do powszechnego przekonania o potrzebie uprawomocnienia działań ludzi posiadających silny wpływ na rozwój moralny innych ludzi poprzez ich odpowiednie kompetencje moralne. Niski stopień rozumowania moralnego może utrudniać, a nawet uniemożliwiać pełnienie przez daną osobę roli wychowawcy czy pedagoga, nawet jeśli wykazuje ona wysoki stopień merytorycznego przygotowania do nauczania danego przedmiotu. Analizowane w obydwu wyżej wymienionych publikacjach badania nie wykazały aż tak dramatycznego poziomu rozumowania moralnego nauczycieli, jednak 65,5% ankietowanych nauczycieli znajduje się zaledwie na jego średnim poziomie. Lepiej w tym badaniu prezentują się pedagodzy, spośród których ponad połowa (55,5%) to osoby o wysokim stopniu rozumowania moralnego. Biorąc pod uwagę to, iż różnica wynosi ponad 20,0% na korzyść pedagogów, uznać można, że ta grupa odznacza się większymi kompetencjami moralnymi niż nauczyciele. Niepokoi to, że wśród ankietowanych nauczycieli przeważają sytuacjoniści (31,0%), natomiast pedagodzy w największej części to subiektywiści (31,0%) opierający swoje postępowanie raczej na własnych niż uniwersalnych zasadach. Warto podkreślić, iż w obu grupach badawczych dostrzeżono duży stopień korelacji pomiędzy poziomem religijności i rozumowania moralnego. Ludzie deklarujący głęboką religijność częściej znajdowali się na wysokim poziomie rozumowania moralnego (27,6%). Wysoki stopień religijności wykazuje też

korelację w preferowaniu raczej wartości religijnych, społecznych, moralnych, artystycznych, teoretycznych niż prestiżowych i ekonomicznych. Pomimo tego jednak, że większość nauczycieli i pedagogów deklaruje wysoki poziom religijności, to wielu z nich odznacza się niskim krytycyzmem, co sugeruje, iż jest to wiara raczej o charakterze dewocyjnym. Taką religijność przejawia też wielu subiektywistów. Nienajlepsze wyniki referowanych badań powinny skłonić do włączenia w przygotowanie profesjonalistów zajmujących się wychowaniem młodych ludzi edukacji moralnej.

Do podobnej konkluzji dochodzę w artykule *Profesjonalizm nauczycieli, pedagogów i wychowawców a poziom rozumowania moralnego* [w:] A. Karpińska (red.), *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie* (Trans Humana, Białystok 2010, s. 217–225). Z prezentowanych tu badań profesjonalistów, nauczycieli, pedagogów, wychowawców z kilku szkół ponadgimnazjalnych wynika bowiem, iż tylko 25% badanych znajduje się na wysokim poziomie rozumowania moralnego, natomiast aż 75% to osoby o jego średnim poziomie. Za pozytywny z kolei wynik uznać można brak wśród badanych osób o niskim poziomie rozumowania moralnego. Zastanawiać musi z kolei to, iż jedynie połowa ankietowanych wykazujących wysoki poziom rozumowania moralnego prezentuje również wysoką skalę idealizmu. Wewnętrzna sprzeczność w udzielanych wypowiedziach może świadczyć o nie do końca sprecyzowanych zasadach moralnych. Co więcej, 17% osób o wysokim poziomie rozumowania moralnego to relatywiści. Wśród badanej populacji nieznacznie przeważają subiektywiści, których jest 30%, co może być związane z odwoływaniem się przez nich w ocenach moralnych raczej do osobistych przekonań niż do uniwersalnych wartości. Podobny wynik (29%) uzyskali absolutyści, dla których normy ogólne są najważniejsze i konsekwentnie ich przestrzegają.

Zawarte we wcześniej referowanych opracowaniach badania pokazujące niepokojące dane o poziomie rozumowania moralnego nauczycieli i pedagogów sugerują konieczność zwrócenia większej uwagi na sposób przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakresie zasad, postaw i wartości moralnych jednostki. Modelowanie przez nich przekonań i postaw musi być skorelowane z odpowiednio wysokim stopniem rozwoju moralnego, tymczasem zdecydowana większość nauczycieli i pedagogów prezentuje przeciętny jego poziom i wymiary. Badania te, sygnalizując jedynie poważny problem, otwierają zarazem kolejne pola eksploracji związane np. z edukacją moralną aktualnie pracujących wychowawców.

Ponieważ wyraźne moralne implikacje ujawniają się również w kontekście pracy w sektorze szeroko rozumianej pomocy socjalnej, w kilku opracowaniach odniosłam się i do

tej kwestii. W publikacji *Zastosowanie edukacji moralnej w pracy socjalnej* [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej* (Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 248–256) na podstawie empirycznych badań wykazałam, że 51% ankietowanych pracowników socjalnych charakteryzuje się średnim poziomem rozumowania moralnego, 30% wysokim, a 19% niskim. W grupie tej równoważą się postawy o charakterze pozytywnym (absolutyzm i ekscepcjonizm) oraz negatywnym (sytuacjonizm i subiektywizm). Wynika z tego, że aż połowa poddanych badaniu pracowników socjalnych w rozwiązywaniu dylematów moralnych nie kieruje się normami uniwersalnymi, lecz raczej własnymi zasadami. Tego typu postawa nie koresponduje z profilem pracownika socjalnego, który traktuje swoją pracę jako odpowiedź na moralny imperatyw w opiekowaniu się ludźmi najbardziej potrzebującymi. Koncepcje merytoryczne pracy socjalnej wywodzące się z badań oraz z interdyscyplinarnej perspektywy wskazują podstawę profesjonalnych umiejętności (rozwiązywanie problemów moralnych, mądre wybieranie, rozwój empatii, asertywność) oraz wiedzy, która tkwi w takich wartościach, jak: godność ludzka, służba społeczeństwu i sprawiedliwość społeczna. Diagnozując niezadowolający poziom rozumowania moralnego dużej części badanych pracowników socjalnych, zaproponowałam zarazem w omawianym artykule program edukacji moralnej (trening moralnego rozwoju), którego filozofia oparta jest przede wszystkim na myśli Kohlberga. Dzięki temu, iż wychowanie moralne w tym programie opiera się na dyskusji o dylematach moralnych, pracownicy socjalni zyskują możliwość odniesienia się do realnych problemów moralnych związanych z ich profesją. Celem treningu moralnego jest poszukiwanie przy wsparciu trenera najbardziej dojrzałych moralnie rozwiązań dylematów i ich uzasadnień. Ważnym elementem treningu jest podjęcie dyskusji wokół rozumowania i ocen moralnych.

W obszernym rozdziale monografii podnoszącym różne kwestie z zakresu moralnych kontekstów pracy socjalnej: *Kształtowanie przekonań moralnych młodzieży wyzwaniem dla współczesnej edukacji i pracy socjalnej* [w:] A. Tokárová (red.), *Fenomén premeny vo vzdelávaní, kvalifikácii a sociálnej pomoci* (Prešov–Rzeszów 2011, s. 185–205) analizowałam związek poziomu rozumowania moralnego młodych ludzi z częstotliwością podejmowania zachowań ryzykownych. W świetle tych badań okazało się, że uczniów skłaniających się do zachowań ryzykownych (palenie papierosów, picie alkoholu, wagarowanie) charakteryzował przeważnie niski stopień rozumowania moralnego. Spośród 9 (7,8%) gimnazjalistów palących papierosy tylko jeden osiągnął wysoki poziom rozumowania moralnego. Wśród pijących alkohol (20,0% ogółu badanych) wprawdzie połowa, podobnie jak wśród niepijących,

odznacza się średnim poziomem rozumowania moralnego, to jednak aż 33,0% prezentowało jego niski poziom. Wśród niepijących takich osób było 20,0%. Jeśli dodać do grupy podejmujących zachowania ryzykowne także młodzież wagarującą, to okaże się, iż to aż połowa badanych (49,7%). Biorąc pod uwagę to, iż badania te przeprowadzono w dwóch prestiżowych gimnazjach rzeszowskich, to wyniki uzyskane w innych szkołach mogłyby być jeszcze bardziej niepokojące. Ujawniająca się dosyć wyraźnie korelacja pomiędzy niskim bądź średnim poziomem rozumowania moralnego a podejmowaniem zachowań ryzykownych stymuluje konieczność zdynamizowania działań o charakterze edukacji moralnej prowadzonych przez środowiska wpływające na poziom rozwoju rozumowania moralnego młodych ludzi, skłania do objęcia naukową refleksją tego obszaru badań. Wydaje się bowiem, iż młodzi ludzie z inklinacjami do zachowań ryzykownych nie posiadają często wystarczającej wiedzy o związanych z nimi niebezpieczeństwach ani odpowiednich umiejętności społecznych. W związku z tym nie są też w stanie rozstrzygać na poziomie autonomicznego dyskursu dylematów moralnych, a więc osiągnąć wyższego poziomu rozumowania moralnego.

Artykuł *Mądrość człowieka wyrażona poziomem rozumowania moralnego* [w:] B. Balogová (red.), *Elan vital v priestore medzigeneracnych vzťahov, Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 15.01.2010 v Prešov* (Prešov, 2010, s. 136–144) jest oparty na badaniu pilotażowym o charakterze ilościowym i jakościowym, zrealizowanym w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych im. Józefa Piłsudskiego w Zakliczynie i Zespole Szkół Licealnych i Technicznych w Wojniczu. Objęto nimi 158 uczniów w wieku 17, 18 i 19 lat. Badania te nawiązują do coraz częściej podejmowanych prób łączenia rozwoju moralnego z codziennym doświadczeniem społecznym, rozwojem myślenia postformalnego z mądrością człowieka. Przyjmuje się, że stadia Kohlberga w pewnym zakresie reprezentują wzrost mądrości, bowiem rozwój i dojrzałość w sensie teorii jego stadiów wyrażają coraz większą moralną adaptacyjność kolejnych stadiów moralnych. Osoby bardziej zaawansowane w rozwoju moralnym znajdują „mądrzejsze” rozwiązania realnych problemów moralnych. We wspomnianym opracowaniu, utożsamiając mądrość z umiejętnością wyciągania wniosków ze zdobywanego doświadczenia, zauważyłam, że młodzi ludzie prezentujący wyższy stopień rozumowania moralnego odznaczają się jej posiadaniem w wyższym stopniu. Ujawnia się to poprzez korelację dokonywanej przez badanych hierarchizacji wartości z poziomem ich rozumowania moralnego. Badana grupa osób wykazuje bardzo zbliżony do siebie poziom przywiązania do wartości ekonomicznych, moralnych czy artystycznych. Wartości ekonomiczne, które wiążą się z docenianiem dóbr materialnych, w badaniu tym były

obojętne tylko dla 3,2% młodzieży, a nie miały znaczenia dla 6,3%. Podobny jest poziom braku akceptacji dla wartości moralnych. Za obojętne uznało je 3,2% respondentów, a dla 5,0% nie miały one żadnej wartości. Badanie to pokazuje, iż skoro młodzież w dużym stopniu w swych wyborach moralnych preferuje społecznie doceniane wartości, to powinna odznaczać się raczej wysokim poziomem rozumowania moralnego. Analiza uzyskanych wyników w dużym stopniu potwierdza tę hipotezę, gdyż jedynie u 1,3% respondentów ujawnił się niski stopień rozumowania moralnego, co może sugerować, że postępują oni sprzecznie z powszechnie przyjmowanymi przez społeczeństwo normami. Wprawdzie najwyższy stopień świadomości zasad moralnych i wartości, takich jak dobro, prawda i piękno, wykazało jedynie 11,4% badanych, to aż 87,3% uczniów znajdowało się na średnim poziomie rozumowania moralnego. Fakt ten połączyć można z ich umiejętnością mądrego oceniania i zdolnością dokonywania właściwych wyborów w odpowiednich chwilach, nawet w ramach sytuacji z problemami o charakterze egzystencjalnym.

Również w artykule *Wychowanie ku wartościom moralnym w środowisku kształtującym osobowość jednostki* [w:] W. Furmanek (red.), *Teoria i praktyka. Wartości w pedagogice* (Wyd. UR, Rzeszów, s. 194–204) odwołuję się do korelacji pomiędzy deklarowanymi wartościami moralnymi a poziomem rozumowania moralnego. Analizuję tu preferencje określonych wartości u 115 uczniów z dwóch gimnazjów oraz wpływ stopnia przywiązania do wartości moralnych na ich poziom rozumowania moralnego. Zastanawiający jest znaczny poziom obojętności, jaki wykazują badani wobec niemal wszystkich wartości, gdyż deklarowała ją ponad połowa ankietowanych we wszystkich zmiennych. Biorąc pod uwagę, iż badani znajdują się dopiero we wczesnym okresie adolescencji, to ich ambiwalentny, mało sprecyzowany stosunek do wartości wydaje się być zrozumiały. Wartości moralne związane z miłością, uczciwością i dobrocią w stosunku do drugiego człowieka zyskały największy poziom preferencji wśród wybieranych znaczeń (22,6%), choć wyniki te niewiele się różnią od stosunku badanych do wartości ekonomicznych, gdyż preferowane są w wysokim stopniu przez 21,7%. Wartości moralne, najbardziej istotne z punktu widzenia rozumowania moralnego, nisko ceni 20,9% uczniów, natomiast aż 56,5% wykazuje do nich stosunek obojętny. Niski stopień przywiązania do wartości moralnych koreluje z niskim poziomem rozumowania moralnego, wysoki zaś stopień przywiązania do nich koreluje z wysokim poziomem rozumowania moralnego (42,3% tej grupy badanych), aczkolwiek połowa badanych preferujących wartości moralne na wysokim poziomie prezentuje jedynie średni stopień poziom rozumowania moralnego. Co ciekawe, na podobnym poziomie rozumowania moralnego (50%) znajdują się zarówno osoby wykazujące

obojętność wobec wartości, jak i preferujące je w niskim stopniu. Spośród tej ostatniej grupy jedynie 12,5% prezentuje wysoki poziom rozumowania moralnego. Respondentów mających obojętny stosunek do wartości jest 23,1%. W konkluzji tych badań dojść można do przekonania o ścisłym związku pomiędzy niskim oraz wysokim stopniem przywiązania do wartości moralnych a poziomem rozumowania moralnego. Pozostawanie zaś na średnim poziomie rozumowania moralnego nie jest implikowane stopniem przywiązania do wartości moralnych.

Obszerny artykuł *Wybrane rodzinne korelaty poziomu rozumowania moralnego* [w:] G. Makiełło-Jarża (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny* (Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2008, s. 233–251) pozwolił na zaprezentowanie wyników badań własnych obejmujących przede wszystkim 198 uczniów szkół średnich z Rzeszowa w wieku 18–20 lat, dotyczących rodzinnych determinantów poziomu rozumowania moralnego. W związku z koniecznością zaspokojenia licznych potrzeb swoich członków oraz realizowania celów, jakie stawia przed nimi szersza zbiorowość, instytucja rodziny spełnia różne role, wśród których jest funkcja wychowawczo-socjalizacyjna. Rodzina zapewnia ciągłość kultury, stanowiąc pierwsze miejsce, w którym jednostka przyswaja sobie kulturowe dziedzictwo społeczności, język, wartości, normy, obyczaje, standardy moralności. Trudno przy tym nie zauważyć, że spójną wizję moralności współczesna rodzina musi kształtować i przekazywać w sytuacji, w której funkcjonują odmienne style życia, wartości, sposoby myślenia oraz rytuały. W obliczu tych faktów wszystko w ramach rodziny staje się negocjowane: zakres wolności osobistej, harmonogram dnia, podział pracy i władzy między płciami oraz tożsamość członków rodziny. Rodzina nuklearna bezpowrotnie odeszła od patriarchalnego modelu władzy i opiera się na partnerstwie, wzajemnej przyjaźni, poszanowaniu i współpodejmowaniu decyzji przez wszystkich jej członków, z dziećmi włącznie. Moje badania empiryczne uwzględniające te przemiany potwierdziły wyraźną zależność pomiędzy strukturą rodziny, stylem rodzinnego wychowania, wykształceniem rodziców a poziomem rozumowania moralnego osiąganym przez młodzież. Wśród osób o najniższym stopniu rozumowania moralnego przeważa młodzież z rodzin rozbitych oraz wykazujących słabą więź emocjonalną z rodzicami, najwięcej zaś osób o najwyższym poziomie rozumowania moralnego to młodzież z rodzin pełnych oraz mocniej związanych z rodzicami. Im mocniejsze więzi emocjonalne łączą badanych młodych ludzi z rodzicami, tym większa szansa na osiągnięcie wysokiego poziomu rozumowania moralnego. Wśród osób o najniższym poziomie przeważają uczniowie wychowujący się w rodzinach prezentujących liberalny styl wychowania, natomiast najwięcej osób o wysokim poziomie rozumowania moralnego

wychowuje się w rodzinach o demokratycznym stylu. Na stopień rozumowania moralnego nie wpływają czynniki ekonomiczne (zamożność rodziny).

5.2. Publikacje obejmujące wyniki badań z obszaru pedagogiki społecznej

Moje zainteresowania naukowe po uzyskaniu w 2002 roku stopnia doktora mieszczą się także w obszarze pedagogiki społecznej. Badam przede wszystkim uwarunkowania środowiskowe, w jakich przebiegają procesy wychowawczo-opiekuńcze człowieka, uwzględniając czynniki społeczne, kulturowe, przyrodnicze i biopsychiczne. Na pierwszy plan wysuwają się tu zagadnienia kompensacji wychowawczej i opiekuńczej niezbędnej zwłaszcza w sytuacji dysfunkcyjności rodziny. Specyficzność i złożoność rozwoju rozumowania moralnego poszczególnych osób nie stoi w sprzeczności z uwarunkowaniami środowiskowymi wywierającymi na niego istotny wpływ. Skuteczna edukacja moralna musi uwzględniać spójność systemu oddziaływania wszystkich środowisk wychowawczych kształtujących rozwój moralny jednostek. Oddziaływania te powinny być skierowane na rozwijanie zrozumienia poznawczego norm i zasad moralnych obowiązujących w danej społeczności. Celem wychowania moralnego realizowanego przez różne środowiska, a zwłaszcza rodzinę i szkołę, jest zapewnienie uczniom możliwie szerokiego spektrum emocjonalnych i kontekstualnych doświadczeń. Mogą to być modelowe sytuacje wychowawcze, moralna analiza rzeczywistych i abstrakcyjnych dylematów moralnych czy też osobisty przykład zachowań nauczyciela według określonego kodeksu moralnych wartości.

W związku z tym, iż stopień rozwoju rozumowania moralnego młodzieży, zasadniczy temat moich dociekań naukowych, w dużym stopniu zdeterminowany jest procesem socjalizacji, w wielu publikacjach analizuję tę właśnie kwestię. Ścisłą koherencją pomiędzy wysokim poziomem rozumowania moralnego oraz środowiskową, przybierającą różne formy, edukacją moralną zajmowałam się jeszcze przed rokiem 2002, czyli przed uzyskaniem stopnia doktora. Efektem tych eksploracji jest kilka publikacji: *St. Mary's College*, „Periphery” 1996, vol. 2, no. 1/2, s. 115–116; *Die Oberschuljugend in der Wendezeit – ein empirischer Versuch* [w:] B. Butrymowicz, M. Eickler H. Griese (red.), *Berufsausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen* (dokumentacja pierwszego niemiecko-polskiego sympozjum na temat kształcenia zawodowego), 1995, s. 75–80; *Kompensacja sieroctwa społecznego w rodzinach zastępczych* [w:] M. Heine, G. Gajewska(red.), *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, Zielona Góra 1999, s. 205–212; *Funkcjonowanie rodzin zastępczych – jako optymalna forma opieki nad dzieckiem osieroconym* [w:] J. Sowa, D. Pstrąg (red.), *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*,

Rzeszów 1998, s. 135–146; *Zawód: matka zastępcza* [w:] J. Homplewicz, A. Garbarz (red.) *Slużba dziecku*, Rzeszów 1998, s. 56–62; *Problemy społeczne Krynicy w okresie przemian systemowych i sposoby ich rozwiązywania przez władze lokalne* [w:] M. Malikowski (red.), *Społeczne aspekty transformacji systemowej*, Rzeszów 1997, s. 231–246; *Współczesny stereotyp dobrego i złego nauczyciela w oczach dzieci, rodziców i nauczycieli w odniesieniu do idei Korczakowskiej*, *Materiały z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej*, Częstochowa 1996; *Wzory osobowe młodzieży w okresie transformacji systemowej*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie” 1994, Seria Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna. Nauki społeczne 2, s. 189–217.

Również publikacje z późniejszego okresu, oparte w znacznej części na badaniach empirycznych, odnoszą się do środowiskowych uwarunkowań rozwoju rozumowania moralnego. Uznając za błąd separowanie edukacji od treści o charakterze moralnym, w kilku publikacjach wykazują ich bezpośredni wpływ na rozwój moralny młodych ludzi, zwłaszcza w aspekcie rozumowania moralnego. Rozwój ten wykazuje w znacznej mierze receptywność względem zewnętrznych wzorców moralnych. Jego stymulację poprzez edukację moralną kształtującą charakter jednostki oprócz trzeba jednak na obiektywnych wartościach oraz zaangażowaniu pedagogów. Porządek społeczny jest nie do utrzymania bez wartości, norm i więzi moralnych, moralności nie można zastąpić mechanizmami rynkowymi czy uzasadnić tylko ekonomicznie. Moralność nie może się wyżyć uniwersalizmu, a kompetencje etyczne obywateli są niezbędne do budowania dobrego społeczeństwa. Jeżeli byt wartości zależy od autonomii jednostki, to stają się one wytworem społecznym ze swej istoty zmiennym i nietrwałym, niezdolnym do tego, aby zagwarantować sens ludzkiego życia. Pluralizm czy relatywność wartości moralnych w społeczeństwie jest wprawdzie faktem, ale nie normą czy ideałem (*Diagnostyczno-stymulująca działalność pedagoga szkolnego w sytuacji opiekuńczo-wychowawczej* [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Opieka jako kategoria wychowawcza – metody i formy stymulowania dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym*, Wyd. UR, Rzeszów 2016, s. 249–260; *Wspierająca funkcja edukacji moralnej w wychowaniu i rozwijaniu talentów młodzieży* [w:] K. Barłóg, A. Mach, M. Zaborniak-Sobczak (red.), *Odkrywanie talentów. Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji*, Wyd. UR, Rzeszów 2012, s. 140–163; *Odpowiedzialność systemu edukacyjnego za kwestię moralności młodzieży* [w:] M. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, Wyd. UR, Rzeszów 2010, s. 213–221; *Potrzeba edukacji moralnej w działalności szkoły* [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008, s. 171–182; *Edukacja moralna a kształ-*

towanie charakteru w rozumieniu zagranicznych badaczy [w:] W. Furmanek (red.), Z badań nad wartościami w pedagogice, Wyd. UR, Rzeszów 2006, s. 180–188; *Rola pedagogów szkolnych w edukacji moralnej [w:] W. Furmanek (red.), Wartości w pedagogice*, Wyd. UR, Rzeszów 2005, s. 451–465).

Od ludzi prezentujących wyższe stadia rozumowania moralnego oczekuje się adekwatnego, tzn. wysokiego poziomu wrażliwości moralnej. Badania empiryczne dotyczące stopnia korelacji rozumowania moralnego oraz zaangażowania w wolontariat młodzieży szkół średnich i studentów prowadziłam, obok omawianej wyżej monografii, w artykule *Еволюція милосердності у волонтерську діяльність (Cywilizacja miłości realizowana w działaniach wolontariuszy)* [w:] О.В. Гаврилов (red.), *Zbirnik naukovich prac' Kam'anec-Podil's'kogo Nacional'nogo Universitetu imeni Ivana Ohienka*. Seria social'no-pedagogicna випуск 23 частина 3 (2013), s. 52–64. Rezultaty badań pozwalają wywieść wnioski o istnieniu wyraźnej korelacji pomiędzy stopniem zaangażowania się w pomoc innym i kierowaniem się altruizmem a wiarą w Boga. Jak wynika z przeprowadzonych badań, częściej w wolontariat angażują się osoby określające się jako wierzące bądź też wierzące, ale niepraktykujące. Ponieważ $\chi^2 = 4,627 < 4,60$ dla $df = 2$, $p > 0,1$ można skonstatować, że stosunek wolontariusza do religii pozostaje w związku z podejmowanymi przez niego działaniami pomocowymi, a także ustalono, ponieważ $\chi^2 = 4,698 > 4,650$ dla $df = 2$, że są podstawy, aby wnioskować o istnieniu zależności pomiędzy wysokim poziomem wartości religijnych a podejmowaniem pracy w wolontariacie. Wśród wolontariuszy najwyżej plasują się wartości o charakterze społecznym (73,0%) oraz moralnym (72,1%), a najniższe noty uzyskały wartości prestiżowe (21,6%) i ekonomiczne (31,5%). Okazuje się na podstawie obliczeń statystycznych, że istnieje zależność pomiędzy hierarchią wartości młodych ludzi a podejmowanymi przez nich działaniami wolontaryjnymi. Jak wskazały przeprowadzone badania, studenci częściej wybierają i kierują się wartościami religijnymi. Właśnie ta grupa wartości była przez nich najwyżej oceniana w hierarchii wartości.

Ważny obszar moich naukowych eksploracji jako byłego kierownika i pracownika Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Pedagogicznego UR wyznaczyły badania odnoszące się do wychowawczo-opiekuńczej funkcji rodziny, wspólnoty osób szczególnie predestynowanej do kształtowania osobowości moralnej swoich członków. Jestem redaktorką bądź współredaktorką 9 monografii poświęconych różnego rodzaju zagadnieniom związanym z socjalizacyjną funkcją rodziny (*Opieka jako kategoria wychowawcza – metody i formy stymulowania dzieci i młodzieży w rodzinie i środowisku lokalnym*, Wyd. UR, Rzeszów 2016; *Familiologia XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*. Wyd. UR, Rzeszów 2014; *Rodzina –*

centrum świata, Wyd. UR, Rzeszów 2014; *Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Wyzwania i szanse pedagogiki społeczno-opiekuńczej*, Wyd. UR, Rzeszów 2010; *Rodzina – diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wyd. UR, Rzeszów 2009; *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, Wyd. UR, Rzeszów 2007; *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*. Wyd. UR, Rzeszów 2006).

Celem kilku publikacji było zbadanie interakcji moralnych zachodzących w rodzinie w kontekście wyjątkowości międzyosobowych relacji łączących jej członków. Rodzinna edukacja moralna, zarówno ta ukierunkowana, jak i zupełnie spontaniczna, niesformalizowana, stwarza niezastępowalne przez inne środowiska pola do rozwoju moralnego jej członków. Wiele współczesnych rodzin charakteryzuje się jednak dysfunkcjonalnością i niewydolnością względem roli środowiska kształtującego fundamenty osobowej moralności swoich członków. Uwzględniając tę kwestię, w moich opracowaniach analizuję, zarówno na poziomie teorii, jak i badań empirycznych, czynniki zagrażające prawidłowemu rozwojowi moralnemu współczesnych młodych ludzi genetycznie związane z nieprawidłowościami tkwiącymi w funkcjonowaniu rodziny.

Dostrzegając w rodzinie, pomimo przemian, które współcześnie zarówno wokół niej, jak i w jej obrębie zachodzą, w kilku artykułach kładłam nacisk na cechy eksponujące socjalizacyjną rolę rodziny. Publikacja *Rola rodziny w rozwoju i wychowaniu moralnym dzieci i młodzieży* [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania* (Wyd. UR, Rzeszów 2007, s. 34–47) w sposób syntetyczny ukazuje rodzinę jako szczególną, odrębną względem nieosobowych instytucji społecznych wspólnotę osób niosącą w sobie specyficzny i niemożliwy do zastąpienia potencjał dla rozwoju moralnego wszystkich tworzących ją członków, zwłaszcza dzieci i młodzieży. Kwestii tej poświęciłam też m.in. publikacje: *Ethical and moral aspects of care and upbringing in family* (*Педагогічна освіта: теорія і практика*), *Збірник наукових праць*, Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, Випуск, 2013, s. 179–185); *Родина – основа для виховання моральної свідомості молоді* [w:] *Проблеми сучасної психології*, *Збірник наукових праць* Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України, УДК 378(082), 159.9, Випуск 9, s. 671–682); *Opieka jako kategoria moralna z perspektywy familiologa* [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Familiologia XXI wieku. Wyzwania i oczekiwania*, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 13–34). Odnosząc się do badań empirycznych, analizowałam istotny z punktu widzenia rozwoju

moralnego młodych ludzi temat modelu rodziny, który uznają oni za optymalny (*Wyobrażeniowy model rodziny własnej na podstawie badań młodzieży szkół średnich* [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina – diagnoza, profilaktyka i wsparcie*, Wyd. UR, Rzeszów 2009, s. 97–105).

Ekspozowaniu wyjątkowej potencjalności rodziny w kształtowaniu moralnej dojrzałości współtworzących ją podmiotów towarzyszyć musi refleksja nad czynnikami wpływającymi negatywnie na realizację tej funkcji. Niejako z samej swojej natury jako wspólnota obejmująca co najmniej dwa pokolenia rodzina narażona jest na różnego typu konflikty. Rozdziały w monografiach: *Moralna odpowiedzialność za relacje międzyludzkie w rodzinie w obliczu starości i starzenia* [w:] A. Łacina-Łanowski, W. Stankowski, A. Świerczek (red.), *Rodzina – wychowanie w cieniu Holokaustu*, Wyd. PWSZ w Oświęcimiu, Oświęcim 2017, s. 139–153; *Radość rodzicielska – esse et fieri* [w:] A. Rynio, K. Braun, M. Jeziorański, I. Szewczak (red.), *Obudzić (nie)odkryty potencjał małżeństwa i rodziny*, EPISTEME, Lublin 2015, s. 153–170; *Konflikty międzypokoleniowe w kontekście moralnego wychowania* [w:] B. Balogova (red.), *Medzigeneracne mosty – vstupujeme do roka medzigeneracnej solidarity*, Filozofická fakulta Presovskej univerzity v Presove, Presov 2012, s. 116–126 zajmują się naturalnymi konfliktami międzypokoleniowymi w sferze wychowania moralnego, pojawiającymi się pomiędzy rodzicami i dziećmi nierzadko w odmienny sposób postrzegającymi rzeczywistość.

Efektywną wspólnotą edukacji moralnej we właściwy sposób wpływającą na rozwój moralny młodych ludzi nie może być rodzina dysfunkcyjna. Wyrazem zainteresowania tą kwestią jest publikacja *Rodzina toksyczna* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 351–356. Zagadnieniu wspierania młodych ludzi egzystujących w rodzinach w ograniczony sposób kształtujących osobowość moralną dzieci i młodzieży poprzez przemyślaną edukację moralną poświęcony został artykuł *Wspieranie młodzieży z rodzin problemowych poprzez edukację moralną* [w:] E. Chodkowska, M. Uberman (red.), *Wspieranie rozwoju ucznia nieprzeciętnego w szkole ogólnodostępnej*, Wyd. UR, Rzeszów 2011, s. 98–107.

Ważne miejsce w moim dorobku naukowym stanowi współautorstwo publikacji *Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy w Krośnie – XXV lat*, Krośnieńska Oficyna Wydawnicza Sp. z o.o., Krosno 2005, ss. 154, gdzie zamieściłam obszerny teoretyczny rozdział na temat pedagogicznego kontekstu sieroctwa społecznego. Stanowi ono problem, który niepokoi współczesne społeczeństwo ze względu na zakres zjawiska, różnorodne formy występowania i trudności zapobiegania. Referując tę tematykę, ukazałam tradycyjne ujęcie sieroctwa w sensie biologicznym, ale odniosłam się również do sieroctwa psychologicznego, emocjonalnego, du-

chowego, prawnego, trwałego, przejściowego, wtórnego, pozornego, emigracyjnego, bezrodzinności. Analizie poddałam także dezorganizację społeczną z jej skutkami dla jednostek zagubionych w społeczeństwie prowadzącą do zaburzeń osobowości, dezorientacji, alienacji, wyuczonyj bezradności, dysharmonii rozwoju i dezintegracji, która może powodować takie kulturowe imponderabilia, jak przyzwyczajenia, resentymenty, frustracje, rozczarowania, apatie i inne. Niedostatek ekonomiczny może być elementem tzw. subkultury nędzy, a cechy charakterystyczne dla ludzi z tego kręgu to brak dzieciństwa, wczesne wejście w życie dorosłych, poczucie bezradności, zależności wewnętrznych i winy, a znajduje to swoje odbicie w systemie wartości, strukturze rodziny i stosunkach międzyosobniczych oraz w stylu życia. Bezrobocie, poczucie niepewności jutra pogłębiają konflikty wewnątrzrodzinne i przyczyniają się do dewiacyjnych zachowań członków rodziny, a nawet do jej dezintegracji, co skutkuje szerzeniem się sieroctwa społecznego. Skoro systemowość i wspólnotowość rodziny jest istotą jej funkcjonowania, to zaburzenia trwałe czy notoryczne jej funkcji powodują zapoczątkowanie całego procesu dysfunkcji i eufunkcji. Poddałam także analizie najważniejsze problemy zagrażające dobrostanowi polskiej rodziny, które z czasem uniemożliwiają jej normalne funkcjonowanie. Zwróciłam też uwagę na to, iż w przypadku niepowodzenia działań integrujących rodzinę naturalną najlepszym wyjściem jest powołanie rodziny zastępczej, która odegrać może pozytywną rolę w kształtowaniu osobowości moralnej młodych ludzi z różnych względów pozbawionych możliwości moralnego rozwoju w naturalnej rodzinie.

Odpowiednie ukierunkowanie rozwoju moralnego młodych ludzi jest bez wątpienia o wiele bardziej efektywne w rodzinach zastępczych niż w instytucjach wychowawczych, nawet tych dobrze funkcjonujących. Różnym wymiarom funkcjonowania rodziny zastępczej w zakresie edukacji moralnej z perspektywy personalizmu poświęciłam odrębną monografię napisaną w języku angielskim, opartą na badaniach własnych, panelowych, prowadzonych w odstępach dziesięciu lat, tj. w roku 2001 oraz w 2011 roku, pt. *Moral dimension of functioning of Foster families viewed from the systemic perspective (2001–2011)*, Wyd. UR, Rzeszów 2012, ss. 181. Przyjmując założenie o sprawczym charakterze każdej rodziny oraz o cyrkularnych zależnościach pomiędzy poszczególnymi elementami systemu rodzinnego, analizy szczegółowe dotyczyły sprzężeń zwrotnych w rodzinach, spójności, adaptacyjności, jakości komunikacji, sposobów przystosowania się do sytuacji stresowej wywołanej przyjęciem dziecka do jej strukturalnego grona. Doceniając tę książkę, dwie recenzje poświęcił jej prof. Andrzej Radziewicz-Winnicki („Horyzonty Wychowania” 2012, nr 11, s. 266–274; „Ruch pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 81–83), gdzie między innymi napisał: „Ujęcie zaproponowane w pracy rzadko występuje w rodzimej literaturze pedagogicznej. W badaniach poświęconych

tej problematyce dominują podejścia funkcjonalne i instytucjonalne. Zastosowane tu podejście tak zwane systemowe – które dr Gruca-Miąsik propaguje – stwarza szansę wglądu w wewnętrzną strukturę rodziny, interakcje zachodzące pomiędzy elementami rodziny traktowanymi jako odpowiednie pod(sub)systemy, które to traktuje Autorka jako komplementarne w porównaniu do stosowanych dotychczas w polskiej pedagogice rodzinnej”. Przedmiotem moich zainteresowań i prowadzonych poszukiwań była tu przede wszystkim jednostka, dziecko podlegające opiece i wychowaniu, szerzej: egzystencji w rodzinie zastępczej, tj. w różnych formach rodzin wspierających lub zastępujących rodzinę naturalną w wypełnianiu jej podstawowych funkcji opiekuńczych, socjalizacyjnych i edukacyjnych. Dlatego w badaniach przyjąłam podejście integrujące, systemowe – czy ekosystemowe, interakcyjne oraz dynamiczne, a tym samym także badania podłużne i eksperymentalne nieczęsto stosowane we współczesnej polskiej pedagogice. Zajmując się efektywnością procesu opiekuńczo-wychowawczego, kompensacją braków emocjonalnych, społecznych, edukacyjnych u dzieci w opiece zastępczej, poszukiwania skierowane zostały na kategorię wsparcia uznaną za podstawową i warunkującą rozwiązania i zrozumienie wielu psychospołecznych uchybień prowadzących z reguły ku upośledzeniu społecznemu. Na podstawie badań panelowych pojawiają się tu również rozważania dotyczące rehabilitacji społecznej. Wyszczególnić tu należy możliwość stosowania zarówno społeczno-opiekuńczego modelu rehabilitacji, jak i psychoterapeutycznego trybu postępowania bądź też *stricte* socjalizacyjnego modelu, który kładzie zasadniczy nacisk na inicjowanie zachowań pożądaných poprzez realizację podejmowanych prób wsparcia ze strony opiekunów i rzeczników organizowania pomocy społecznej. Odnosząc się do celów pomocy społecznej, rozpatruję je przede wszystkim na poziomie mikrostrukturalnym, ale również nawiązuję do rozstrzygnięć oczekujących na określone decyzje podejmowane na poziomie makrostrukturalnym, które często są ściśle związane z realizowaną w państwie polityką społeczną. Inspirując się personalizmem zawartym w naukach Jana Pawła II, w monografii tej rodzina, w tym i rodzina zastępcza, ukazana została jako wspólnota odgrywająca nieocenioną rolę w kształtowaniu osobowej moralności jej członków. Jednym z najważniejszych zadań stojących przed rodziną zastępczą stanowiącą formę kompensacji osamotnionemu dziecku jest stworzenie mu optymalnych warunków rozwoju.

Wielu szczegółowym kwestiom związanym z rolą rodziny zastępczej jako wspólnoty mogącej spełnić funkcję kompensacyjną w rozwoju moralnym dzieci poświęciłam również liczne artykuły. W polskich uwarunkowaniach, gdzie przypisuje się zbyt małą rangę rodzinom zastępczym, w niewielkim stopniu wykorzystuje się też tkwiący w nich potencjał jako wspólnoty osób, które potrafią lepiej niż instytucje kształtować osobowość moralną młodych

ludzi. Zagadnienie to obejmuje publikacja *Alternatywy dla opieki instytucjonalnej* [w:] A. Śniegulska (red.), *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, Wyd. UR, Rzeszów 2004, s. 66–73. W tej tematyce analizy teoretyczne łączyłam z badaniami empirycznymi. Wskazać można tu m.in. na opracowania: *Wykorzystanie analizy systemowej w badaniach nad rodzinami zastępczymi – refleksja metodologiczna* [w:] A. Olubiński (red.), *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*, Akapit, Toruń 2002, s. 219–227; *Zastosowanie technik projekcyjnych do badania klimatu emocjonalnego rodziny zastępczej*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk” 2004, z. 8, s. 167–189. Doceniając możliwości, jakie dla edukacji moralnej społeczeństwa poprzez zapewnienie optymalnych pod tym względem możliwości ludziom młodym nosi w sobie rodzina zastępcza, poświęciłam tym kwestiom opracowania: *Zastosowanie technik systemowych w diagnozowaniu rodzin i kandydatów na rodziców zastępczych* [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i w środowisku lokalnym*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Bydgoszcz 2004, s. 27–46; *Funkcje profilaktyczno-resocjalizacyjne rodzin zastępczych* [w:] F. Kozaczuk (red.), *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, Wyd. UR, Rzeszów 2004, s. 417–432; *Strategie zmagania się z kryzysem w rodzinach zastępczych* [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, Wyd. Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 119–128.

W artykule *Foster family care from the Polish and American perspectives* [w:] Z. Tyszka (red.), *Blaski i cienie życia rodzinnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 147–159 starałam się spojrzeć na rodzinę zastępczą z dwóch różnych perspektyw: polskiej i amerykańskiej. Zarówno w Polsce, jak i w Stanach Zjednoczonych zasadniczym elementem wydaje się być wprawdzie troska o dziecko i jego potrzeby, lecz na gruncie amerykańskim istnieje więcej odpowiednio przygotowanych licencjonowanych rodzin zastępczych. Świadczy to o tym, że dbając o wychowanie moralne młodych ludzi dotkniętych brakiem rodziny naturalnej, bardziej liczy się tam na rodziny zastępcze niż instytucje typu domy dziecka.

Interesowałam się też uwarunkowaniami komunikacji interpersonalnej w rodzinach zastępczych: *Komunikacja interpersonalna w rodzinach zastępczych – ujęcie systemowe* [w:] B. Aouila, W.J. Maliszewski (red.), *Media – komunikacja: zdrowie i psychologia*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 300–311.

5.3. Publikacje odnoszące się do badań z zakresu mediacji i negocjacji

Korzystając z moich bogatych doświadczeń mediatora do spraw karnych i cywilnych w postępowaniu dla nieletnich przy Polskim Centrum Mediacji, mediatora oświatowego oraz trenera szkoły dla rodziców i wychowawców, w krąg dociekań naukowych włączyłam również problematykę z tego zakresu.

Kwestia mediacji prowadzonej przede wszystkim wokół szkoły i rodziny stała się przedmiotem opublikowanej przeze mnie monografii: *Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa*, Wyd. UR, Rzeszów 2011, ss. 151. Celem tej książki stanowiącej rezultat teoretycznych dociekań oraz działalności doświadczonego negocjatora (mediatora) było dostarczenie nauczycielom i rodzicom wiedzy na temat sposobów radzenia sobie z konfliktami w relacjach nauczyciel–uczeń–rodzic, ale i w dochodzeniu do porozumienia na linii różnego typu kontrowersji pojawiających się w relacjach międzyosobowych. Z eksponowaniem potencjału mediacji w pogłębianiu społecznych interakcji moralnych związana jest teza, że skuteczniejszą metodą wychowawczą niż kara jest ponoszenie konsekwencji i zadośćuczynienie (zob. szerzej: U. Gruca-Miąsik, *Zadośćuczynienie* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII: *V–Ż*, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 713–721). Przedkładając sprawiedliwość naprawczą nad retrybucyjną, postuluję jednocześnie, aby w miarę możliwości stosować tę pierwszą. W referowanej monografii ujęłam szeroko pojęcie konfliktu, ukazując również przyczyny i rodzaje sytuacji konfliktowych. Odnosząc się do wybranych aspektów negocjacji, opisałam różne strategie, taktyki, ale i chwyt manipulacyjne do zastosowania w negocjacjach. Zanalizowałam kwestię teoretycznych podstaw mediacji oraz jej wykorzystanie w prawie, w tym w prawie rodzinnym. Za istotny element tej publikacji uznać należy odniesienie się do etycznych aspektów procesów mediacji i negocjacji. Trudno nie dostrzec, iż w formach współlistnienia rodziców i nauczycieli komunikacja przebiega często jednostronnie, tzn. nauczyciel zazwyczaj formułuje wobec rodziców swoje oczekiwania, wywołując u nich nierzadko uczucie bezsilności. Jeżeli w stosunkach rodzice–nauczyciele oczekiwania partnerów mają odegrać rolę pozytywną, to obie strony w jednakowym stopniu powinny je znać i znajdować u siebie motywację do ich realizacji. Potrzebna jest tu wiedza z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz prowadzenia mediacji, które coraz częściej wykorzystuje się w oświacie w celu znoszenia barier w relacjach: nauczyciel–rodzice, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–nauczyciel i nauczyciel–dyrektor szkoły, przyczyniając się tym samym do tworzenia pozytywnego środowiska w szkole.

Refleksji naukowej poddałam przydatność mediacji w zdynamizowaniu wychowawczych oddziaływań rodziny. Rozpatrywałam też wpływ mediacji na działania wspierające

potrzeby dziecka (*Dobro dziecka a mediacja* [w:] U. Gruca- Miąsik (red.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wyd. UR, Rzeszów 2006, s. 27–49). W dwóch publikacjach dokonałam obszernej analizy roli mediacji w rozwiązywaniu konfliktów, które stanowiąc naturalny element życia wspólnoty rodzinnej, mogą utrudnić czy nawet uniemożliwić prowadzenie przez nią skutecznej edukacji moralnej (*Mediacje w rodzinie sposobem rozwiązywania konfliktów* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Zarządzania i Administracji” 2012, nr 3(20), s. 81–97; *Moralne aspekty mediacyjnego sposobu rozwiązywania konfliktów w rodzinie* [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), *Rodzina – centrum świata*, Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 51–65). W artykule *Spoleczno-moralny kontekst mediacji, Social and Moral Context of Mediation*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Zarządzania i Administracji” 2011, nr 3(16), s. 68–79 starałam się wykazać, że mediacji nie można rozpatrywać w oderwaniu od uwarunkowań społecznych i moralnych. Jej punktem odniesienia musi być zawsze dobro osób tworzących rodzinę. Wśród tych dóbr wyeksponować należy właściwe ukierunkowanie rozwoju moralnego młodych ludzi wychowanych w rodzinie.

Rodzina i szkoła, dwa najważniejsze środowiska wychowawcze, pomimo ewidentnych korzyści płynących z ich współpracy w zakresie edukacji moralnej nierzadko wykazują poważny problem z konsensusem w tej kwestii. W kształtowaniu modelu skutecznej edukacji moralnej opartej na wspólnych wartościach i współdziałaniu na tym polu szkoły oraz rodziny znacznie większą rolę odgrywać mogą i powinni to czynić dobrze przygotowani mediatorzy, co opisałam w publikacji: *Mediation at School – Ethical Threats to the Role of Mediator* [w:] V. Gluchman (red.), *Ethical Thinking on Past & Present* (ETPP 2013), University of Presov Press, Presov 2014, s. 117–124.

