



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the **University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja uniwersytecka na Pograniczu - jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych

Author: Jolanta Suchodolska

Citation style: Suchodolska Jolanta. (2021). Edukacja uniwersytecka na Pograniczu - jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych. "Edukacja Międzykulturowa" (2021), Nr 15, s. 238-255.

DOI: 10.15804/em.2021.02.13



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

JOLANTA SUCHODOLSKA

Edukacja uniwersytecka na Pograniczu jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych

*Jedyną pewnością jest niepewność.
Jak byłem smarkaczem, zaczytywałem się Sartre'em.
On powiadał, że trzeba ułożyć sobie projekt życia,
a do projektu dołączyć zespół recept.
A potem realizować receptę po recepcie.
Dzisiejsi studenci będą się śmiali w kułak.
Projekt na życie? Niejeden z nich byłby szczęśliwy,
gdyby miał projekt na przyszły rok.*

Z. Bauman

Streszczenie: Opracowanie jest próbą spojrzenia na miejsce, jakie zajmuje edukacja uniwersytecka w procesie budowania projektu życiowego przez młodych dorosłych/cieszyńskich studentów na pograniczu polsko-czeskim. W tekście podjęty został ważny wątek, opisujący stosunek młodych ludzi do kształcenia, rozumianego nie tylko jako proces podnoszenia poziomu swojego wykształcenia, ale – w głównej mierze – wzrostu życiowych kompetencji, a także podnoszenia poziomu zadowolenia ze swojego życia. Jednym z wymiernych efektów tego procesu powinno być bardziej świadome podejmowanie decyzji i odpowiedzialności za siebie, a także własne życie i dokonywane wybory. Grupą, która w sposób najbardziej bezpośredni może tego doświadczać, jest młodzież studiująca, w tym opracowaniu opisywana jako „młodzi dorośli”. Przed nią bowiem otwiera się szansa nabywania nowych umiejętności w oglądzie świata i swojego w nim miejsca, które wzrastać powinny wraz z okazją do zauważania i pomnażania własnych zasobów, by łatwiej zabezpieczyć swoją przyszłość. Studujący młodzi dorośli na pograniczu polsko-czeskim stanowią grupę, dla której ten etap edukacji jest przepustką do dojrzałości, a obecne w nim wydarzenia współtworzą jakość ich życia. Wspomniani młodzi dorośli są świadomi potrzeby utrzymania wysokiego statusu wiedzy i kompetencji za pośrednictwem sprofilowanej i ustawicznej edukacji, co sprzyja ocenie ich własnego życia jako zgodnego z zadaniem rozwojowym tego okresu i satysfakcjonującego na tym etapie.

Słowa kluczowe: młodzi dorośli, studenci, edukacja uniwersytecka, projekt życiowy, pogranicze polsko-czeskie

Wprowadzenie

Wątek edukacji młodych dorosłych uważa się za ważny, o czym świadczy jego obecność w literaturze przedmiotu, nie tylko w kontekście budowania kariery (Cybal-Michalska, 2013), ale przede wszystkim dbałości o lepszą adaptację do wymogów współczesnego życia i osiągnięcia życiowej zaradności. Kwestia ta zresztą nie dotyczy wyłącznie grupy młodych dorosłych. W kontekście nieustannie dokonujących się zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych można postrzegać edukację jako swoiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownych zmian społecznych i innych, trudnych do przewidzenia konsekwencji w funkcjonowaniu człowieka.

W perspektywie rozważań o edukacji wyższej uniwersyteckiej, jako przestrzeni budowania projektu życiowego przez młodych dorosłych, warto sięgnąć do kwestii dbałości o własną przyszłość, które korespondują z podnoszeniem statusu społeczno-zawodowego człowieka. W literaturze przedmiotu obecne jest przekonanie, że inwestowanie w edukację jest kluczem do zmiany owego statusu. Podnoszenie oczekiwań względem własnej przyszłości generuje planowaną zmianę, zarówno w obszarze emocjonalnego poszukiwania siebie, jak i coraz bardziej udanych prób dojrzałego samookreślenia jednostki. Ponadto inwestycja taka jest skutecznym sposobem na wyrównywanie szans osób o niższym statusie społecznym.

Współczesna edukacja – szczególnie w nieustannie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych, wymagających umiejętności łatwego adoptowania się do zmian w życiu społecznym – okazuje się obszarem wymagającym nie tylko doinwestowania, ale w głównej mierze aktualizacji i dostosowania do potrzeb społecznych. Potrzeby te – z jednej strony – wyrażają się w zwiększeniu dostępu do kształcenia młodych dorosłych o niższym statusie pochodzenia i habitusie oświatowym rodziny, wywodzących się ze środowisk znacząco zróżnicowanych, słabszych społecznie i mentalnie (by mogły zdobyć wykształcenie)¹, z drugiej zaś – mają swoje umocowanie w potrzebie nadążania systemu edukacji za zmianami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi (Suchodolska, 2014). Istnieje zatem zapotrzebowanie na wykorzystanie doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej,

¹ Woźniak (2006) wskazuje, że polski system edukacyjny różnicuje bowiem prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu poprzez nierównomierną dostępność młodych ludzi z różnych środowisk do kształcenia w tej samej jakości.

wyrażającej pragnienia człowieka w kierunku akceptowania demokratycznych zasad społecznych, a także ich wprowadzenia w poszczególne obszary edukacji (Lewowicki, 2011, 1995). W praktyce bowiem coraz częściej obserwujemy efekt narastających deficytów w obszarze wykorzystania edukacji w kierunku poszukiwania indywidualności i pobudzania twórczych zdolności człowieka (Czerepaniak-Walczak, 2016). Służy ona wówczas jedynie jako instrumentalny środek do przedłużania czasu dorastania i utrzymywania się statusu (przed)zawodowego młodych ludzi, często bez adekwatnego odniesienia do potrzeby konstruowania planu na życie, a bardziej koncentracji na tym, co „tu i teraz”.

Wobec powyższego ważnym zadaniem jest dostrzeżenie siły humanistycznego wymiaru edukacji, a w szczególności działań ukierunkowanych na pozytywną zmianę i proaktywność młodych ludzi (Bańka, 2005), która przejawia się w potrzebie i motywacji do poszukiwania dobrej pracy w przyszłości. Nie sam udział w edukacji, ale jej jakość staje się bowiem czynnikiem zmiany, wyznaczając kierunek rozwoju i autokreacji jednostki. Wskazać można także, że tylko edukacja otwarta na różne ścieżki rozwoju osobistego, nowe doświadczenia i eksploracje, przyczynić się może do lepszej adaptacji młodych dorosłych do zmiennych warunków życia społecznego. Postrzeganie edukacji jako przestrzeni otwierającej na nowe sposoby percepcji własnej przyszłości może mieć zatem wiele odniesień i teoretyczno-metodologicznych konotacji. Szczególnie ważne jest to założenie w aspekcie wchodzenia młodych ludzi w dorosłość², rozumianą jako czas psychologiczny i społeczny, otwierający różne możliwości eksperymentowania w rolach społecznych. W tej perspektywie warto przybliżyć ten czas w życiu, ze szczegółowym odniesieniem do młodych dorosłych – jako badanej grupy społecznej.

² W perspektywie rozważań o wczesnej dorosłości interesuje mnie druga faza tego okresu, charakteryzująca się względnie dobrą stabilnością wchodzenia w świat innych dorosłych. Młody człowiek zaczyna realizować się w różnych rolach społecznych, dążąc na tym etapie do dookreślenia się zawodowej tożsamości. W fazie tej pojawiają się pomysły na kształt własnego życia sukces, karierę i pozycję społeczną. W tym też okresie młodzi dorośli konfrontują swoje marzenia z dorosłym życiem, nierzadko poszukując mądrego doradcy życiowego, który pomoże w sytuacjach zbyt trudnych decyzyjnie i ustrzeże przed niepowodzeniem. Szerzej opisuje L. Miś (2000).

Wczesna dorosłość i młodzi dorośli – pojmowanie czasu psychologicznego tej fazy życia

Dorosłość to nie zawsze komfortowy i dojrzały okres w życiu. Z perspektywy kształtowania się mechanizmów zaradności indywidualnej i społecznej, wczesna dorosłość (opisywana w większości ujęć jako okres pomiędzy 19./20. a 35. rokiem życia, skoncentrowany – zdaniem D. Levinsona – na tworzeniu dorosłej struktury życia³) to czas na budowanie własnego miejsca i swoistej niszy społeczno-kulturowej. Jest to jednak czas licznych napięć psychicznych i często ryzykownych decyzji, towarzyszących potrzebie dążenia do satysfakcji i dumy z osiągniętych efektów czy sukcesów (dających energię i chęć do działania), jak i napięć – z powodu doświadczania silnych obciążeń oraz nakładających się zobowiązań w podstawowych obszarach życia. Na tym etapie rozwoju obszary te w sposób niezwykle indywidualny wypełniają życie w tych wymiarach, których celem jest dbałość o: pozycję „Ja” vs status w grupie i potrzeby grupy, partnerstwo/małżeństwo vs praca, praca vs dziecko, rozwój osobisty vs działania podejmowane na rzecz innych ludzi, działania zaspokajające aktualne potrzeby vs działania ukierunkowane na przyszłość. Ponadto, to czas na realizację innych potrzeb przy jednoczesnym występowaniu obiektywnych ograniczeń, takich jak: ograniczone zasoby finansowe vs dalsza edukacja lub praca zarobkowa. W obliczu powyższych zgeneralizowanych problemów dobrze jest, kiedy młody człowiek dba o budowanie także sieci wsparcia społecznego na dalsze lata. Dlatego ważnym celem powinno być inwestowanie w swoją przyszłość w wielu płaszczyznach zakotwiczenia i poczucia wspólnoty, między innymi takich jak: rodzina, przyjaciele, znajomi, członkowie społeczności lokalnej, a także w wymiarze bezpieczeństwa ekonomiczno-socjalnego, egzystencjalnego i (pro)zawodowego. Wszystkie z wyszczególnionych wymiarów stanowią bowiem swoistą przestrzeń do budowania przez młodego człowieka zasobów życiowych, zarówno tych aktualnych „tu i teraz”, jak i w ujęciu temporalnym – odnoszących się do przyszłości. Jednym z takich wymiarów jest także edukacja.

Wprowadzając w kwestie miejsca edukacji uniwersyteckiej w życiu młodych dorosłych, nie sposób oprzeć się twierdzeniu, że inwestowanie w edukację jest ważnym zadaniem i kluczem do podnoszenia statusu społeczno-za-

³ Autorem koncepcji indywidualnej struktury życia/sezonów życia jest D. Levinson (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 2000).

wodowego młodych ludzi, i – tym samym – podnoszenia poziomu jakości ich życia. Owa jakość zmienia się nie tylko poprzez wymierne korzyści związane z posiadaniem wyższego wykształcenia, ale przede wszystkim poprzez wzrost świadomości swoich potrzeb w zakresie *self-experience*⁴.

Dążenie do lepszego wykształcenia, jak i posiadanie go pozwalają jednostce na bardziej komfortową adaptację do wymogów i zmiennych warunków życia, radzenia sobie z trudnościami i umożliwia bardziej skuteczne poszukiwanie informacji. Jak wskazuje Janusz Czapiński (Czapiński, 1995), człowiek wykształcony (o wyższym statusie wykształcenia), łatwiej znosi zarówno materialne, jak i psychiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji, łatwiej też adaptuje się do zmian na rynku pracy. Jak już wspomniano, w postrzeganej perspektywie wydłużania się ludzkiego życia, a także „biorąc pod uwagę, że długość życia również wzrasta wraz z poziomem edukacji (...) można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia” (Czapiński, 1995, s. 299). Ponadto tym, co wydaje się istotne w perspektywie edukacji całościowej, służącej uzupełnianiu i podnoszeniu poziomu wykształcenia, a także stanowiącej współcześnie podstawę do radzenia sobie – jest wzrost życiowych kompetencji. Można powiedzieć, że pełnią one rolę ochronną w konfrontacji z dynamicznymi zmianami rzeczywistości społecznej, prowadzącymi do „nowej jakości świata” (Drynda 1997, s. 68; Suchodolski, 1983). W owym procesie budowania życiowych kompetencji ważnym zadaniem do realizowania przez młodych ludzi jest zatem nie tylko świadomość swoich zasobów, ale przede wszystkim dbałość o nie i ich dalszy rozwój. Środkiem, który temu służy, powinna być edukacja. W tym miejscu powstaje pytanie o to, czy młodzi dorośli są tego świadomi i czy dostrzegają związek pomiędzy dążeniem do wyższego wykształcenia a wzrostem świadomości własnych zasobów i kompetencji życiowych? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, jednak warto o nią zabiegać.

Lista zasobów, które rozwijają się pod wpływem doświadczeń społecznych, jest bardzo długa. Wśród nich wymienić można między innymi: poziom zdrowia, poczucie własnej wartości, poziom samooceny, poczucie własnej skuteczności i osobistej kontroli, koherencji, optymizm, osobowościową odporność, sposoby radzenia sobie ze stresem, orientację prospołeczną oraz

⁴ Suchańska i Worach (2013) opisują kontekstualność powyższych kwestii, w szerokiej perspektywie badań nad kształtowaniem się poczucia tożsamości.

wsparcie społeczne. Zasoby te stanowią ważne narzędzie do wykorzystania w codziennych sytuacjach, szczególnie w warunkach wymagających poradzenia sobie w nowych rolach i zadaniach społecznych. W przypadku studiujących młodych dorosłych⁵ zauważa się aktualność wielu z nich.

Wykorzystywanie zasobów jest jednostce potrzebne, by nie tylko lepiej sobie radzić, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom zadowolenia z siebie, relacji w otoczeniu społecznym, a także poczucie jakości swojego życia⁶. Z intencją odwołania się do cech stanowiących o obecności zasobów w życiu młodych ludzi można je zagregować w kilka grup, takich jak: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Sokolowska i Zablocka-Żytka, 2015). Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełnijszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący sposób doświadczać codzienności. Podnoszenie tych kompetencji pozwala im także budować własny kapitał społeczny (Dudzikowa, 2013), zakotwiczony w poczuciu przynależności do grup o silnej wewnętrznie potrzebie współlistnienia i wzajemnego czerpania ze swoich zasobów. W tej perspektywie uznać można, że istotną rolę w kreowaniu kapitału, który wydaje się pozostawać w wyraźnej relacji z tworzeniem warunków do podnoszenia jakości życia człowieka, odgrywa właśnie edukacja, we wszystkich jej możliwych wymiarach. Zdaniem autorów raportu Polska 2030, edukacja jest najważniejszym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego. W tej konotacji także wykształcenie traktować można jako element kapitału kulturowego człowieka na całe życie. Studiujący młodzi dorośli funkcjonują zatem w warunkach, w których sami stają się twórcami nie tylko własnego projektu życiowego i biografii, ale także uczestniczą w tworzeniu kapitału edukacyjnego swojej grupy pokoleniowej.

Bycie studentem ma swoje konsekwencje, zarówno indywidualne, jak i społeczne – związane z dopasowaniem się do reguł obowiązujących na uniwersytecie oraz reguł społeczności akademickiej. Ponadto wciąż jeszcze sta-

⁵ Grupa ta w koncepcjach teoretycznych opisywana jest najczęściej u ujęciu socjologicznym. Z uwagi jednak na doniosłość badań prowadzonych w obszarze edukacji, życia społecznego i samorealizacji młodych dorosłych na etapie studiowania kategoria ta znajduje liczne odniesienia teoretyczno-metodologiczne w pedagogice. Zob. Nizińska i Kurantowicz, 2010; Leppert, 2000).

⁶ W opracowaniu kwestie jakości życia odnoszą się do subiektywnych doświadczeń jednostki, w obszarach wewnętrznego poczucia zadowolenia bądź zaspokojenia swoich oczekiwań względem własnego życia. Spojrzenie to koresponduje ze znanym ujęciem M. Wallden. Zob. Wallis, 1976.

tus studenta wydaje się zobowiązywać. Forma uczestnictwa i zaangażowanie młodych dorosłych w pełnienie roli studenta, podobnie jak samorealizacja w korzystaniu z oferty uniwersytetu, zależą jednak w dużej mierze od warunków społecznych, w których dojrzewali, i w których kształtowała się ich potrzeba aktywności we wcześniejszych fazach życia. Ten aspekt nie pozostaje bez znaczenia w procesie edukacji wyższej, samorozwoju i konstruowania projektu życiowego, a w sposób pośredni partycypuje także w procesie podejmowania samodzielnych wyborów życiowych w realizowaniu większości zadań rozwojowych na tym etapie życia.

Młodzi dorośli a planowanie przyszłości

Tworzenie własnych projektów życiowych, będących jednym z programów działań zorientowanych temporalnie, jest ważnym celem życiowym młodego człowieka. Szczególnie na etapie wczesnej dorosłości jednostka odczuwa potrzebę aktywizowania się w takich obszarach życia, które strategicznie ukierunkowane są na osiągnięcie własnej skuteczności i indywidualnie pojmowany sukces życiowy. Ponadto założyć można, że nadrzędnym celem współczesnego młodego człowieka powinno być opracowanie i uruchomienie pewnego planu na życie, który umożliwi nadążanie za zmianami społeczno-ekonomicznymi w świecie pełnym niepewności, konkurencji i zachowań konsumenckich w wielu obszarach funkcjonowania. Plany życiowe sytuują się zatem jako nadrzędne w stosunku do celów życiowych. W tych kategoriach plan życiowy to stworzony lub wybrany ważny cel nadrzędny, związany z celami szczegółowymi (instrumentalnymi)⁷.

Oczywiste wydaje się, że cele życiowe odnoszą się do różnych sfer aktywności – osobistej i uczuciowej, także związanej ze społeczno-ekonomicznym statusem i aktywnością bądź działalnością społeczną. W literaturze przedmiotu, w odpowiedzi na poszukiwanie analogii do planu/projektu życiowego, odnaleźć można wiele terminów nacechowanych podobieństwem znaczeniowym, tj. dążenia osobiste i zadania życiowe (Mądry, 2010). Kształtujący się plan życiowy jest najczęściej odpowiedzią na indywidualne potrzeby i zadania rozwojowe, a także dążenia i aspiracje jednostki. Dojrzewa wraz z oczekiwaniami i doświadczaną postawą młodego człowieka wobec własnego życia. Projektowanie przyszłości jest zatem zadaniem, które osobiście angażuje lu-

⁷ W literaturze przedmiotu istnieje wiele ujęć definicyjnych projektu/planu życiowego. Zob. Mądry, 2010; Wysocka, 2007; Syrek, 1986; Mądrycki, 2002.

dzi młodych. Ponadto jest także obowiązkiem wobec siebie w perspektywie wpływającego czasu psychologicznego. Ten czas psychologiczny – mierzony wydarzeniami rozwojowymi i społecznymi – jest dla społeczności studiującej czasem prospektywnej orientacji, obejmującej perspektywę własnej przyszłości. W ramach jej konstruowania, projekt życiowy zawiera najczęściej treść zadań związanych z niedaleką przyszłością i zapisuje się w postaci programów działania, które oczekują realizacji, albo których realizacja już została podjęta i jest w procesie. Projekty życiowe, tworzone szczególnie na poziomie wczesnej i średniej dorosłości, stanowią zatem przestrzeń poznawczą, która umożliwia wykorzystanie swojego potencjału, by w pełni efektywnie i skutecznie (z uwzględnieniem planów i zamierzeń) realizować zadania okresu dorosłości (Levinson, 1986).

Współcześnie tworzenie własnego planu czy projektu działania, dookreślającego kierunek rozwoju ważnych życiowo celów i obszarów kompetencji, jest postawą konieczną. Zrelatywizowana, niepewna rzeczywistość, wymusza na jednostce poszukiwanie takich sposobów myślenia i zachowania, które będą stanowiły ochronę przed oddziaływaniem ingerującej kultury masowej i społeczno-zawodową ambiwalencją, a nawet ryzykiem niewykorzystania szans życiowych. W okresie wczesnej dorosłości, obfitującej podejmowaniem wielu ról społecznych i zawodowych, opracowanie planu na własne życie odpowiada na postulat psychologii rozwojowej w ujęciu life-span (Bee, 2004; Brzezińska, 2000; Turner i Helms, 1999). Ważny element całościowej edukacji, jakim jest dbałość o siebie i swój rozwój, na etapie wczesnej dorosłości w sposób szczególny obliguje do ujmowania świata i własnej przyszłości w „kategoriach złożonych reprezentacji umysłowych” (Kuźnik, 2008, s. 627). To zaś przekłada się na urealnienie osobistych potrzeb, z wykorzystaniem dostępnych możliwości, zarówno tych na poziomie emocjonalnym, jak i behawioralnym.

Z tego punktu widzenia szczególnie oczekiwania można by mieć wobec osób realizujących studia uniwersyteckie, które – jak można by się spodziewać – dysponują odpowiednim czasem, by poznać swoje zasoby. Można także oczekiwać, że są one świadome celów do osiągnięcia, zdają sobie sprawę z wartości wykształcenia oraz możliwości jego spożytkowania. To ważny atut do osobistego wykorzystania na tym etapie życia. Sytuacja ta ułatwić powinna dalszą realizację w obszarach nowych kompetencji i poszukiwania drogi samorozwoju, które umożliwią dojrzałe i skuteczne funkcjonowanie w rolach oraz zadaniach dorosłości.

Powyższe rozumienie narzuca pewien typ myślenia, zgodnie z którym można przyjąć, że młody człowiek uruchamia działanie w szczególności pod

wpływem stworzonej przez siebie perspektywy przyszłości (Kuźnik, ss. 627–628), a więc zgodnie z motywacją, jaką posiada. Ten czas psychologiczny i związana z nim prospektywna orientacja temporalna obejmuje docelową perspektywę przyszłości wraz z organizacją działań, które mogą do niej doprowadzić. Wskazać można, że ujmuje ona wszystkie istotne dla człowieka zdarzenia, poddając je aksjologicznemu namysłowi, by – na drodze aktywnego podejmowania zadań i ich realizacji – uruchomił skuteczny kierunek prospektywnego samorozwoju, dający satysfakcję, podnoszący samoocenę, a – w przyszłości – może także poczucie jakości życia.

W kontekście analiz teoretycznych dotyczących studentów, najbardziej interesujące wydaje się spojrzenie na projekt jako typ myślenia i działania w obszarze dymensji podmiotowej (Suchodolska, 2017). Zgodnie z nią młody człowiek żywo reaguje na zewnętrzne i wewnętrzne warunki, otwierając się na to, co przynosi życie. W ten sposób zdarza się reagować młodym ludziom, którzy zmieniają swoje plany, krystalizują oczekiwania pod wpływem czynników zewnątrzpochoźnych, często związanych z pojawieniem się nowych doświadczeń i wynikających z nich możliwości. Sytuacja ta w znacznym stopniu dość adekwatnie charakteryzuje młodych dorosłych na etapie przechodzenia z poziomu planowania zdarzeń życiowych do ich realizacji.

Pograniczny status studiujących młodych dorosłych a budowanie projektu własnego życia

Etap charakteryzujący przechodzenie z planowania do realizacji życiowych zamierzeń jest momentem szczególnym z kilku powodów. Po pierwsze – reguluje on pojmowanie statusu aktywności na etapie wchodzenia w dorosłe role społeczne i zawodowe. Po drugie – przybliża symbolicznie perspektywę „dwoistości bycia”, w jakiej znajdują się studenci. Dwoistość ta ma wyraźnie zarysowane dwa oblicza społeczne. Jedno z nich wyraża się w pogranicznym zawieszeniu pomiędzy młodością i dorosłością (pomiędzy semiautonomią a wchodzeniem w dojrzałe role, ich eksplorowanie oraz podejmowanie zobowiązań zgodnych z życiowymi wyborami), drugie z kolei – widoczne jest w statusie związanym z życiem i edukacją w warunkach pogranicza społeczno-kulturowego Śląska Cieszyńskiego.

Sytuacja ta sprawia, że studenci funkcjonują w wymiarach (społecznym, ekonomicznym i kulturowym), które w sposób istotny poznawczo określają ich zdolność „bycia pogranicznego” – jako zdolność bycia „pomiędzy”. Można w tym miejscu odwołać się do konstruktów Bachtinowskiego pogranicza,

opisywanego przez L. Witkowskiego, który pisze, że funkcjonowanie w kulturze mierzy się zdolnością bycia „pogranicznego” – „na progu”, w kontekście granicy i wobec granicy, która stawia przed nami konieczność odpowiedzi na pytania – gdzie, (...) i dlaczego warto być (Witkowski, 2000). Sentencja ta wydaje się adekwatnie oddawać zarówno sytuację współczesnych młodych dorosłych, jak i – w szerokim spojrzeniu – konteksty obecne także w edukacji międzykulturowej, żywo rozwijającej się od lat na Pograniczu⁸.

Studenci na pograniczu polsko-czeskim – o własnej edukacji

Doświadczenie młodości na etapie kształcenia uniwersyteckiego wyznaczone jest wieloma komponentami, zarówno osobistymi, jak i społeczno-kulturowymi czy edukacyjnymi. Zmiany, których doświadczają młodzi dorośli na tym etapie, nie pozostają bez znaczenia dla ich sytuacji życiowej i indywidualnego doświadczenia. W wielu obszarach aktywności pojawia się konfrontacja młodzieńczych wyobrażeń i oczekiwań z tym, co przynosi życie w perspektywie aktualnych zdarzeń „tu i teraz”. Coraz bliższa konfrontacja z realiami życia i doświadczaną przestrzenią (przed)zawodową pozwala studentom uzyskać emocjonalny dostęp do treści projektu życiowego i weryfikować aktualność wartości, celów oraz wcześniejszych planów życiowych.

To dzięki tym doświadczeniom młodzi dorośli tworzą dojrzały projekt życia, uwzględniający nie tylko sferę osobistą, ale także przestrzeń edukacji, która przygotowuje ich do aktywności zawodowej i uświadamia potrzebę za dbania o zaistnienie na rynku pracy w niedalekiej przyszłości. Na tym etapie znajdują się studenci cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o miejsce, jakie zajmuje edukacja w ich projekcie życiowym, założono, że w projekcie tym obecnych jest wiele zadań związanych z wiekiem, okresem życia i statusem bycia studentem, jak i osiąganym statusem społeczno-zawodowym. Tym, co może różnić badanych (wewnątrz grupy), jest prawdopodobnie indywidualne podejście do czasu psychologicznego i społecznego, jaki im towarzyszy. O ile stosunek studentów do ich czasu psychologicznego jest kwestią mocno zindywidualizowaną

⁸ Również w edukacji międzykulturowej przyjmuje się, że kategoria pogranicza traktowana jest nadal w ujęciu Bachtinowskim – w głównej mierze jako pogranicze kultur, społeczności (...), a nie głównie, chociaż także – pogranicze państw i narodów. Zob.: Ogrodzka-Mazur, 2014; Nikitorowicz, 1995.

i decyduje o jego subiektywnej ocenie oraz interpretacji, to tym, co wydaje się wspólne, jest charakter i specyfika realizowanych studiów.

Badana grupa to przyszli pedagodzy. W tym konkretnym przypadku jest to środowisko sfeminizowane, grupę stanowią młode kobiety w przedziale wieku 23–25 lat⁹. Osoby reprezentujące grupę studentów uwzględnionych w badaniach to studentki studiów stacjonarnych magisterskich uzupełniających. W analizach wykorzystano wyniki badań prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego, odnoszące się do grupy 80 osób badanych, realizujących studia pedagogiczne w Uniwersytecie Śląskim, na cieszyńskim jego wydziale¹⁰. Okoliczności te pozwalają na przyjęcie założenia, że grupa jest względnie jednorodna, biorąc pod uwagę sposób realizacji celów indywidualnych, społecznych i edukacyjnych (Frankfort-Nachmiast and Nachmiast, 2001), podobnie jak charakteru realizowanych zadań rozwojowych na tym etapie życia (dość typowych dla studentów w okresie wczesnej dorosłości).

Projekt życiowy młodych dorosłych studiujących pedagogikę – refleksje z badań

W projekcie życiowym studentów obecne są nie tylko wartości i plany do realizacji w przyszłości, ale – w szczególności – związane z nimi formy aktywności, których realizacja już trwa. Obserwuje się pewne kontinuum myślenia studentów o własnej przyszłości, wyrażające się ich aktualnymi doświadczeniami. Jak się okazuje, obecne wydarzenia życiowe, jakie towarzyszą młodym dorosłym, oceniane są przez nich jako sprzyjające, a nawet i satysfakcjonujące. Dają one okazję do budowania relacji społecznych, podnoszenia umiejętności

⁹ Prezentowana w badaniach grupa studentów to osoby, które brały udział w szerszych, wielopłaszczyznowych badaniach dotyczących poczucia jakości życia, prowadzonych przez autorkę tego opracowania, obejmujących grupę 1400 studentów w kilku uniwersytetach (w tym Uniwersytecie Śląskim). Są to osoby rekrutujące się spośród całej grupy badanych studentów Pedagogiki. Uwzględniona w tym opracowaniu grupa przyszłych pedagogów (licząca 80 osób) kształci się na kierunku Pedagogika na wydziale cieszyńskim. Wyodrębnienie tej części badanych wiąże się z przyjętym kryterium miejsca, w którym studiuje. Są to zatem studenci realizujący studia pedagogiczne w Cieszynie, na pograniczu polsko-czeskim.

¹⁰ Uwzględniona w badaniach grupa realizowała kształcenie na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, na specjalnościach: Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna z Terapią Pedagogiczną, Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna z Wychowaniem Przedszkolnym i Praca Opiekuńczo-Wychowawcza z Asystentem Rodziny.

i kompetencji, a także poszerzania społecznych eksploracji. Studenci deklarują zadowolenie z życia, są świadomi własnych potrzeb, zadowoleni z tego, co aktualnie ma miejsce w ich życiu (81% badanych). Są to związki miłosne (90% – raczej partnerskie, niż małżeńskie), satysfakcjonujące związki z bliskimi osobami (76%), relacje z przyjaciółmi (84%), atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego i samorealizacji. W obszarze edukacji, aktualnie realizowany etap kształcenia koresponduje z ich predyspozycjami i jest zgodny z ich wyborem (81% badanych). Ta konstatacja wydaje się niezwykle ważna z uwagi na poszukiwanie dominant, które dookreślają nie tylko miejsce, jakie zajmują cenione wartości w projekcie życiowym, ale także osobisty status studenta.

Owa kontrola studentów nad własnym życiem i jego planowaniem rozwija w nich zatem przekonanie o słuszności własnych działań. W kontekście edukacji, która na tym etapie życia prowadzi do uzyskania wykształcenia i samodzielności, młodzi dorośli dokonują oceny swoich wyborów edukacyjnych. Konfrontacja realiów życia i edukacji, z potencjalnym odniesieniem do partycypowanej przyszłości, jest dla nich ważna prawdopodobnie ze względu na możliwość określenia priorytetów i szans na nadanie osobistego kierunku i kształtu własnej dorosłości. Tym, co wydaje się ważne w kontekście dbałości o przyszłość i dążenie do szeroko pojmowanej autonomii, jest fakt, iż znaczna grupa studentów cieszy się także pracą zarobkową, która pozwala im na uzyskanie przynajmniej czasowej niezależności finansowej. To kolejny aspekt ukazujący wartość stopniowego usamodzielniania się na etapie nadal trwającej edukacji. Percepcja tego faktu aktualnie zyskuje aktualnie nową przestrzeń opisu, z uwagi na trudne do przewidzenia okresy zarobkowania w czasach pandemii.

Z pewnością kryteria związane ze stawianiem się studentów osobami dorosłymi wydają się być zindywidualizowane, zależne od obiektywnych warunków życia, a także – co wydaje się ważne – od wyobrażeń i subiektywnych ocen własnego miejsca oraz momentu w życiu. Studenci realizujący studia uniwersyteckie funkcjonują w przestrzeni edukacyjnej, którą wybrali, ale także chcą współtworzyć, ponieważ dobrze się w niej czują. Ocena miejsca, jakie zajmuje w ich życiu edukacja uniwersytecka, wskazuje, że wybory te są świadome i autonomiczne. Realizowany obszar edukacji okazuje się – w większości przypadków (67% badanych) – zgodny z wcześniejszymi planami. W przypadku osób, które wybrały kierunek jako alternatywny do wymarzonego, zauważa się także dużą zgodę na to co jest i pozytywną ocenę tego stanu. Można w tym miejscu odnieść wrażenie, że studenci chętnie przyjmują to, co przynosi im życie, by nadać temu indywidualny kierunek i sens. Eksplorowane role ulegają bieżącym modyfikacjom, dostarczając badanym

– zgodnego z ich oceną – poczucia zadowolenia i satysfakcji. W projekcie życiowym obecne są w szczególności zamierzenia krótkoterminowe, w realizację których młodzi dorośli już są zaangażowani. Emocjonalne zaangażowanie ma swoje umiejscowienie w zadaniach rozwojowych (Suchodolska, 2018) i subiektywnych ocenach własnego miejsca oraz momentu w życiu.

To ważne, że młodzi ludzie monitorują swoje doświadczenia, podejmując próbę oceny czasu i miejsca, w którym się aktualnie znajdują. To sprzyja rozwojowi samoświadomości. Kwestią drugorzędową wydają się plany perspektywiczne i ich bardziej precyzyjne konstruowanie. Można by pokusić się o stwierdzenie, że perspektywa temporalna ogranicza się w zasadzie do teraźniejszości, w której „ani przeszłość ani przyszłość nie mają większego znaczenia przy podejmowaniu decyzji o dzisiejszych działaniach”¹¹. Można odnieść wrażenie, że mocne skupienie się na teraźniejszości jest efektem codziennego doświadczenia w społeczeństwie, zgodnie z zasadą *carpe diem*, by cieszyć się realizacją tego, co zdarza się „tu i teraz”. To zapewne diagnozowana społecznie cecha mentalności młodego pokolenia, na którą zwraca uwagę Z. Bauman, pisząc, że młodzi ludzie szybko adoptują się do zmian, łatwo te zmiany wdrażają w życie, dobrze z nimi funkcjonują i „zadomawiają się w drodze” (Bauman, 2001, s. 8). Oznacza to, że sloganowe „tu i teraz” dość adekwatnie oddaje stan umysłu młodego pokolenia i dotyczy także (a może przede wszystkim) grupy młodych dorosłych. Aktywna potrzeba samorealizacji nie wymaga prawdopodobnie tyle uwagi i planowania, co w przypadku starszego pokolenia. Prawdopodobnie też nie jest tak mocno związana z miejscem i fizycznym przywiązaniem do przestrzeni. Można by powiedzieć, że Baumanowska kategoria „płynności”, związana z płynnonowoczesnym społeczeństwem, ilustruje potrzebę pozostawania w czujności, otwartości i gotowości na bycie aktywnym w przestrzeniach życia, które są dla człowieka ważne. To właśnie skutkuje skupieniem się na teraźniejszości. I taką tendencję dostrzegamy w różnych wymiarach funkcjonowania młodych dorosłych, także w kontekście planu na życie.

W tej perspektywie długoterminowe planowanie, także z jednoczesnym odraczaniem zadowolenia i satysfakcji (odkładaniem ich na później), nie jest praktykowane i nie znajduje zastosowania. Liczy się zatem planowanie, które można na bieżąco monitorować. Ważnym zasobem jest gotowość na to, co

¹¹ Szerzej tę kwestię rozwija M. Marciniak (2017), analizując postawy społeczne młodzieży akademickiej w perspektywie „płynnej ponowoczesności”, opisywanej przez Z. Baumana.

przynosi życie i – z zachowaniem tej elastyczności – rozwijanie gotowości do zmian. Można by zaryzykować stwierdzenie, że zadowolenie z aktualnych wydarzeń w życiu i korzystna ocena czasu oraz miejsca, wyznaczającego ważne momenty życiowe, daje studentom komfortową przestrzeń do kontynuowania pracy nad projektem życiowym. Jak wskazują uzyskane wyniki badań, proces edukacji (i kształcenia się) studentów jest jednym z takich obszarów.

Uzyskane wyniki badań pozwalają wskazać, że realizowanie się w rolach studenckich dostarcza młodym dorosłym okazji do doświadczania siebie nie tylko w relacjach z Innymi, ale przede wszystkim w konfrontacji ze sobą i ważnymi zadaniami rozwojowymi. Jednym z nich jest kształcenie – jako przygotowujące do dalszej drogi zawodowej, zgodnie z maksymą, że jest to „ostatni szczebel drabiny sięgającej do okresu dorosłości oraz zdobywanego wykształcenia” (Suchodolska, 2017, s. 352). W bliższej czasowo perspektywie kształcenie traktowane jest jednak przez badanych w kategoriach samorealizacji „tu i teraz”, zgodnie z uznawanymi przez nich wartościami. Planowanie przyszłości rozwija się w zgodzie z hierarchią wartości, które wyznaczają sposób myślenia o sobie i swoim miejscu w świecie relacji, a także zadań edukacyjnych oraz społeczno-zawodowych. W projekcie widoczne są trzy ważne obszary samorealizacji: życie osobiste, kształcenie i praca. Szeroko pojęta edukacja całościowa może służyć wszystkim z powyższych obszarów.

Edukacja prowadząca do wykształcenia i podniesienia statusu na bardziej autonomiczny poziom (Melosik, 2009) jest dla studentów ważnym kryterium dookreślającym projekt własnego życia. W hierarchii wartości zajmuje wysoką pozycję – drugie miejsce – zaraz po udanym związku i satysfakcji w relacjach z ludźmi. Zdobywanie wykształcenia – zdaniem badanych studentów – umożliwi życiowy start. Drugoplanowe wydaje się traktowanie wykształcenia jako „przepustki” do zarabiania dużych pieniędzy, co w przypadku tej grupy prozawodowej nawet nie dziwi. Jest kwestią oczywistą, że realia pracy w obszarach pomocowych – na poziomie wykształcenia pedagogicznego – nie sprzyjają osiągnięciu dużych profitów finansowych. Studenci jednak uważają ten wybór za dobry, spełniający ich oczekiwania, umożliwiający uzyskanie autonomii finansowej na miarę możliwości i aktualnych potrzeb. Podjęte przez nich kształcenie na kierunku pedagogicznym traktują jako formę przygotowania do dojrzałości, która na tym etapie ma swoje uzasadnienie i może przynieść (a nawet już przynosi) satysfakcję, a nawet dumę.

Studiowanie pedagogiki traktują jako etap, który umożliwi im zdobywanie wiedzy, poznawanie swoich mocnych stron i sposobów ich wykorzystania, by pomagać Innym. Studenci są zadowoleni z aktualnego miejsca i czasu

w życiu. Będąc w zgodzie z tym przekonaniem, planują się nadal realizować. Jest to etap zdobywania kwalifikacji, budowania autonomii jako właściwości osobistej, która wyraża się w możliwości decydowania o sobie i własnej biografii. To ważne zadanie rozwojowe, widoczne w projekcie życiowym, przybliżające różne odsłony samopoznania i nadawania kształtu własnemu życiu.

Konfrontacja realiów życia i edukacji z potencjalną ekspozycją na partycypowaną przyszłość jest dla nich ważna, prawdopodobnie ze względu na możliwość określenia własnych priorytetów i kierunku, jaki pragną nadać własnej dorosłości. W przypadku badanej grupy, plan na życie to nie tylko plan dotyczący przyszłości, ale – w głównej mierze – perspektywa, która już się realizuje. Sposób myślenia i działania młodych dorosłych na poziomie wstępnych projektów życiowych wskazuje kierunek, w jakim podążają i przekonania, jakie im towarzyszą.

W przypadku młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie zauważa się, że planowanie przez nich przyszłości zyskuje taki wymiar, jaki okazuje się możliwy aktualnie do realizacji. Jest on związany z najbliższymi do osiągnięcia celami, realnymi pod tym względem i przy użyciu dostępnej młodym dorosłym strategii własnego rozwoju osobistego. Planując osiągnięcie ważnych celów, monitorują swoje osiągnięcia i konfrontują je z bieżącymi sytuacjami i ich oceną.

Można sądzić, że ten typ myślenia i działania, wyrażający się w skupieniu się na teraźniejszości jest oznaką opisywanego czasu społecznego i psychologicznego studiujących młodych dorosłych na tym etapie życia. Ponadto nie jest wykluczone, że jest też oznaką pogranicznego statusu – etapu pomiędzy kształtowaniem się dojrzałej tożsamości a realnym momentem jej osiągnięcia. Nie bez powodu grupa młodych dorosłych nazywana jest w literaturze pokoleniem „permanentnego przejścia” czy „pokoleniem zmiany” (Wysocka, 2010). W istocie bowiem cały ten okres wchodzenia w dorosłe role społeczne i zawodowe skutkuje wieloma zmianami na poziomie społecznym i mentalnym.

Bibliografia

- Bańka, A. 2005. *Proaktywność a typy samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Praktyków w Karierze*. Poznań – Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bauman, Z. 2001. *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW, ss. 8–25.

- Bee, H. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. 2000. *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Cybal-Michalska, A. 2013. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czapiński, J. 1995. Money Isn't Everything: On the Various Costs of Transformation. *Polish Sociological Review*. 4 (112), pp. 289–302.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2016. Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2 (20), ss. 11–21.
- Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala rozwoju nowoczesności”. *Wyzwania rozwojowe*. <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf> (20.06.2021).
- Drynda, D. 1997. Sesja naukowa poświęcona spuściznie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego. W: Dudzikowa, M. i Lewowicki, T. red. *Rocznik Pedagogiczny*. 27. Radom: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji, ss. 106–110.
- Dudzikowa, M. 2013. Wprowadzenie. W: Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Besterda, R., Jaskulska, S., Marciniak, M., Bochno, E., Bochno, I. i Knasiecka-Falbińska, K. red. *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*. Tom 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 7–14.
- Frankfort-Nachmiast, Ch. i Nachmiast, D. 2001. *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Horbowski, A. 2008. Bogdan Suchodolski o wychowaniu i edukacji ustawicznej. *Nauczyciel i Szkoła*. 3–4 (40–41), ss. 31–41.
- Kuźnik, M. 2008. Projekt własnego życia. W: Derbis, J. red. *Jakość życia – od wykluczonych do elity*. Częstochowa: Akademia im. J. Długosza, ss. 627–646.
- Leppert, R. 2000. Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny: *Teraźniejszość młodego pokolenia*, ss. 89–101.
- Levinson, D.J. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist*. 4, pp. 3–13.
- Lewowicki, T. 1995. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki, T. 2011. Szkic do dziejów całościowych ujęć zagadnień oświaty –

- ku spotkaniu z oświatologią. W: Lewowicki, T., Ogniewjuk, W. i Sysojewa, S. red. *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZPN, ss. 11–24.
- Marciniak, M. 2017. Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej ponowoczesności. *Forum Oświatowe*. **29** (57), ss. 65–76.
- Mądry, M. 2010. Plany i marzenia w życiu człowieka. Teoretyczne podstawy badań. *Scripta Comeniana Lesnensia*. **8**, ss. 88–95.
- Mądrycki, T. 2002. *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP.
- Melosik, Z. 2009. *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miś, L. 2000. Ery i fazy rozwoju w życiu dorosłego człowieka w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: Socha, P. red. *Duchowy rozwój człowieka, fazy życia, osobowość, wiara, religijność*. Kraków: UJ, ss. 45–60.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nizińska, A. i Kurantowicz, E. 2010. Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje. *Forum Oświatowe*. **2**, ss. 19–35.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. **2**, ss. 25–39.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. 2000. *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S. i Woyda-Kornacka, J. 2015. *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Suchańska, A. i Worach, A. 2013. Self-complexity and the sense of identity. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*. **3** (XVI), ss. 217–233.
- Suchodolska, J. 2014. Potrzeba projektowania zmian w edukacji – wokół idei podmiotowej edukacji. *Osvitologia*. **3**, ss. 52–58.
- Suchodolska, J. 2017. *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolska, J. 2018. Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie rozwojowe młodych dorosłych. *Ruch Pedagogiczny*. **4** (I), ss. 83–98.
- Syrek, E. 1986. *Aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: UŚ.
- Turner, J.S. i Helms, D. 1999. *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.

- Wallis, A. 1976. Jakość życia – problemy i propozycje. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*. **62**, ss. 135–150.
- Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Woźniak, W. 2006. Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych. W: Szukalski, P. red. *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*. Łódź: UŁ, ss. 151–168.
- Wysocka, E. 2007. *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka, E. 2010. *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: UŚ.

University education in the borderland as a space for shaping a life project of young adults

Abstract: The study is an attempt at finding out the place of university education in the process of building a life project by young adults – students from Cieszyn in the Polish-Czech borderland.

An important motif is undertaken here of young adults' attitude to education, understood not only as the process of increasing their level of education, but mostly as raising their life competences and satisfaction with their life. One of the tangible effects of this process should be more conscious decision making and taking responsibility for oneself – for one's life and choices. The group which can be most directly affected by this are university students, who are referred to in this study as “young adults”. They face a chance to acquire new skills in viewing the world and their place in it, which should grow along with the chance to notice and multiply their own resources in order to secure their future. The young adults studying at university in the Polish-Czech borderland constitute a group for whom this educational stage is a pass to adulthood and the events taking place in that stage co-create the quality of their life. These young adults are aware of the need to keep a high status of their knowledge and competences through profiled lifelong education, which is favourable for the evaluation of their life both as compliant with the developmental task for this period and as satisfying at this stage.

Keywords: young adults, university education, life project, Polish-Czech borderland