

EWA OGRODZKA-MAZUR¹

Społeczne „zakotwiczenie” przejawiane przez młodych uczących się na pograniczu polsko-czeskim: poczucie spójności, odrębności i ciągłości

Streszczenie

W pedagogicznej analizie podjętej problematyki przyjęto konceptualizację teoretyczno-metodologiczną, nawiązującą do: Warda H. Goodenougha aksjologicznej koncepcji kultury jako zbioru wartości, Pawła Boskiego teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji, Tadeusza Lewowickiego teorii zachowań tożsamościowych, perspektywy konstruktywistycznej oraz Harolda J. Noaha modelu porównywania jakości edukacji akademickiej. Przyjęto jednocześnie założenie, że badanie poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi przejawianego przez studentów z pogranicza polsko-czeskiego umożliwi poznanie sposobu (sposobów) rozumienia przez nich siebie, Innych i świata, zakotwiczonego w ich własnym doświadczeniu i kulturze.

Zachodzące różnice w deklarowanym przez studentów poczuciu związku z wybranymi grupami społecznymi wskazują na dostrzegalną aktualnie tendencję utożsamiania się młodego pokolenia z różnymi społecznościami – kraju pochodzenia, lokalnymi, regionalnymi, czy szerzej – europejskimi i ponadeuropejskimi. Konstruowanie przez młodych uczących się własnej tożsamości to zarazem odchodzenie od jej jednolitego wymiaru na rzecz odkrywania i świadomego wybierania tożsamości wzbogaconej, wielowymiarowej, determinowanej najczęściej postępującymi w różnym tempie i zakresie procesami demokratyzacji życia społecznego. Profil toż-

¹ Ewa Ogrodzka-Mazur, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska, e-mail: eom1@wp.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9990-6176>.

samościowy czeskich studentów, w przeciwieństwie do ich rówieśników z Polski, ma przede wszystkim wymiar narodowy, charakteryzujący się wyraźnymi preferencjami własnej grupy etnicznej (kraju pochodzenia) w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych.

Słowa kluczowe:

tożsamość kulturowa, społeczne „zakotwiczenie”, poczucie spójności, odrębności i ciągłości, pogranicze polsko-czeskie, polska i czeska młodzież akademicka, studium porównawcze

Abstract

In the pedagogical analysis of the undertaken issues, some theoretical and methodological conceptualizations have been applied that refer to: Ward H. Goodenough's axiological concept of culture as a set of values, Paweł Boski's theory of the cultural identity based on values and practices in bi-or multicultural socialization, Tadeusz Lewowicki's theory of identity behaviours, constructivist perspective and Harold J. Noah's model of the comparison of academic education. The assumption was also made that the research into the feeling of association with selected social groups manifested by students from the Polish-Czech borderland enables one to learn the way(s) in which students understand themselves, the others and the world – the way(s) anchored in their own experience and culture.

The differences in the declared by students the feeling of association with selected social groups point to a visible tendency to the young generation's identification with different communities – of their homeland, local, regional, or more broadly, European or supra-European ones. The construction of their own identity by university students means drifting apart from its homogenous dimension and getting closer to discovering the conscious choice of an enriched, multidimensional identity, which is most often determined by processes of the democratization of social life, which take place at various paces and in different scopes. Contrary to their Polish peers, the identity profile of Czech students has mostly a national dimension and is characterized by a clear preference for their own ethnic (national) group in regard to identity, language and social contacts.

Keywords:

cultural identity, social “anchoring”, feeling of integrity, separateness and continuity Polish-Czech borderland, Polish and Czech academic youth, comparative study

1. WPROWADZENIE

Sprawom społeczności żyjących w regionach pogranicznych, a przede wszystkim pogranicza polsko-czeskiego, poświęcono wiele prac przygotowywanych zarówno przez Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, funkcjonujący aktualnie na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie², jak i pracowników Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Ostrawskiego³. Są one zapisem okresu ważnych transformacji ustrojowych i społecznych zachodzących w Polsce i Republice Czeskiej, zapoczątkowanych w roku 1989, kiedy państwa te stały się krajami demokratycznymi, opartymi na gospodarce wolnorynkowej oraz pluralizmie politycznym i kulturowym.

Pogranicze polsko-czeskie, będące przedmiotem zainteresowań badawczych – w kontekście hipotetycznej typologii Grzegorza Babińskiego (2001, s. 77) – jest przykładem pogranicza starego, charakteryzującego się:

- określonym terytorium, dającym się wyznaczyć przestrzennie,
- historią, ukształtowaną w rezultacie długotrwałych procesów społecznych i kulturowych,
- wzajemnym przenikaniem kultur,
- brakiem ostrych podziałów i granic między zbiorowościami,
- przechodzeniem od sytuacji dominacji kulturowej do akceptacji kultur podległych przez większość i do coraz wyraźniejszej równości kulturowej,

² Dotychczas ukazały się 83 tomy prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowanych przez Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, kierowane przez prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego. Podejmowane są w nich m.in. kwestie aksjologicznego wymiaru socjalizacji i wychowania w rodzinie i szkole, jego związku z rozwojem i kształtowaniem (się) tożsamości dzieci, młodzieży i dorosłych, małżeństw mieszanych narodowościowo i/lub wyznaniowo, ciągłości i zmiany międzypokoleniowego przekazu języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego, dialogu międzykulturowego oraz przemian współczesnej rodziny i szkoły warunkowanych procesami integracji i globalizacji. Więcej informacji: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/9.-Wykaz-publicacji-w-serii-%E2%80%9EEdukacja-Mi%C4%99dzykulturowa%E2%80%9D-List-of-works-published-in-the-series-%E2%80%9DIntercultural-Education%E2%80%9D.pdf>.

³ Na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Ostrawskiego od wielu lat działa Centrum Studiów nad Tożsamością Europejską. Badania Centrum koncentrują się na historii Śląska w kontekście historii społecznej i kulturowej Europy Środkowej, badaniu stosunków czesko-polskich, społeczności religijnych i etnicznych w regionie oraz świadomości historycznej i stereotypów etnicznych i narodowych funkcjonujących wśród młodzieży szkolnej i akademickiej. Więcej informacji: <https://pdf.osu.eu/csei>.

- istotną rolę zróżnicowania religijnego,
- płynnym zróżnicowaniem ekonomicznym i społecznym.

Na pograniczu tym wytworzył się, w wyniku długotrwałego procesu infiltracji i nakładania się różnych kultur, specyficzny typ społeczności i jej określonej kultury (Chlebowczyk, 1983; Panic, 2015), przy czym aktualnie zwraca uwagę brak ostrych podziałów i granic między społecznościami, w dalszym ciągu funkcjonujące istotne zróżnicowanie kulturowe, językowe, etniczne i religijne oraz stopniowe przechodzenie do akceptacji kultur i bardziej horyzontalnych niż wertykalnych relacji międzykulturowych.

Jak zauważa ponadto przywołany Babiński (2002, s. 15), „większość współczesnych obszarów pogranicza straciło na ogół swój »status« miejsca starcia różnych – odmiennych i/lub konkurencyjnych – centrów dominacji. Są obecnie bardziej miejscem przenikania niż dominacji kultur, bardziej obszarem przejścia niż rywalizacji i konfrontacji różnych centrów. Dlatego znacznie trudniej wyznaczyć zarówno same obszary pogranicza, jak i wskazać najbardziej istotne linie różnic i podziałów kulturowych. Zasadniczej przyczyny przemian upatruje się w zmieniających się relacjach w triadzie: polityka (państwo) – kultura – tożsamości etniczne”. Ta ważna konstatacja umożliwia zwrócenie uwagi na te zjawiska i problemy, które w sposób bezpośredni i/lub pośredni mają związek z wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia, żyjącego współcześnie w sytuacji pogranicza.

Funkcjonowanie młodzieży akademickiej na pograniczu wiąże się z naturalnym odczuwaniem przez nią przynależności do określonej grupy społecznej (w tym m.in. narodowej czy kulturowej) i umożliwia samoidentyfikację, stanowiącą podstawę różnicowania między Ja-My i Inni-Oni. Zewnętrzny (przypisywanie przynależności) i/lub wewnętrzny (samookreślenie) charakter identyfikacji, formowany na wielu różnorodnie zhierarchizowanych płaszczyznach, kształtuje zarazem jej poczucie tożsamości.

W okresie wczesnej dorosłości – jak zauważają badacze zajmujący się problematyką rozwoju poczucia tożsamości – większość ważnych i silnie emocjonalnie zabarwionych doświadczeń jednostki związana jest zarówno z obrazem własnej osoby, jak i z zadaniami. To właśnie kształtujące się poczucie tożsamości umożliwia jej ciągłe dążenie do rozpoznania i dookreślenia samej siebie, a zatem formowania indywidualnej tożsamości osobowej i społecznej. Funkcjonowanie młodzieży zarówno w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, edukacyjnym, jak i szerszym, zróżnicowanym otoczeniu kulturowym staje się źródłem jej różnorodnych doświadczeń tożsamościowych – poczucia spójności, poczucia odrębności i poczucia ciągłości.

Poczucie to oznacza po pierwsze – akceptację wspólnych wartości i instytucji, po drugie – bazuje na podzielanym uznaniu dla przeważających społecznie wzo-

rów zachowań oraz metod kontroli społecznej, po trzecie – jest ujmowane jako forma kapitału społecznego opierającego się na wzajemnym zaufaniu społecznym podtrzymywanym przez relacje społeczne i po czwarte – jest budowane na przynależności do określonych społeczności i podzieleniu przez członków wspólnej tożsamości kulturowej (Vasta, 2007; Grzymała-Kazłowska, 2013, s. 31–52; Lompart, 2010). Wyróżnione wymiary ukazują zatem istotną rolę tożsamości i relacji społecznych dla wewnętrznej integracji społeczności pogranicza, które mogą prowadzić do tzw. społecznego zakotwiczenia. Poprzez społeczne zakotwiczenie następuje uspołecznienie, rozumiane za Mirosławą Marody i Anną Gizą-Poleszczuk (2004) jako proces włączania jednostki w formującą dane społeczności sieć powiązań. Autorki rozróżniają tożsamość *naturalną* charakterystyczną dla ludzi żyjących w tradycyjnych wspólnotach, tożsamość *roli* – typową dla społeczeństwa nowoczesnego, w którym ludzie łączyli się na zasadzie stowarzyszeń, oraz współczesną tożsamość *Ego*, dominującą w zindywidualizowanym społeczeństwie ponowoczesnym, w którym jednostki prezentują siebie jako autonomiczne istoty, a przy tym cechują się refleksyjnością, dążą do zachowania ciągłości i wiarygodności oraz kierują się potrzebą samorealizacji.

Współczesne młode pokolenie dorosłych Polaków i Czechów jest nową generacją, inną od wcześniejszych pokoleń swoich rówieśników. Jego specyfika i odmienność ma swoje źródła w sytuacji społeczno-kulturowej, politycznej oraz gospodarczej obu krajów, Europy i świata, będącej zarazem ważnym punktem odniesienia (Ogrodzka-Mazur, 2013, s. 106–127). Obserwacja życia społecznego wskazuje na związek między współczesnym kryzysem kulturowym a kryzysem orientacji i zdolności wartościowania młodego pokolenia, którego świat wartości jest w dużym stopniu osadzony w nowej kulturze, co nie pozostaje bez wpływu na jego sposób życia. Współczesnej młodzieży akademickiej nie łączy już (jak to miało miejsce w latach np. powojennych czy pokomunistycznych) wspólny światopogląd, aksjologia i kod komunikacyjny – jest ona generacją o rosnącym zróżnicowaniu postaw i ocen wartościujących, swoiście zagubioną, refleksyjną, skupioną często wokół własnej egzystencji.

2. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE

W pedagogicznej analizie podjętej problematyki tożsamości kulturowej i poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi przejawianego przez młodych uczących się w warunkach zróżnicowania kulturowego przyjęto konceptualizacje teoretyczne, nawiązujące do opracowanej przez Warda H. Goodenougha

(1) aksjologicznej koncepcji kultury jako zbioru wartości – w jej porządku fenomenalnym (materialna manifestacja kultury w wytworzonych produktach, zachowaniach, także językowych, i zdarzeniach społecznych) oraz ideacyjnym (to, czego uczymy się jako członkowie kultury, to standardy składające się na nieobserwowalny bezpośrednio porządek ideacyjny – kulturę właściwą). W tym rozumieniu kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata. Kultura to zbiór pewnych standardów poznawczych, które regulują sposób indywidualnej partycypacji w kulturze. Umożliwiają interpretowanie sensów czynności i obiektów kulturowych i pozwalają ogarnąć myślą rzeczywistość, którą dane społeczeństwo wyróżnia pojęciowo (Goodenough, Harris, 2006, s. 13–20).

Tożsamość kulturowa młodzieży akademickiej została określona w kontekście Pawła Boskiego **(2) teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji**. Tożsamość kulturowa ujmowana jest jako „pojęcie relacyjne, będące stopniem zbieżności w zakresie wartości między indywidualnym Ja a pozytywnym prototypem kulturowym, bądź też między deskryptywnym dla własnej kultury oraz ewaluatywnym jej aspektem” (Boski, 2009, s. 552; Boski, 2008a, s. 165–205; Boski, 2008b, s. 97–145). W przypadku funkcjonowania na styku dwóch kultur mówimy o tożsamości z obu systemami kulturowymi oraz integracji obu komponentów. W badaniach własnych uwzględniono rozróżnienie dwóch poziomów każdego systemu kulturowego: symbolicznego oraz aksjologicznego (wartości i praktyki) i obejmującego następujące składniki: (a) wiedzę kulturową, (b) kompetencje językowe, (c) przywiązanie afektywne, (d) poczucie odmienności i trudności, (e) tożsamość dwukulturową (zachowanie i nabycie), (f) własną sytuację życiową i zadowolenie z niej (Boski, 2009, s. 548–564). Odwołanie się w analizach pedagogicznych do proponowanego modelu zakłada możliwość transmisji kulturowej w warunkach intencjonalnego procesu uczenia się (m.in. w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym) oraz doświadczenia w dyskursie społecznym danego kraju i stanowi – w porównaniu z tradycyjnymi koncepcjami akulturacji (Berry, 1994, s. 211–215; Wysocka, 2003, s. 74–79) – najbardziej złożony konstrukt, badający integrację w pięciu znaczeniach: integrację jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości; integrację jako kompetencję dwujęzyczną/dwukulturową; integrację jako „specjalizację funkcjonalną”; integrację jako nową jakość, będącą fuzją elementów składowych oraz integrację jako autonomię psychologiczną wobec obu kultur wyjściowych (Boski, 2009, s. 542–547).

Ważną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości w zmieniających się warunkach zróżnicowania kulturowego stał się również zarys **(3) teorii zachowań tożsamościowych (TZT)** – opracowany przez Tadeusza Lewowickiego – umożliwiający całościowe, a zarazem porównawcze ujęcie procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach wielokulturowych. Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości – pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności, trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami, czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup); piąty – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy – stają się zarazem istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych (Lewowicki, 1995a, s. 51–63; Lewowicki 1995b, s. 13–26).

W podjętych badaniach przyjęto również perspektywę **(4) konstruktywistyczną**, akcentującą w procesie kształcenia aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swoją rzeczywistość edukacyjną. Uczący się aktywnie konstruują swoją wiedzę, a nie przyswajają jej jako przekazywanej przez nauczycieli, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, lecz *budowniczymi* struktur własnej wiedzy (Bruner, 1996; Lunenburg, 1998, s. 75–81). Podejście to jest szczególnie przydatne w interpretacji uczenia się studentów, rozumianego jako *uczestniczenie w konstruowaniu społecznego świata oraz wspólnej kultury*.

Ze względu na komparatystyczny charakter badań odwołano się także do Harolda J. Noaha **(5) modelu porównywania jakości edukacji akademickiej** (Noah, Eckstein 1988, s. 165–192; Marshall, 2014) na przykładzie Polski i Republiki Czeskiej, uwzględniając opis tradycji i najnowszych tendencji w zakresie szkolnictwa wyższego obu krajów, analizę programów kształcenia studentów, konteksty społeczno-ekonomiczne i kulturowe, interpretację zjawisk edukacyjnych, stanowiących przyczynek do przewidywania zmian oraz metody statystyczne (Malach, Kostolánová, Chmura, Ogrodzka-Mazur, Szafránska-Gajdzica, 2016, s. 41–58).

Problem główny podjęty w badaniach własnych zawiera się w pytaniach:

- Jakie poczucie tożsamości przejawiają polscy i czescy studenci w badanych środowiskach wielokulturowych, z punktu widzenia kryterialnych (wiedza o symbolach kulturowych) i korelatywnych (zachowania odzwierciedlające założenia normatywne i wartości danej kultury) atrybutów tożsamościowych?
- W jakim zakresie środowisko zróżnicowane kulturowo warunkuje przeja-

wiane przez polskich i czeskich studentów poczucie związku z wybranymi grupami społecznymi?

W badaniach własnych wykorzystano podejście ilościowo-jakościowe, uwzględniające – zgodnie z teorią dwukontekstową – zarówno kontekst uzasadniania – przez wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe zjawisk pedagogicznych, będących przedmiotem podjętych badań, jak również kontekst odkrycia – przez interpretację i rozumienie, uzupełnione fenomenologiczną analizą tychże zjawisk (Pietruska-Madej, 1995, s. 65–76).

Zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym w prowadzonych poczynaniach badawczych zastosowano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe oraz – opracowane na podstawie uznawanych w ich obrębie procedur postępowania badawczego – określone narzędzia badawcze. W ich doborze i/lub konstruowaniu (w przypadku narzędzi własnych) kierowano się zarazem przyjętymi w opracowaniu teoriami i wynikającymi z nich założeniami dla podjętej problematyki. W analizie materiału empirycznego zastosowano redukujący oraz rozbudowujący sposób przekształcenia danych, jak również uwzględniono założenia interpretacyjnego podejścia do analizy sensów wypowiedzi w kontekście: rozumienia myśli osób badanych, krytycznego rozumienia zdroworozsądkowego oraz rozumienia teoretycznego (Kvale, 2004, s. 213–231; Miles, Huberman, 2000; Denzin, Lincoln, 2009). W sporządzeniu pełnego opisu zjawisk wykorzystano również podejście fenomenologiczne, polegające na przejściu od indywidualnych teksturalno-strukturalnych relacji znaczeń i istoty przeżyć badanych osób do syntezy w postaci uniwersalnego opisu doświadczeń kulturowych, reprezentującego grupę (grupy) jako całość (Moustakas, 2001, s. 147–149).

Badania komparatystyczne zostały przeprowadzone w trzech etapach. Etap I obejmował studia monograficzne (terenowe) mające na celu poznanie dziedzicznego i aktualnie tworzonego kapitału społeczno-kulturowego pogranicza polsko-czeskiego. W etapie II zostały przeprowadzone badania ilościowe (ankietowe) z wykorzystaniem wystandaryzowanych narzędzi autorskich. W końcowym, III etapie zrealizowano badania jakościowe z wykorzystaniem obserwacji etnograficznej, indywidualnych wywiadów oraz analizy dokumentów w celu pogłębienia uzyskanych danych w zakresie badanych obszarów.

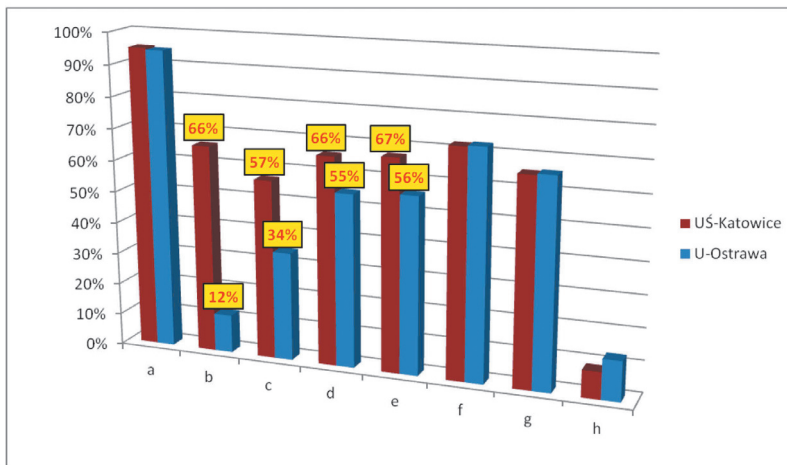
Badaniami, przeprowadzonymi w latach 2018–2019, objęto łącznie 330 studentów, w tym 164 w Polsce (Cieszyn) i 166 w Republice Czeskiej (Ostrawa). Badana grupa jest reprezentatywna dla studentów kierunku pedagogika, kształcących się w Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie Ostrawskim⁴.

⁴ Artykuł ukazuje fragment badań, które w całości zostały zaprezentowane w publikacji:

3. POCZUCIE ZWIĄZKU Z WYBRANYMI GRUPAMI SPOŁECZNYMI PRZEJAWIANE PRZEZ MŁODZIEŻ AKADEMICKĄ – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Ważnym wymiarem tożsamości kulturowej jednostki jest jej deklaracja w zakresie siły poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi, w życiu których na co dzień uczestniczy. Polscy i czescy studenci w badaniach ankietowych wyrazili swoje opinie w odniesieniu do grupy rodzinnej, wyznaniowej/religijnej, etnicznej, narodowej, rówieśniczej (akademickiej), grupy związanej z realizacją swoich zainteresowań i spędzaniem czasu wolnego oraz zawodowej.

Uzyskane rezultaty badań (por. wykres 1) wskazują, iż młodzi uczący się na pograniczu polsko-czeskim najsilniej czują się związani ze środowiskiem rodzinnym (95%), grupami rówieśników, z którymi łączą ich wspólne zainteresowania,



Wykres 1. Deklarowana przez studentów z Polski i Republiki Czeskiej siła poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi (dane w %)

Legenda: a – czuję się związana/y z rodziną; b – grupą wyznaniową/religijną; c – grupą etniczną; d – grupą narodową; e – społecznością akademicką na swoim uniwersytecie; f – grupą zainteresowań lub grupą czasu wolnego; g – grupą zawodową; h – innymi osobami/grupami.

Etykietami oznaczono różnice istotne statystycznie.

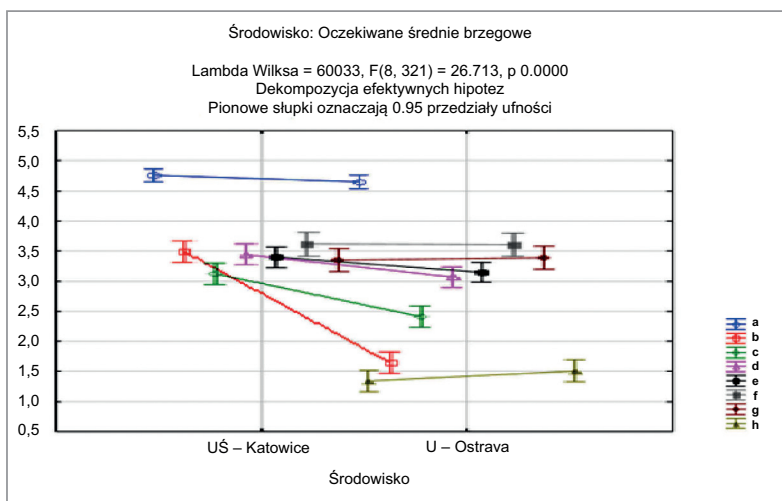
Źródło: badania własne.

pasje i możliwość spędzania czasu wolnego (72%) oraz grupami zawodowymi (odpowiednio 65 i 66%). Wybory te potwierdzają zarazem ich preferencje aksjologiczne, w których wartości rodzinne i zawodowe uzyskały najwięcej wskazań w obu badanych środowiskach.

Bardzo jednolity obraz siły poczucia związku z tymi grupami potwierdza istotne znaczenie wartości rodzinnych i społecznych w życiu młodego pokolenia. Warto zwrócić uwagę, że są to zarazem – w kontekście koncepcji zadań rozwojowych, jakie człowiek realizuje w toku własnego życia – najważniejsze dążenia cechujące wczesną dorosłość: założenie rodziny, znalezienie pokrewnej grupy społecznej i rozpoczęcie pracy zawodowej (Donnellan, Larsen-Rife, Conger, 2005, s. 562–575; Malina, 2015, s. 559–572).

Przeprowadzona szczegółowa statystyczna analiza porównawcza badanych środowisk (por. wykres 2) wskazuje, że polscy studenci różnią się istotnie od swoich rówieśników z Uniwersytetu Ostrawskiego, deklarując siłę swojego związku z:

- grupą wyznaniową/religijną (test SS: $F(1,328) = 207.02$; $p = 0.00$),
- grupą etniczną (test SS: $F(1,328) = 29.48$; $p = 0.00$),
- grupą narodową (test SS: $F(1,328) = 9.41$; $p = 0.002$),



Wykres 2. Deklarowana przez studentów z Polski i Republiki Czeskiej siła poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi (jednoczynnikowa analiza ANOVA)

Legenda: a – czuję się związana/y z rodziną; b – grupą wyznaniową/religijną; c – grupą etniczną; d – grupą narodową; e – społecznością akademicką na swoim uniwersytecie; f – grupą zainteresowań lub grupą czasu wolnego; g – grupą zawodową; h – innymi osobami/grupami.

Źródło: badania własne.

- społecznością akademicką na swoim uniwersytecie (test SS: $F(1.328) = 4.40$; $p = 0.04$).

Ponadto polska młodzież akademicka istotnie częściej deklaruje wyższe oceny swojego przywiązania do:

- rodziny (test Manna-Whitneya U: $Z = 2.07$; $p = 0.039$),
- grupy wyznaniowej/religijnej (test Manna-Whitneya U: $Z = 11.46$; $p = 0.00$),
- grupy etnicznej (test Manna-Whitneya U: $Z = 5.18$; $p = 0.00$),
- grupy narodowej (test Manna-Whitneya U: $Z = 2.73$; $p = 0.006$),
- społeczności akademickiej na swoim uniwersytecie (test Manna-Whitneya U: $Z = 2.29$; $p = 0.02$).

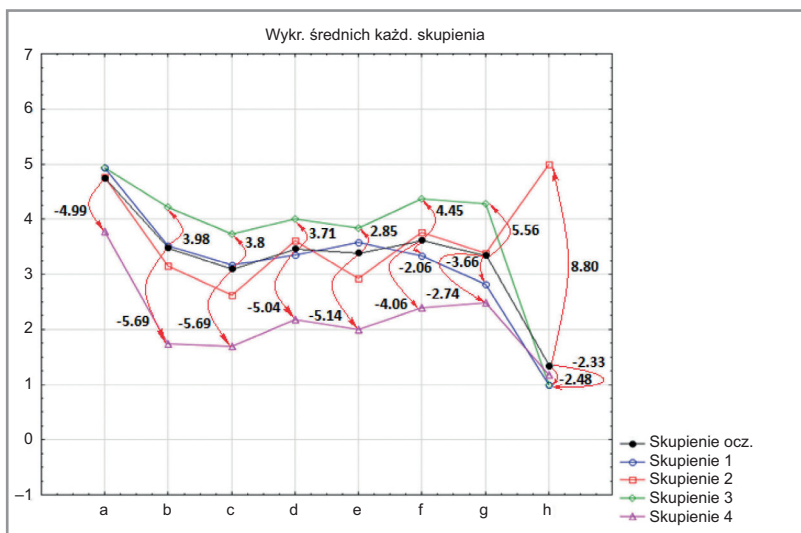
Istotnie wysokie różnice zachodzą szczególnie w przypadku siły poczucia związku z grupami wyznaniowymi/religijnymi, z którymi utożsamia się 66% badanych studentów z Polski i 12% ich rówieśników z Republiki Czeskiej. Stosunek młodego pokolenia do kwestii wyznania i religii na pograniczu polsko-czeskim od wielu lat znajduje swoje opracowania i interpretacje w badaniach międzykulturowych. W najnowszych swych pracach Aniela Różańska (2015; 2019, s. 38–54) podkreśla, że jakkolwiek zjawisko sekularyzacji w Republice Czeskiej jest od kilku dekad najbardziej zauważalne spośród państw środkowoeuropejskich, a zgodnie z najnowszymi badaniami przeprowadzonymi w ramach międzynarodowego projektu badawczego *European Values Study* w 2017 roku w europejskich krajach i regionach (<https://europeanvaluesstudy.eu/>) Czechy uzyskały najwyższy odsetek osób nieprzynależących do żadnych organizacji religijnych, to w perspektywie postsekularnej Europy należy inaczej postrzegać (a)religijność społeczeństwa czeskiego. Zazwyczaj wnioskuje się o niej stereotypowo, głównie na podstawie instytucjonalnych aspektów sekularyzacji, takich jak wskaźnik przynależności do grupy wyznaniowej czy przejawy praktyk religijnych. Teza mówiąca o Czechach jako najbardziej zateizowanym narodzie jest daleko idącym uproszczeniem bazującym na stereotypowym postrzeganiu zjawiska religijności i braku znajomości specyfiki religijności współczesnych społeczeństw europejskich, zwłaszcza społeczeństwa czeskiego. Z uwagi na wysoki poziom prywatyzacji i indywidualizacji, jak też brak zaufania wobec tradycyjnych instytucji religijnych, religijność czeska jest fenomenem dużo bardziej skomplikowanym i niepodlegającym jednoznacznej kategoryzacji, co potwierdzają najnowsze badania świadomości religijnej i postaw społeczeństwa czeskiego wobec religii (Różańska, 2019, s. 40–41).

Indywidualne wypowiedzi badanej młodzieży akademickiej z Uniwersytetu Ostrawskiego wskazują ponadto, że poszukuje ona sensu życia poza obszarami wyznaczonymi przez tradycyjną religię, skupiając się głównie na swojej duchowo-

ści. Zdaniem Tomáša Halíka dominującą religią Czechów nie jest katolicyzm, nie jest też ateizm, ale tzw. „cosizm”. Tak nazywa wiarę ludzi w „coś, co istnieje nad nimi”, mających poczucie istnienia „jakiejs siły wyższej” i/lub umiejscawiających przedmiot swej wiary w pozareligijnych obszarach (Halík, Dostatni, 2011, s. 45).

Mimo deklarowanego przez polskich studentów silnego poczucia związku z grupą wyznaniową również w obrazie polskiej religijności zachodzą od trzech dekad istotne przemiany. Badacz tego zagadnienia, socjolog Janusz Mariański, zauważa, że współczesna młodzież wykazuje skłonność do negowania tradycyjnych wartości (religijnych i moralnych) obowiązujących w Kościele katolickim oraz ulega wartościom lansowanym przez nowe nurty ideowe charakterystyczne dla społeczeństw ponowoczesnych i pluralistycznych, a „pełzająca” sekularyzacja w środowiskach młodzieżowych, wyraźnie przyspieszająca, wydaje się już faktem społecznym (2019, s. 19–37).

Oceny deklarowanej przez polskich studentów siły poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi umożliwiły wyodrębnienie czterech charakterystycznych ich skupień (por. wykres 3). Cechuje je w odniesieniu do:



Wykres 3. Profile siły poczucia związku studentów z Polski z wybranymi grupami społecznymi wykreślone na podstawie analizy skupień

Legenda: a – czuję się związana/y z rodziną; b – grupą wyznaniową/religijną; c – grupą etniczną; d – grupą narodową; e – społecznością akademicką na swoim uniwersytecie; f – grupą zainteresowań lub grupą czasu wolnego; g – grupą zawodową; h – innymi osobami/grupami.

Źródło: badania własne.

- ocen skupienia 1 (tworzonego przez deklaracje 41% badanych) – istotnie znaczące zaniżanie ocen siły poczucia związku z grupą zainteresowań i/lub czasu wolnego (test Manna-Whitneya U: $Z = -2.06$; $p = 0.04$), grupą zawodową ($Z = -3.66$; $p = 0.0003$) oraz z innymi osobami/grupami ($Z = -2.48$; $p = 0.01$),
- ocen skupienia 2 (tworzonego przez deklaracje 8% badanych) – istotne zawyżanie ocen siły poczucia związku z innymi osobami/grupami ($Z = 8.80$; $p = 0.00$),
- ocen skupienia 3 (tworzonego przez deklaracje 37% badanych) – istotne zawyżanie ocen siły poczucia związku z wszystkimi wybieranymi grupami, oprócz rodzinnej,
- ocen skupienia 4 (tworzonego przez deklaracje 14% badanych) – istotne zaniżanie ocen siły poczucia związku z wszystkimi wybieranymi grupami społecznymi.

Dwa najliczniejsze skupienia – pierwsze i trzecie – zawierające oceny deklarowane przez 78% badanych polskich studentów, mogą odzwierciedlać ich rzeczywisty stosunek do wybranych grup społecznych. Najsilniejsza więź emocjonalna z rodziną i znaczenie wartości rodziny w życiu młodych dorosłych znajduje potwierdzenie w ich indywidualnych wypowiedziach, w których zwracają uwagę na następujące kwestie:

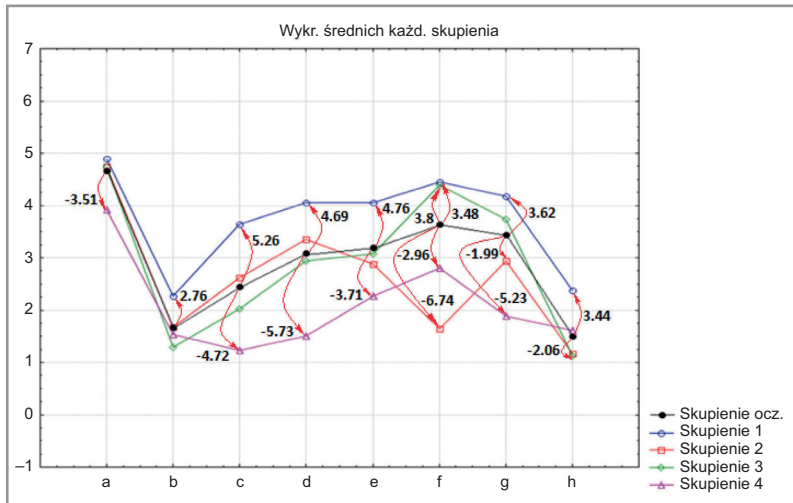
- pragną, aby ich potomstwo wychowywało się w atmosferze miłości i zarazem ta wartość uzyskała najwyższą rangę w ich wyborach. Dom rodzinny, który tworzą rodzice i dzieci, jest – ich zdaniem – miejscem dającym poczucie bezpieczeństwa, miłości, szczęścia oraz schronienia w trudnych chwilach i sytuacjach;
- czują się odpowiedzialni za kształtowanie systemu wartości swoich dzieci lub przyszłego potomstwa, a przede wszystkim za udoskonalanie ich postawy moralnej w kierunku wyboru wartości dobra i prawdy oraz rozwijania postaw altruistycznych. Aby te wartości były odczuwane, akceptowane i realizowane – w systemie wartości wspólnoty rodzinnej wysoką pozycję powinny zajmować: zgodne współżycie, przekazywanie dzieciom miłości oraz prawdomówność i uczciwość rodziców;
- wysokie znaczenie w przekazie wartości przypisują (przede wszystkim mężczyźni) mądrości i wiedzy, a tym samym pragną, aby ich potomstwo uzyskało odpowiedni poziom wykształcenia, umożliwiający godne życie w przyszłości. Kobiety, aktualne i przyszłe matki, zwracają także uwagę na transmisję wartości religijnych oraz rozwijanie wrażliwości i szacunku dla przekonań religijnych drugiego człowieka;

- kolejną grupę tworzą wartości związane ze spokojnym i dostatnim życiem w gronie rodziny, jak również przygotowaniem (się) do pełnienia przyszłych ról społecznych, w tym także współmałżonka/ki – w zakresie zarówno poszukiwania odpowiedniego partnera życiowego, jak i przekazywania zasad związanych z tworzeniem szczęśliwego związku małżeńsko-rodzinnego. Wartość udanego życia małżeńskiego wybierają częściej kobiety niż mężczyźni;
- przywiązują dużą wagę do kształtowania postaw szacunku do tradycji rodzinnych i narodowych oraz rozwijania umiejętności wyrażania własnych przekonań i poglądów, a także angażowania się w życie społeczno-kulturowe własnego regionu i kraju. Znaczenie tych wartości, niezmiernie ważnych dla rozwoju tożsamości własnej i społecznej, podkreślają przede wszystkim osoby kończące studia i pracujące już zawodowo.

Badani studenci z Uniwersytetu Śląskiego, mimo istotnego zawyżania ocen siły poczucia związku z wszystkimi wybieranymi grupami, oprócz rodzinnej, mają świadomość potrzeby bycia jednostkami społecznymi. W wyborach innych, dodatkowych grup wskazywali najczęściej na partnerów, przyjaciół, znajomych, grupy na portalach społecznościowych czy kluby/zespoły sportowe, a zatem na te środowiska, w których na co dzień aktywnie uczestniczą i realizują swoje aktualne i przyszłościowe cele oraz dążenia życiowe.

Oceny deklarowanej przez młodych uczących się z Republiki Czeskiej siły poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi umożliwiły również wyodrębnienie czterech ich skupień (por. wykres 4). Charakteryzuje je w odniesieniu do:

- ocen skupienia 1 (tworzonego przez deklaracje 24% badanych) – istotne zawyżanie ocen siły poczucia związku z wszystkimi wybieranymi grupami, oprócz rodzinnej,
- ocen skupienia 2 (tworzonego przez deklaracje 20% badanych) – istotnie znaczące zaniżanie ocen siły poczucia związku z grupą zainteresowań i/lub czasu wolnego (test Manna-Whitneya U: $Z = -6.74$; $p = 0.00$) oraz grupą zawodową ($Z = -1.99$; $p = 0.047$),
- ocen skupienia 3 (tworzonego przez deklaracje 40% badanych) – istotne zawyżanie ocen siły poczucia związku z grupą zainteresowań i/lub czasu wolnego (test Manna-Whitneya U: $Z = 3.80$; $p = 0.0002$) oraz zaniżanie siły poczucia związku z grupą zawodową ($Z = -2.06$; $p = 0.04$),
- ocen skupienia 4 (tworzonego przez deklaracje 16% badanych) – istotne zaniżanie ocen siły poczucia związku z wszystkimi wybieranymi grupami społecznymi, oprócz wyznaniowej/religijnej.



Wykres 4. Profile siły poczucia związku studentów z Republiki Czeskiej z wybranymi grupami społecznymi wykreślone na podstawie analizy skupień

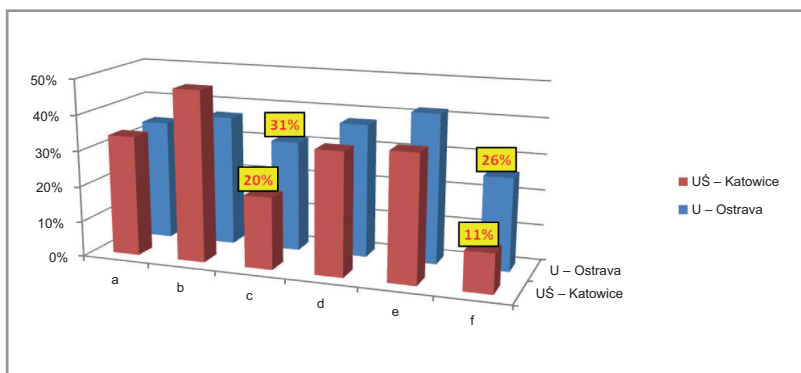
Legenda: a – czuję się związana/y z rodziną; b – grupą wyznaniową/religijną; c – grupą etniczną; d – grupą narodową; e – społecznością akademicką na swoim uniwersytecie; f – grupą zainteresowań lub grupą czasu wolnego; g – grupą zawodową; h – innymi osobami/grupami.

Źródło: badania własne.

Procentowy rozkład deklaracji badanych w poszczególnych skupieniach jest bardziej jednolity niż w przypadku studentów z Polski. Skupienie trzecie, liczące 40% wskazań, jest zarazem najbardziej zbliżone do skupienia oczekiwanego. Zwraca niemiernie uwagę mniejsze przywiązywanie uwagi przez czeską młodzież akademicką do grupy zawodowej, natomiast wyraźne zawyżenie z kolei znaczenia grup zainteresowań i/lub czasu wolnego. W indywidualnych wypowiedziach badani uzasadniali z jednej strony – mniejsze zainteresowanie pracą zawodową okresem studiowania, odradzając myślenie o funkcjonowaniu zawodowym na kolejne lata. Z drugiej – właśnie ze względu na swój wiek – tłumaczyli potrzebę aktywnego i interesującego spędzania wolnego czasu z partnerami, przyjaciółmi i znajomymi, a zatem z pokrewnymi grupami społecznymi. Dotychczasowe badania prowadzone w tym zakresie wskazują na podobne postawy młodych dorosłych. Typ uczelni i studiów warunkował treść oczekiwań wobec przyszłości, rozległość horyzontu czasowego, a także lokalizację czasową zadań rozwojowych. Również czynniki społeczno-ekonomiczne oddziaływały na perspektywę temporalną oraz postawę

młodzieży wobec czasu (Czerwińska-Jasiewicz, 2003, s. 149–162; Mądry, 2010, s. 87–107).

Uzupełnienie analizowanych zagadnień stanowią deklaracje badanych, dotyczące czynników warunkujących dobór znajomych, przyjaciół czy partnera życiowego (por. wykres 5).



Wykres 5. Czynniki warunkujące dobór przez polskich i czeskich studentów znajomych i przyjaciół (dane w %)

Legenda: a – narodowość; b – religia, wyznanie; c – status ekonomiczny; d – status społeczny; e – wykształcenie; f – inne.

Etykietami oznaczono różnice istotne statystycznie.

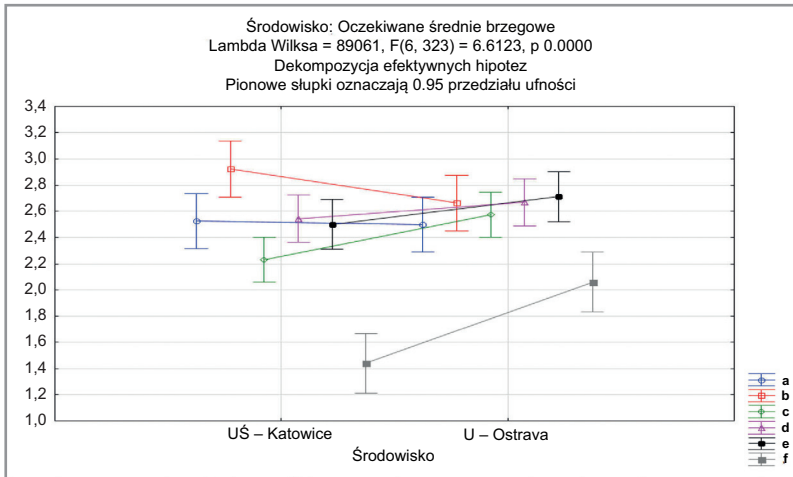
Źródło: badania własne.

Obraz zadeklarowanych uwarunkowań jest w miarę jednolity, niemniej młodzież akademicka z Uniwersytetu Śląskiego przywiązuje istotnie mniejszą wagę do (por. wykres 6):

- statusu ekonomicznego (test Manna-Whitneya U: $Z = -3.18$; $p = 0.002$),
- innych czynników ($Z = -3.99$; $p = 0.00007$).

Wśród innych czynników determinujących dobór znajomych, przyjaciół czy partnera życiowego zostały wskazane: indywidualne cech osobowościowe (podobieństwo cech osobowości, temperament, zbliżone charaktery, cierpliwość), wygląd zewnętrzny (piercing, tatuaże, zdrowe zęby), światopogląd, wysoka kultura osobista, zainteresowania (wspólne hobby, tematy rozmów) oraz kultura społeczna (stosunek do innych ludzi, stosunek do zwierząt).

Czescy studenci wyróżnili zdecydowanie więcej tzw. innych atrybutów, które także można skategoryzować w zakresie: indywidualnych cech osobowościowych (podobieństwo cech osobowości, zbliżone charaktery, inteligencja, prawdomówność, uczciwość, staranność, podobne wartości życiowe, komunikatywność,



Wykres 6. Czynniki warunkujące dobór przez polskich i czeskich studentów znajomych i przyjaciół (jednoczynnikowa analiza ANOVA)

Legenda: a – narodowość; b – religia, wyznanie; c – status ekonomiczny; d – status społeczny; e – wykształcenie; f – inne.

Źródło: badania własne

poczucie humoru), wygląd zewnętrzny (miła aparycja, barwa oczu u partnera), zainteresowania (wspólne pasje, tematy rozmów), środowisko rodzinne i wychowanie oraz kultura społeczna (stosunek do innych ludzi, udzielanie pomocy w sytuacjach problemowych/kłopotliwych).

Analiza indywidualnych wypowiedzi młodzieży akademickiej z obu badanych środowisk, udzielonych podczas wywiadów i ich interpretacja potwierdza, iż traktuje ona przyjaźń i przyjaciół jako swoisty synonim koleżeństwa, oznaczający przede wszystkim zaufanie, więź, szczerłość, braterstwo, przywiązanie, życzliwość, bezinteresowność, odpowiedzialność, lojalność i niesienie pomocy. Przywołane atrybuty przyjaźni są elementem szerszej wiedzy kulturowej nabywanej w różnych środowiskach społecznych, pozwalającej zarówno rozwiązywać moralne i społeczne konflikty, przejawiać zdolność do kompromisu i układania się w ramach uzgodnionych społecznie moralnych sądów, akceptowanych w grupie rówieśniczej, jak również formować określone orientacje wartościujące dotyczące przyjaźni w zależności od wpływów kręgu kulturowego oraz przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, doświadczanych w danej kulturze. Wiedza społeczno-kulturowa o przyjaźni – w opinii badanych – obejmuje takie komponenty, jak: (1) naukowy

(z uwzględnieniem kontekstu historycznego), (2) medialny (pochodzący z programów telewizyjnych, reklam, czasopism i Internetu), (3) literacki (nawiązujący do ogólnie znanych opowiadań o prawdziwej i fałszywej przyjaźni), (4) socjetalny (społeczny – związany z postawami, a szczególnie z ich komponentem uczuciowym i działaniami).

Formułowane w tym zakresie przez badanych sądy o przyjaźni i jej znaczeniu w poczuciu związku z pokrewnymi grupami społecznymi zawierają różnego typu wartościowania:

- ze względu na kryterium **źródeł wiedzy** (aspekt poznawczy) można wyróżnić:
 - wartościowanie *bezpośrednie* – nawiązujące do indywidualnych doświadczeń (sytuacji oraz zdarzeń jednostkowych, zachodzących w środowisku rodzinnym, akademickim, rówieśniczym) i polegające na przypisywaniu ważności (znaczenia, doniosłości) przyjaźni i/lub jej braku dla siebie i najbliższych osób,
 - wartościowanie *pośrednie* – warunkowane nabywaną wiedzą naukową i popularnonaukową o rzeczywistości kulturowej i odnoszone – w postaci stwierdzeń, że przyjaźń jest obiektywnym dobrem – dla konkretnych innych osób, ich potrzeb, zainteresowań i sytuacji;
- kryterium **stosunku uczuciowego** (aspekt emocjonalno-oceniający) pozwala wskazać na:
 - wartościowanie *pozytywne* – wyrażające się w przyjęciu własnej postawy nacechowanej dodatnio wobec przyjaźni i przyjaciela (przyjaciół),
 - wartościowanie *negatywne* – prowadzące się do określenia własnej postawy nacechowanej aksjologicznie ujemnie wobec przyjaźni i ukazujące zarazem waloryzowany krytycznie stosunek do siebie i innych osób;
- kryterium **zachowania** (aspekt działaniowy) – umożliwia dokonanie podziału na:
 - wartościowanie *indywidualne* – w którym formułowane – w sposób niezależny od przekonań innych – sądy przekładają się na własne, uzasadnione wewnętrznie (pozbawione ambiwalencji) działania, sprzyjające urzeczywistnianiu i realizowaniu przyjaźni,
 - wartościowanie *społeczne* – determinowane (czasami również wymuszone) czynnikami zewnętrznymi w postaci niejednorodnych ewaluatywnie przekonań, przejmowanych od innych osób znaczących i/lub ze środków masowego przekazu.

4. KONKLUZJE

Badani studenci z pogranicza polsko-czeskiego przejawiają świadomość własnej podmiotowości, świadomość indywidualnej odrębności oraz tożsamości swojego Ja, ujawniającego się w określonych interakcjach społecznych. Cechuje ich swoisty *optymizm* (nastawienie na zdarzenia pozytywne, powodzenie), *zaufanie do siebie* (wiara we własne siły, preferencje i możliwości), *selektywność* (zdecydowane wartościowanie, selektywny odbiór i przetwarzanie informacji) oraz *poszukiwanie przyczynowości* (nastawienie na wykrywanie związków przyczynowo-skutkowych między zjawiskami, a przede wszystkim między własnym zachowaniem a możliwymi następstwami podejmowanych działań). Można zatem stwierdzić, iż młodzież akademicka realizuje i urzeczywistnia własne dążenia życiowe w trzech zasadniczych perspektywach postrzegania siebie i otaczającego, zróżnicowanego kulturowo środowiska:

- w perspektywie wyznaczonej przez kategorię „czasu” – orientującej ją w wyborach na teraźniejszość i przyszłość, warunkowanych tradycjami własnej grupy,
- w perspektywie wyznaczonej przez kategorię „struktury tożsamości”,
- w perspektywie odnoszącej się do kategorii „roli społecznej” (Urbański-Korż, 1998, s. 19–21).

Profil tożsamościowy czeskich studentów, w przeciwieństwie do ich rówieśników z Polski, ma przede wszystkim wymiar narodowy, charakteryzujący się wyraźnymi preferencjami własnej grupy etnicznej (kraju pochodzenia) w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych oraz zrównoważonym poziomem powinności i praw własnych. Studenci z Uniwersytetu Ostrawskiego, co potwierdzają ich wypowiedzi udzielone podczas indywidualnych wywiadów, wiążą swoje przyszłe plany życiowe, zawodowe i edukacyjne z krajem zamieszkania i z najbliższym regionem. Nie są w zdecydowanej większości zainteresowani wyjazdami zagranicznymi w poszukiwaniu lepszych warunków do życia i pracy, i podkreślają zarazem potrzebę obywatelskiego działania w lokalnym środowisku. Odmienność obrazu identyfikacji narodowej badanych z czeskiej części pogranicza wynika z jego specyfiki warunkowanej zarówno czynnikami historycznymi, społeczno-kulturowymi, jak i ekonomiczno-gospodarczymi, szerzej charakteryzowanymi w międzykulturowych badaniach pedagogicznych już od 30 lat⁵.

W kontekście tych wyników, w sytuacji postępujących procesów uniwersalizacji, globalizacji i integracji, silna identyfikacja narodowa młodych uczących się

⁵ Por. informacje zawarte w przypisie 1 na s. 2.

jest wskaźnikiem odrębności i więzi ze wspólnotą narodową. Kultura narodowa jest najgłębszym podkładem, który chroni suwerenność jednostki w wymiarze wewnętrznym. Uzyskanie owej odrębności i autonomii, w myśl Tadeusza Lewowickiego teorii zachowań tożsamościowych, pozwala społecznościom i jednostkom realizować własne dążenia i wyzwala określone działania społeczne zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym. Na identyfikację narodową należy ponadto patrzeć jako na kolejny już etap zakorzenienia, który umożliwia w efekcie wyjście na pogranicza własnej kultury z motywacją do otwarcia i poznania innych kultur. Ten etap zakorzenienia realizuje się na bazie dziedzictwa rodzinno-lokalnego, regionalnego i okazuje się niezbędny, w sytuacji, gdy świat staje się globalny.

Ważnym wymiarem tożsamości kulturowej badanych jest ich deklaracja w zakresie siły poczucia związku z wybranymi grupami społecznymi, w życiu których na co dzień uczestniczą. Uzyskane rezultaty badań wskazują, iż młodzi uczący się najsilniej czują się związani ze środowiskiem rodzinnym, grupami rówieśników, z którymi łączą ich wspólne zainteresowania, pasje i możliwość spędzania czasu wolnego oraz grupami zawodowymi. Wybory te potwierdzają zarazem ich preferencje aksjologiczne, w których wartości rodzinne i zawodowe uzyskały najwięcej wskazań w obu badanych środowiskach.

Tożsamość kulturowa badanej młodzieży akademickiej w kontekście Boskiego – teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji – ma charakter relacyjny. W tym kontekście istnieje możliwość transmisji kulturowej w warunkach intencjonalnego procesu uczenia się, m.in. w rodzinie, uczelni, grupie rówieśniczej czy środowisku lokalnym oraz doświadczenia w dyskursie społecznym danego kraju (Boski, 2009, s. 542–547).

Potwierdza się również stanowisko Jeffreyja Jensa Arnetta, sformułowane w jego teorii wyłaniającej się dorosłości, zgodnie z którym faza wyłaniającej się dorosłości występuje w tych krajach, w których dominuje gospodarka oparta na wiedzy, w której ludzie, aby zdobyć satysfakcjonującą pozycję społeczną, muszą poświęcić wiele lat na kształcenie się i zdobywanie doświadczeń, a zadania okresu dorosłości odkładają do momentu zdobycia odpowiedniej – według nich – pozycji społecznej i zawodowej (Arnett, 2000, s. 470–479; Wysocka, 2013, s. 69–96). Badani zarówno polscy, jak i czescy studenci potwierdzają zmniejszającą się ich motywację do angażowania się w dorosłe role społeczne i do ich odraczania w czasie i tym samym przykład Polski i Republiki Czeskiej wskazuje na zachodzenie podobnych transformacji społecznych, przyczyniających się do wydłużenia czasu kształtowania się u młodego pokolenia podstawowych dla dalszego

funkcjonowania kompetencji, takich jak odpowiedzialność za własne działania, uzyskanie autonomii czy zbudowanie własnej tożsamości – otwartej, elastycznej, ale jednocześnie wyrazistej i stabilnej.

Zaprezentowane w opracowaniu rozważania nie oddają pełnego obrazu społecznego „zakotwiczenia” się przejawianego przez młodych dorosłych, uczących się i żyjących w środowisku pogranicza polsko-czeskiego. Pozwalają jedynie na próbę uchwycenia, opisu i interpretacji charakterystycznych cech oraz tendencji w zakresie omawianych zagadnień, mających zarazem istotne znaczenie w podejmowaniu określonych działań edukacyjnych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo.

Bibliografia

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 5, s. 470–479.
- Babiński, G. (2001). Pogranicza stare i nowe. Ciągłość i zmiana procesów społecznych. W: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty* (s. 68–82). Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Babiński, G. (2002). Przemiany pograniczy narodowych i kulturowych – propozycje typologii. W: R. Stemplowski, A. Żelazo (red.), *Polskie pogranicza a polityka zagraniczna u progu XXI wieku* (s. 13–30). Warszawa: Polski Instytut Spraw Międzynarodowych.
- Berry, J.W. (1994). Acculturative stress. W: W.J. Lonner, R.S. Malpass (eds), *Psychology and culture* (s. 211–215). Boston: Allyn & Bacon.
- Boski, P. (2008a). Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji. W: H. Mamer (red.), *Czy kłeska wielokulturowości?* (s. 165–205). Poznań: „Humaniora”.
- Boski, P. (2008b). Tożsamość kulturowa. W: P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura* (s. 97–145). Warszawa–Lublin: PAN, KUL.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: London Harvard University Press.
- Chlebowczyk, J. (1983). *O prawie do bytu małych i młodych narodów: kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początków XX wieku)*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2003). Nadzieje i obawy młodzieży dotyczące przyszłości w okresie przemian społecznych w Polsce a jej cele życiowe. W: L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych* (s. 149–162). Warszawa: UW.
- Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*. T. 1–2. Warszawa: PWN.
- Donnellan M., Larsen-Rife D., Conger R. (2005). Personality, family, history and compe-

- tence in early adult romantic relationships. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 88, No. 3, s. 562–575.
- European Values Study (2017). *Survey 2017*, <https://europeanvaluesstudy.eu>.
- Goodenough, W.H., Harris, A. (2006). *Description and comparison in cultural anthropology*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2013). Ku socjologii mobilnego społeczeństwa? Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia. *Studia Socjologiczne*, 3 (210), s. 31–52.
- Halík, T., Dostatni, T. (2011). *Smířená různost (rozhovor)*. Praha: Portál.
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lewowicki, T. (1995a). Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, (s. 51–63). Toruń: UMK.
- Lewowicki, T. (1995b). O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (s. 13–26). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lompart, A. (2010). *Jednostka zakorzeniona? Wykorzeniona?* Warszawa: UW.
- Lunenburg, F.C. (1998). Constructivism and technology: instructional designs for successful education reform. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 25, No. 2, s. 75–81.
- Malach, J., Kostolánová, K., Chmura, M., Ogrodzka-Mazur, E., & Szafránska-Gajdzica, A. (2016). Social media at Czech and Polish universities: a comparative study. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, Vol. 5, No. 1, s. 41–58.
- Malina, A. (2015). Osobowość młodych dorosłych a podejmowanie zadań rozwojowych związanych z rodziną. *Polskie Forum Psychologiczne*, t. 20, nr 4, s. 559–572.
- Mariański, J. (2019). Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian. *Edukacja Międzykulturowa*, 1 (10), s. 19–37.
- Marody, M., Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington: Sage Publications Ltd.
- Mądry, M. (2010). Plany i marzenia w życiu człowieka. Teoretyczne podstawy badań. *SCRIPTA COMENIANA LESNENSIA*, 8, s. 87–107.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Noah, H.J., Eckstein, M.A. (1988). Dependency theory in comparative education: twelve lessons from the literature. W: J. Schriewer, B. Holmes (eds), *Theories and methods in comparative education* (s. 165–192). Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.
- Ogrodzka-Mazur, E. (2013). (Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków – „przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy

- kryzys w wartościowaniu? W: J. Nikitorowicz (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* (s. 106–127). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrńska, A., Malach, J., Chmura, M. (2021). *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries: a Polish-Czech comparative study*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprech Verlag.
- Panic, I. (red.) (2009–2015). *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*, t. 1–8. Cieszyn: Starostwo Powiatowe w Cieszynie.
- Pietruska-Madej, E. (1995). Pragmatyczne i apragmatyczne aspekty odkrycia naukowego. *Filozofia Nauki*, 3–4, s. 65–76.
- Różańska, A. (2015). *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Cieszyn–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska, A. (2019). (A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej? *Edukacja Międzykulturowa*, 1 (10), s. 38–54.
- Urbański-Korż, R. (1998). Wartości wychowawcze w perspektywie recentywistycznej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3, s. 19–28.
- Vasta, E. (2007). *Accommodating diversity: why current critiques of multi-culturalism miss the point*. Oxford: University of Oxford.
- Wysocka, E. (2003). Akulturacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (s. 74–79). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka, E. (2013). Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*, 1, s. 69–96.