Vážení čtenáři,

Držíte v ruce sborník příspěvků, které sestavili účastníci aktivit projektu Praděd/Pradziad School Network, financovaného z programu INTERREG CZ-PL, konkrétně pak z Fondu mikroprojektů Euroregionu Praděd. Projekt si kladl za cíl vytvořit kooperační síť českých a polských základních a středních a jejich učitelů.

V současné turbulentní době se nejen z ČR a Polska objevují hlasy, které ve jménu velmi hypotetických bezpečnostních hrozeb volají po znovuzavedení hranic. Proto oběma partnerům projektu, UP v Olomouci a Opolské univerzitě, připadá velmi důležité přeshraniční spolupráci mezi školami všemožně podporovat, protože rostoucí vlna tupého nacionalismu může v obou zemích zhatit dosavadní pozitiva, která evropská integrace přinesla.

Přeshraniční spolupráce patří mezi nejúspěšnější části evropského integračního procesu. Příhraniční regiony jsou častokrát označovány za laboratoře evropské integrace. Je důležité toto připomínat, zejména pak učitelům a budoucím učitelům působícím v příhraničí.

V rámci našeho projektu jsme pracovali se studenty obou partnerských institucí a školami z celého Euroregionu Praděd/Pradziad. Obsahem této publikace jsou zejména příspěvky

studentů obou vysokých škol, které jsou zaměřeny na různé aspekty přeshraniční spolupráce a její interakce se světem vzdělávání. Studentské práce jsou pak doplněny analýzou toho, jak je v kurikulárních dokumentech škol obou zemí zohledněna jejich poloha při hranici. V poslední části pak chceme nechat zaznít také hlasy studentů středních škol regionu a jejich učitelů: toto bylo možné díky dotazníkovému šetření, které díky pomoci studentů obou partnerských vysokých škol proběhlo na jaře 2017.

Realizace projektu a jeho jednotlivé aktivity potvrzují potřebu zaměřit akademický výzkum na oblast přeshraniční spolupráce v oblasti vzdělávání s akcentem na podporu provozování aktivit přeshraniční spolupráce školami. Role vysokých škol je v tomto procesu velmi důležitá.

Naše poděkování patří všem, kteří nám realizaci projektu umožnili. Zvláštní poděkování pak patří zástupcům Euroregionu Praděd a všem učitelům, kteří své žáky a studenty k překračování hranice vedou.

Tým editorů

HB, WO, LR, MK

Szanowni Czytelnicy,

Trzymają Państwo w rękach zbiór artykułów, napisanych przez uczestników działań projektu Praděd/Pradziad School Network, finansowanego z programu INTERREG CZ-PL, konkretnie z Funduszu Mikroprojektów Euroregionu Pradziad. Celem projektu było stworzenie sieci kooperacji czeskich i polskich szkół podstawowych i średnich oraz ich nauczycieli.

W obecnych szybko zmieniających się czasach nie tylko w RCz, ale i w Polsce pojawiają się głosy, które powołując się na niezwykle hipotetyczne zagrożenia bezpieczeństwa, wzywają do ponownego wprowadzenia granic. Dlatego obu partnerom projektu, Uniwersytetowi Palackiego w Ołomuńcu i Uniwersytetowi Opolskiemu, przypada niezwykle ważne zadanie wspierania na wszelkie sposoby współpracy między szkołami, ponieważ rosnąca w obu krajach fala prymitywnego nacjonalizmu może zniszczyć pozytywne efekty, jakie przyniosła integracja europejska.

Współpraca transgraniczna należy do największych osiągnięć europejskiego procesu integracji. Regiony przygraniczne są często nazywane laboratorium integracji europejskiej. Ważne jest,

abyśmy o tym przypominali, przede wszystkim nauczycielom i przyszłym nauczycielom na pograniczu.

W ramach naszego projektu pracowaliśmy ze studentami z obu partnerskich uczelni oraz szkołami z całego Euroregionu Praděd/Pradziad. Niniejsza publikacja zawiera przede wszystkim artykuły studentów obu uniwersytetów, których tematem są różne aspekty współpracy transgranicznej oraz jej interakcji z dziedziną edukacji. Prace studentów są uzupełnione o analizy, dotyczące sposobu uwzględnienia w programach szkół z obu krajów ich położenia w regionie przygranicznym. W końcowej części chcemy oddać głos także uczniom szkół średnich w regionie i ich nauczycielom: było to możliwe dzięki badaniom ankietowym, które studenci z obu uczelni zrealizowali wiosną 2017 roku.

Realizacja projektu i jego poszczególne działania potwierdzają potrzebę ukierunkowania badań akademickich na dziedzinę współpracy transgranicznej w zakresie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem wspierania współpracy transgranicznej szkół. Rola uczelni wyższych w tym procesie jest niezwykle ważna.

Nasze podziękowania należą się wszystkim tym, którzy umożliwili realizację projektu. Szczególne podziękowania przekazujemy przedstawicielom Euroregionu Pradziad oraz

wszystkim nauczycielom, którzy pomagają swoim uczniom w przekraczaniu granic dzięki nauce.

Zespół autorów Hynek Böhm, Lech Rubisz, MK

ZPRÁVA Z DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ PROJEKTU „PRADĚD/PRADZIAD SCHOOL NETWORK"

Wojciech Opioła, Hynek Böhm

Jednou z nejdůležitějších aktivit projektu „Praděd/Pradziad School Network" byly strukturované rozhovory se studenty a jejich učiteli z polsko-českého pohraničí, které byly provedeny v rámci terénní výuky. Ta proběhla 19.-21. dubna 2017 v Polsku a 16.-18. května 2017 v ČR. Pro průzkum byly vybrány školy ležící v Euroregionu Praděd: na polské straně Brzegu (3 školy), Grodkově, Opolí a Kędzierzyně-Koźlu a v Bruntále, Krnově, Jeseníku a Rýmařově na české straně. Euroregion Praděd je tvořen územím Opolského vojvodství a částmi území severu Olomouckého (okres Jeseník) a západu Moravskoslezského kraje (Bruntál). Celkem bylo v rámci šetření vyzpovídáno 18 učitelů a 179 žáků. Demografický vzorek, zachycený šetřením, lze charakterizovat následovně:

ženy: 88

muži: 91

respondenti z Polska: 84

v tom Polky: 34

v tom Poláci: 50

respondenti z ČR: 95

v tom Češky: 54

v tom Češi: 41

věk studentů 17-20 let.

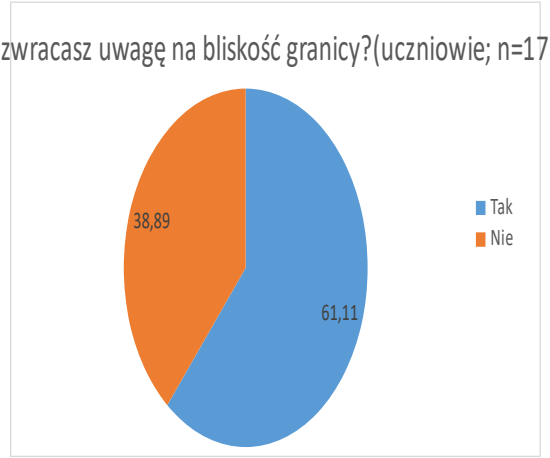
V šetření byly kladeny otázky související s potřebou a pocitem překračování hranic a života v příhraničí, další dotazy mířily na ambice studia či práce i sousedů. Výsledky jsou ilustrovány na zobrazeních níže v textu. Dotazník obsahoval více dotazů, nicméně některé otázky zůstaly bez odpovědí či byly zodpovězeny velmi nejednoznačně. Toto může poukazovat na skutečnost, že proces překračování hranic/příhraničnosti není zkoumanou mládeží v příhraničí žijící zažíván/pociťován, protože ta má velké problémy s formulací odpovědí na jim směřované otázky (zejména při odpovědi na otevřené dotazy, které měly ambice zjistit kvalitativní podklady pro šetření).

Učitelé

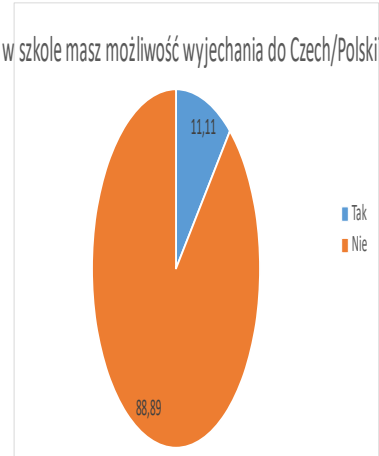
Celkově se šetření účastnilo 18 pedagogů, navíc pouze polských. Proto výstupy z šetření nemůžeme považovat za příliš reprezentativní ani v rámci navštívených škol. Určitý obrázek nám však poskytnou, zejména v porovnání s odpověďmi studentů (některé otázky byly pro obě skupiny stejné). Protože dotazované byly převážně polské učitelky, nebyly odpovědi učitelů dále analyzovány z hlediska národnosti a pohlaví.

Lze konstatovat, že učitelé vnímají sousední stát jakožto potenciální zdroj, jehož je možné využít pro odborný a osobnostní rozvoj. Přestože v blízkosti hranice žijí, uvědomuje si její blízkost jen 40% respondentů. Pouze 11% z nich deklaruje, že má v rámci práce ve škole možnost navštívit sousední zemi. Na základě těchto odpovědí tím více zarazí, že až 61% učitelů se domnívá, že jejich studenti jsou ochotni uvažovat o práci u sousedů. Zároveň pouze třetina učitelů informuje své studenty o možnostech práce v Česku. Jak uvidíme později, tento názor se značně liší od odpovědí samotných studentů. Odpovědi učitelů jsou znázorněny v grafech 1 – 5:

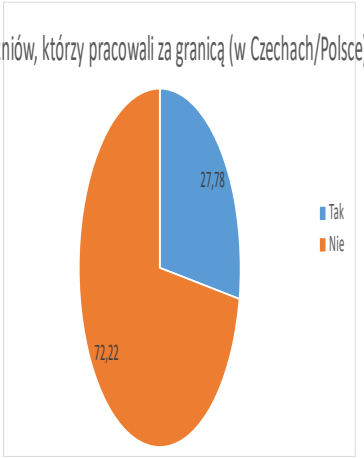
Rys. 1. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



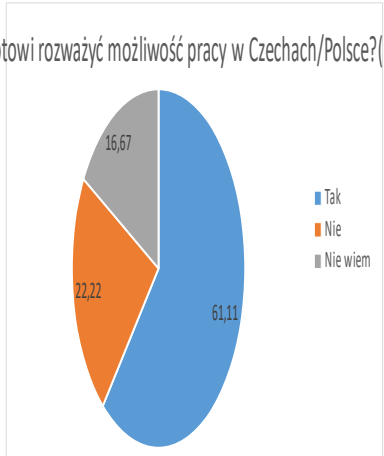
Rys. 2. Czy w ramach pracy w szkole masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(nauczyciele; n=18; w proc.)



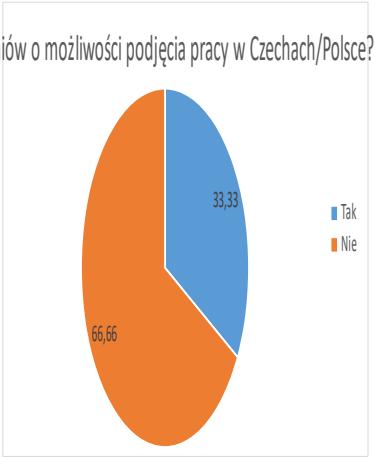
Rys. 3. Czy znasz przykłady uczniów, którzy pracowali za granicą (w Czechach/Polsce)?(nauczyciele; n=18; w proc.)



Rys. 4. Czy uczniowie są gotowi rozważyć możliwość pracy w Czechach/Polsce?(nauczyciele; n=18; w proc.)



Rys. 5. Czy informujecie uczniów o możliwości podjęcia pracy w Czechach/Polsce?(nauczyciele; n=18; w proc.)



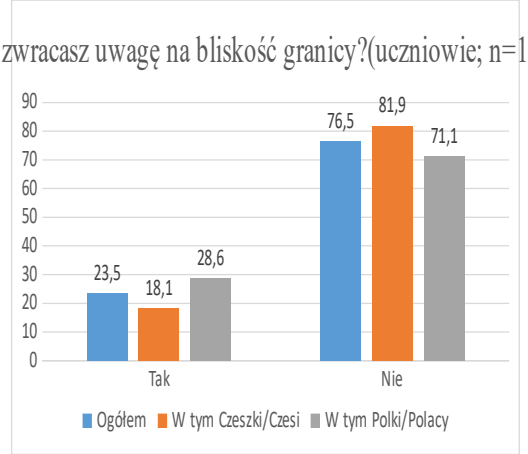
Žáci

Protože byla skupina dotazovaných studentů větší, byly odpovědi studentů zpracovány rovněž s ohledem na jejich pohlaví a národnost. Každý dotaz je ilustrován čtyřmi obrázky. Podobně jako tomu bylo u učitelů, nejsou odpovědi zcela reprezentativní pro euroregion v celé jeho šíři, nicméně se domníváme, že již reprezentují názory mladých z měst, kde bylo šetření prováděno – s výjimkou Opolí s ohledem na jeho velikost a počet škol. Domníváme se však, že také rozsáhlejší šetření většího vzorku v celém euroregionu by se od našich zjištění výrazněji nelišil. Většina dotazů je uzavřených, umožňujících častokrát jednoznačné ano či ne.

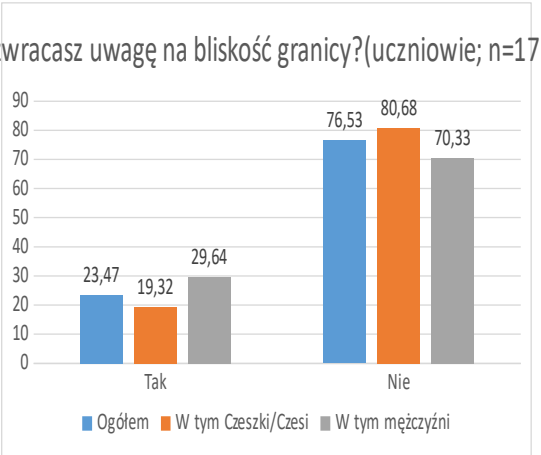
Dotaz 1. Zohledňuješ blízkost hranice?

Dotaz byl zaměřen na to, jak studenti vnímají své bydliště v kontextu blízkosti státní hranice a sousední země. Každodenní blízkost hranice pociťuje méně než čtvrtina respondentů, přičemž výrazně méně ji vnímají Češi nežli Poláci. Již jen pohledem na mapu je toto zjištění zajímavé: české školy byly v porovnání s polskými daleko blíže státní hranici. Nejvíce přeshraničně jsou orientovaní polští studenti-muži, nejméně pak jejich čeští protějšci. Odpovědi jsou zobrazeny na obrázcích 6-9.

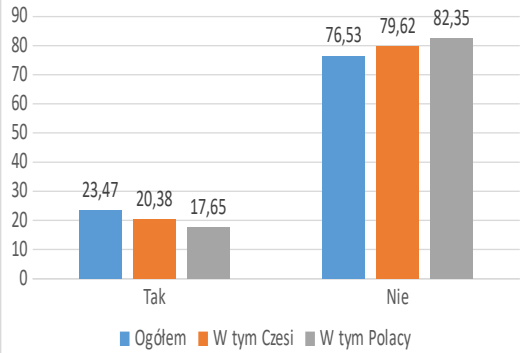
Rys. 6. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



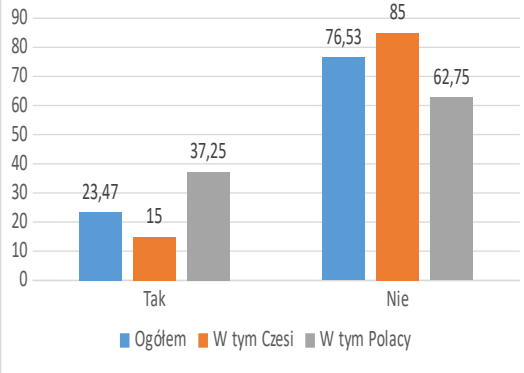
Rys. 7. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 8. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



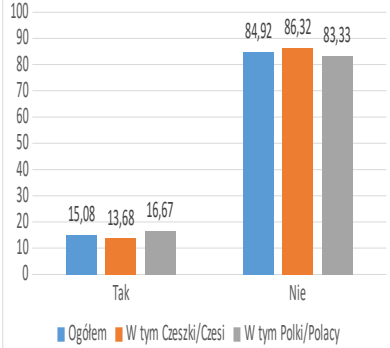
Rys. 9. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



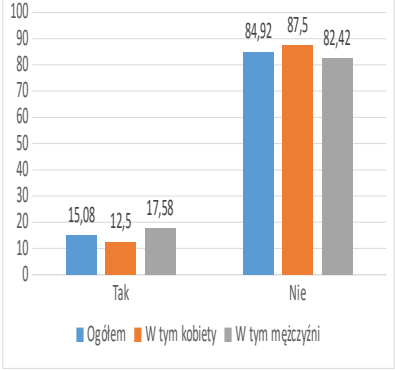
Dotaz 2. Máš v rámci výuky možnost navštívit sousední zemi?

Na rozdíl od prvního dotazu se v druhém nejednalo o percepci a zkušenosti či možnosti zažít pobyt v sousední zemi např. v rámci školního výletu, odborné praxe, školní výměny, sportovního zápolení apod. Míra spolupráce českých a polských škol může být tímto pohledem hodnocena jako velmi nízká: pouze 15% respondentů dalo kladnou odpověď a od průměru se neodchylovaly odpovědi ani optikou pohlaví či národnosti. Výsledky jsou na obrázcích 10-13.

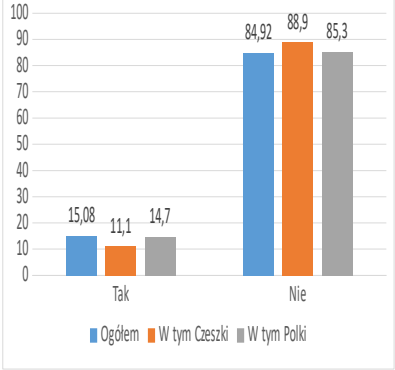
Rys. 10. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



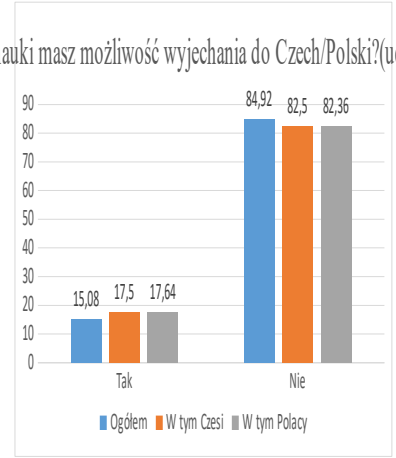
Rys. 11. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 12. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



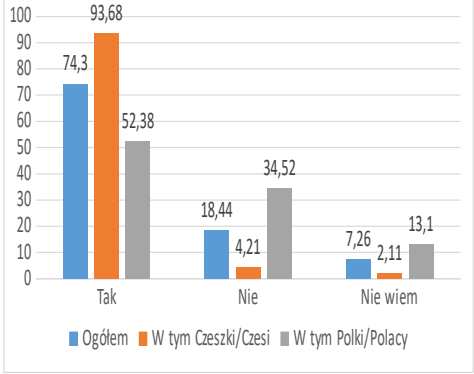
Rys. 13. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



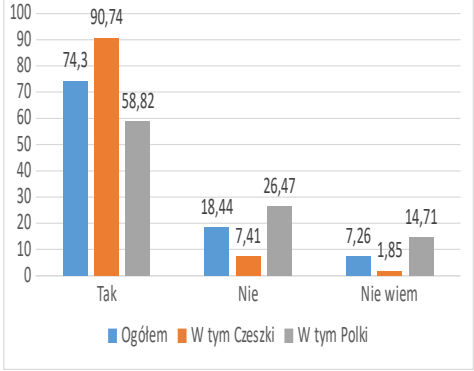
Dotaz 3. Plánuješ další studia po ukončení střední školy?

Třetí otázka není zaměřena na transhraničnost ani euroregionální identitu, uvozovala pouze následující dotaz. Chtěli jsme jí zjistit, jaké jsou aspirace středoškolské mládeže směrem k dalšímu studiu. Zde se odpovědi českých a polských studentů výrazně lišily. Nejvíce deklarují připravenost k vysokoškolskému studiu muži z ČR (97,5%), nejméně jejich polští protějšci (49%). Obdobně také české dívky jsou více ochotné ke studiu, nežli Polky. Zde je zapotřebí zdůraznit, že na polské straně bylo šetření prováděno na dvou odborných školách, zatímco v ČR pouze na jedné, což samozřejmě výsledky zkreslilo. Odpovědi jsou na obrázcích 14-17.

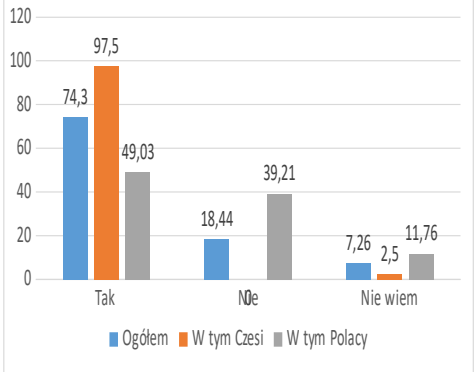
Rys. 14. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 16. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



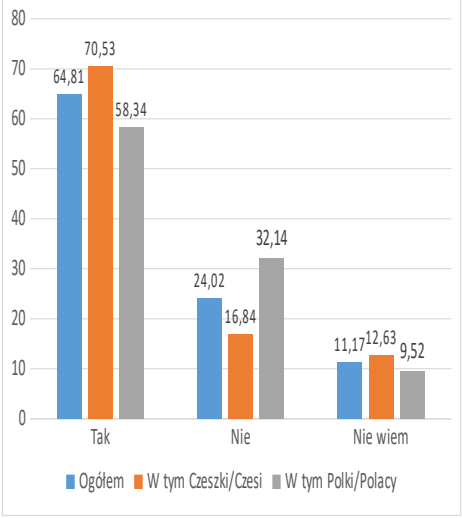
Rys. 17. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



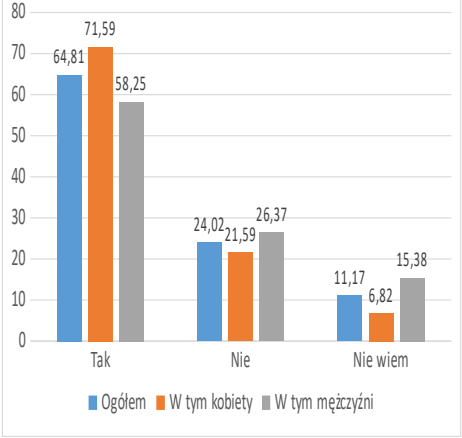
Dotaz 4. Přemýšlíš o studiu v zahraničí?

Další otázka byla zaměřena na možnost studia a práce respondentů v zahraničí. Míra mobility studentů je poměrně vysoká (64,8%) a je celkově vyšší u české mládeže, jakkoli Češky jsou ze všech čtyř zkoumaných kategorií nejvíce a Češi nejméně mobilní skupinou. Odpovědi jsou na obrázcích 18-21.

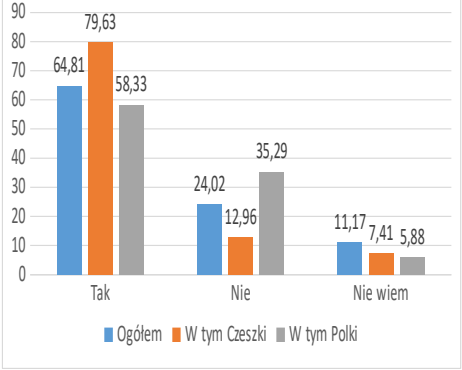
Rys. 18. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



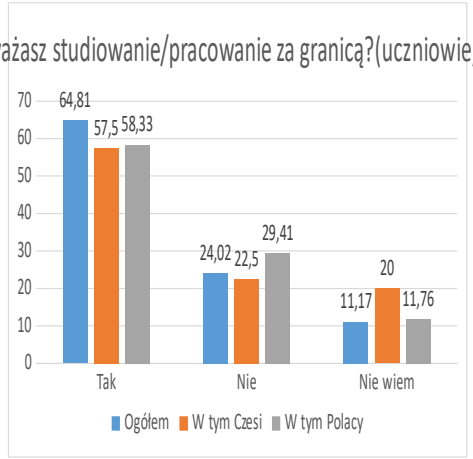
Rys. 19. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 20. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



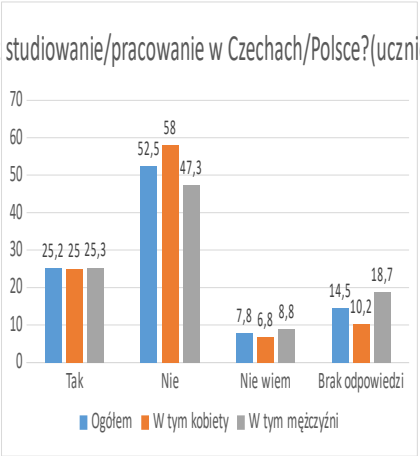
Rys. 21. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



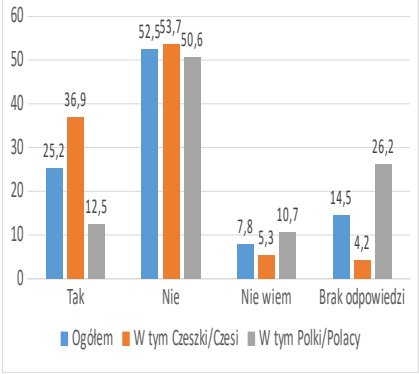
Dotaz 5. Uvažuješ o studijním či pracovním uplatnění v zemi souseda?

Tento dotaz byl zaměřen na zjištění ochoty mladých lidí pracovat či studovat ve zkoumané sousední zemi. Přestože studenti obecně deklarují vysokou míru ochoty studovat či pracovat v zahraničí, připravenost Čechů ke studiu či práci v Polsku a naopak je velmi nízká, připouští ji pouze 25,2% respondentů. Vyšší míru připravenosti deklarují Češi. Čtvrtina polských respondentů na tuto otázku vůbec neodpověděla a 10% odpovědělo „nevím". Rozhodnou otázku má 90% českých a pouze 63% polských respondentů. Výsledky zachycují obrázky 22-24.

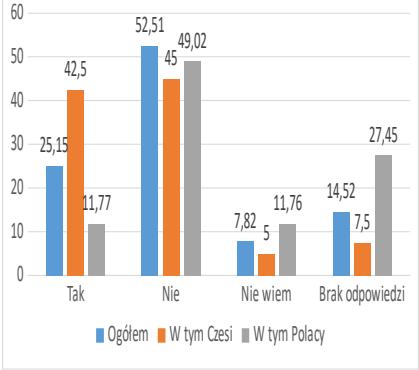
Rys. 22. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 23. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



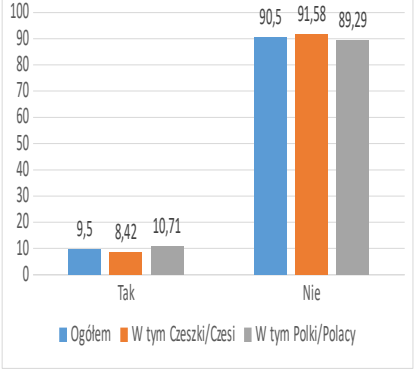
Rys. 24. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



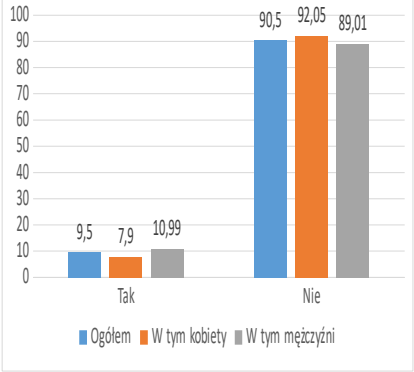
Dotaz 6. Co váš o možnosti práce v sousední zemi?

Otázka byla zaměřena na uplatnění na trhu práce souseda. Žáci deklarují nízkou míru znalostí: jen 9,5% deklaruje, že něco v této oblasti ví. Nepatrně lépe jsou informování Poláci, výsledky jsou zobrazeny na obrázcích 25-28.

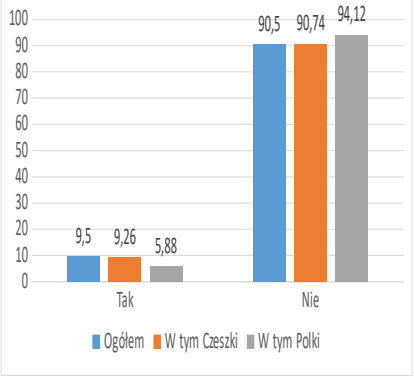
Rys. 25. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



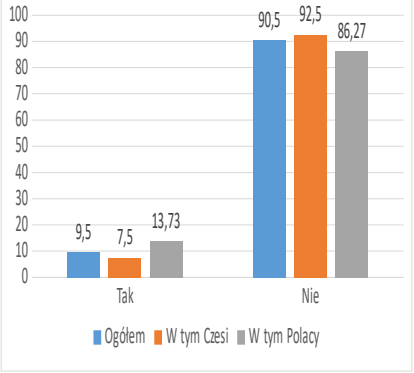
Rys. 26. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 27. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



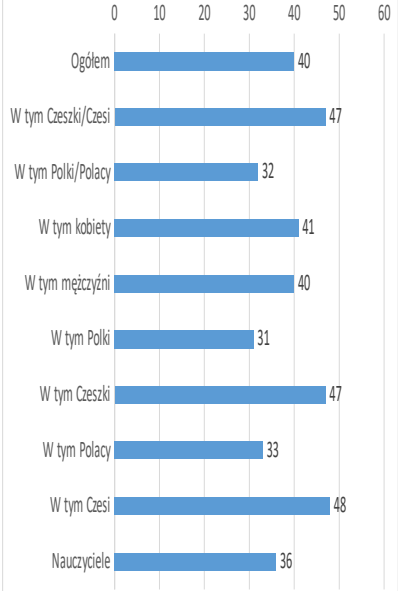
Rys. 28. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Dotaz 7. Jak ovládáš jazyk souseda?

Při odpovědi na jazykovou otázku se studenti měli vyjádřit na škále 0 – naprosto neovládám – až 100% - zcela ovládám. Je potřeba zdůraznit, že v žádné z navštívených škol se jazyk souseda nevyučuje. Z odpovědí vyšla průměrná míra znalost jazyka souseda na 40%. Nejlepší znalost jazyka deklarují Češi (48%) a Češky (47%), nejslabší Polky (31%). Mezi odpověďmi byla pouze jednou deklarace 100% znalosti jazyka a 13 přiznání se k naprosté neznalosti jazyka souseda. Více viz obrázek 29.

Rys. 29. W jakim stopniu rozumiesz język sąsiada? (średnia arytmety cz na; n=179; nauczyciele: n=18)



Závěry

Zásadními závěry, které lze z námi provedeného šetření vyvodit, jsou zejména následující zjištění:

- Polští učitelé jsou si vědomi toho, že je polská pracovní síla výrazně mobilní. Proto až třetina z nich studenty informuje o možnostech pracovního uplatnění v zahraničí, včetně ČR.
- Každodenní blízkost hranice pociťuje méně než čtvrtina respondentů, přičemž výrazně méně ji vnímají Češi nežli Poláci. Nejvíce přeshraničně jsou orientovaní polští studenti-muži, nejméně pak jejich čeští protějšci.
- V rámci výuky mají polští i čeští studenti velmi malou možnost vyjet do sousední země.
- Míra mobility studentů – ve smyslu studia v zahraničí - je poměrně vysoká (64,8%) a je celkově vyšší u české mládeže, jakkoli Češky jsou ze všech čtyř zkoumaných kategorií nejvíce a Češi nejméně mobilní skupinou.
- Přestože studenti obecně deklarují vysokou míru ochoty studovat či pracovat v zahraničí, připravenost Čechů ke studiu či práci v Polsku a naopak je velmi nízká, připouští ji pouze 25,2% respondentů. Vyšší míru připravenosti deklarují Češi, nicméně rozdíl je zcela zanedbatelný. Koncepční vedení žáků k využívání výhod přeshraničního

prostoru v zásadě neexistuje, stejně jako metodická podpora pro pedagogy.

- Jazyk souseda se na školách v euroregionu vůbec nevyučuje. Obecně deklarují Češi vyšší znalost polštiny nežli naopak.
- Lze konstatovat, že míra spolupráce škol v Euroregionu Praděd je spíše malá.

RAPORT Z BADAŃ KWESTIONARIUSZOWYCH W RAMACH PROJEKTU „PRADĚD/PRADZIAD SCHOOL NETWORK”

Wojciech Opioła, Hynek Böhm

Jednym z najważniejszych elementów programu polsko-czeskiego „Praděd/Pradziad School Network” były wywiady strukturyzowane z uczniami i nauczycielami szkół terenu pogranicza polsko-czeskiego. Wywiady zostały przeprowadzone w dniach 19-21 kwietnia (w Polsce) i 16-18 maja (w Czechach). Do badania wybrano szkoły leżące na terenie Euroregionu Pradziad: w Brzegu (trzy szkoły), Grodkowie, Opolu i Kędzierzynie-Koźlu po stronie polskiej oraz w Bruntalu, Krnovie, Jeseniku i Rymarovie po stronie czeskiej. Euroregion Pradziad położony jest w Polsce i Republice Czeskiej, na terenie części powiatów i gmin województwa opolskiego oraz kraju morawsko-śląskiego. Ogółem w badaniach wzięło udział 18 nauczycieli oraz 179 uczniów. Jeżeli chodzi o rozkład demograficzny próby, to w przypadku uczniów przedstawia się on następująco:

kobiety: 88

mężczyźni: 91

respondenci z Polski: 84

w tym Polki: 34

w tym Polacy: 50

respondenci z Czech: 95

w tym Czeszki: 54

w tym Czesi: 41

Wiek uczniów to 17-20 lat.

W kwestionariuszu wywiadu pytano o zagadnienia związane z częstotliwością przekraczania granicy, poczuciem mieszkania na pograniczu oraz aspiracjach do studiowania lub pracowania u sąsiada. Wyniki są zilustrowane na poniższych wykresach. Kwestionariusz zawierał więcej pytań, jednak odpowiedzi na niektóre z nich albo były niejednoznaczne, albo respondenci odmawiali udzielenia odpowiedzi. To interesująca obserwacja, która może wskazywać, iż proces transgraniczności nie jest doświadczany przez młodzież pogranicza, skoro mają duże trudności ze sformułowaniem odpowiedzi na pytania go dotyczące (szczególne problemy pojawiały się w pytaniach o

charakterze jakościowym, gdzie próbowaliśmy dociec przyczyn stanu rzeczy).

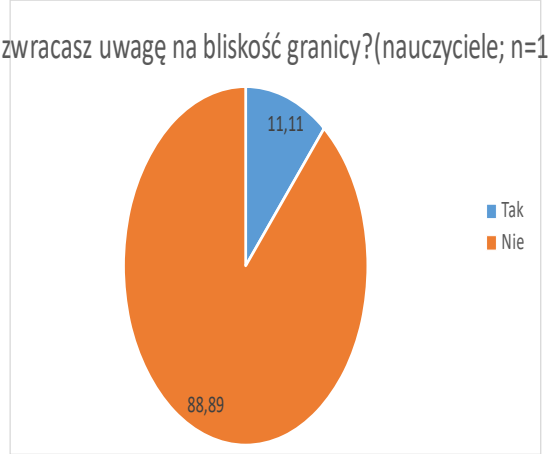
Nauczyciele

W czasie realizacji badań nie udało się zebrać dużej liczby ankiet od nauczycieli ze szkół objętych wywiadami. W sumie zgromadzono 18 odpowiedzi, których nie można traktować jako reprezentatywnych nawet dla opinii nauczycieli z wybranych szkół. Niemniej rzucają pewne światło na badane zagadnienia, szczególnie, jeśli porównamy je z odpowiedziami uczniów (niektóre pytania zadawane uczniom i nauczycielom były takie same). Ze względu na małą próbę badawczą, odpowiedzi nauczycieli nie zostały podzielone ze względu na płeć i narodowość (w próbie dominują polskie nauczycielki).

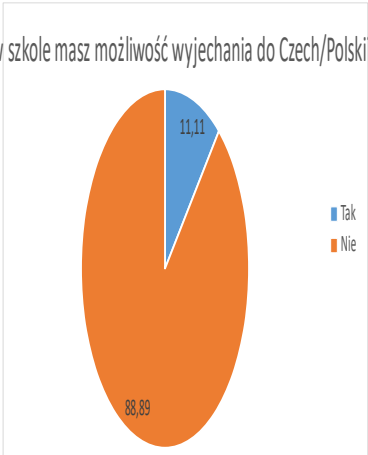
Generalny obraz jest taki, iż nauczyciele w średnim stopniu postrzegają kraj sąsiedni (Polskę w przypadku Czechów i Czechy w przypadku Polaków) jako potencjalny zasób, który można wykorzystać do rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Mimo zamieszkiwania na terenie pogranicza, mniej niż 40 proc. respondentów zwraca uwagę na bliskość granicy. Tylko 11 proc. deklaruje, że w ramach pracy w szkole ma możliwość odwiedzenia sąsiedniego kraju. Co dosyć zaskakujące na tle tych deklaracji, aż 61 proc. nauczycieli uważa, że ich uczniowie są

gotowi rozważyć propozycję pracy z kraju sąsiedniego. Jednocześnie tylko jedna trzecia nauczycieli przyznaje, że informuje podopiecznych o możliwości pracy w Czechach. Jak zobaczymy w dalszej części, wynik ten znacząco różni się od deklaracji uczniów. Odpowiedzi nauczycieli są zilustrowane na rysunkach 1- 5.

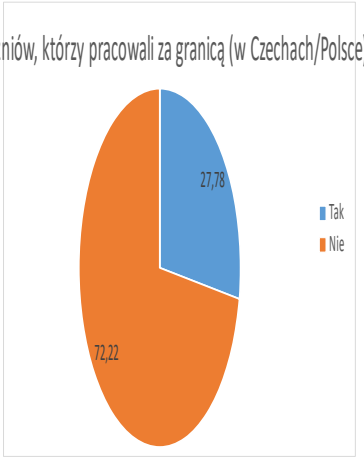
Rys. 1. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(nauczyciele; n=18; w proc.)



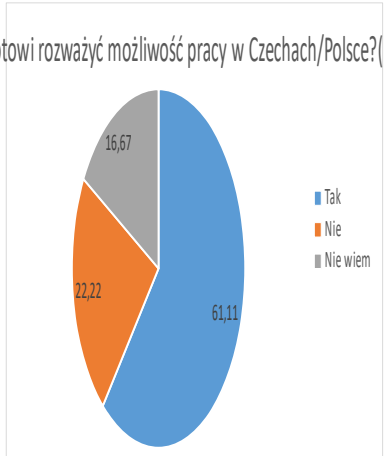
Rys. 2. Czy w ramach pracy w szkole masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(nauczyciele; n=18; w proc.)



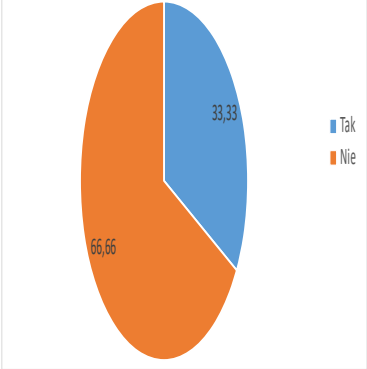
Rys. 3. Czy znasz przykłady uczniów, którzy pracowali za granicą (w Czechach/Polsce)?(nauczyciele; n=18; w proc.)



Rys. 4. Czy uczniowie są gotowi rozważyć możliwość pracy w Czechach/Polsce?(nauczyciele; n=18; w proc.)



Rys. 5. Czy informujecie uczniów o możliwości podjęcia pracy w Czechach/Polsce?(nauczyciele; n=18; w proc.)



Uczniowie

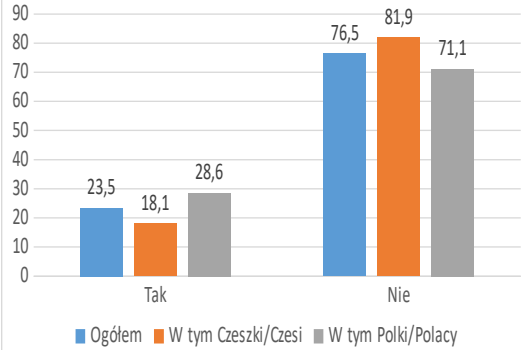
Ponieważ grupa uczniów objętych badaniem była większa, dane zostały opracowane zarówno w rozbiciu na płeć jak i narodowość. Każde pytanie jest zilustrowane czterema rysunkami. Podobnie jak w przypadku próby nauczycieli, próba uczniów nie jest reprezentatywna dla ogółu młodzieży licealnej Euroregionu Pradziad, ale uważamy że jest reprezentatywna dla miejscowości, w których przeprowadzone zostało badanie (z wyjątkiem Opola, ze względu na wielkość miasta i liczbę znajdujących się w nim szkół). Sądzimy także, że wyniki identycznie sformułowanego badania, przeprowadzonego na reprezentatywnej, losowej próbie, dałoby bardzo zbliżone wyniki do zebranych przez nas. W przypadku większości pytań, respondenci nie wahali się nad odpowiedzią. Pytania są również skonstruowane w sposób jednoznaczny, w wielu przypadkach pozwalając na wybór z alternatywy („tak", „nie").

Pyt. 1. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?

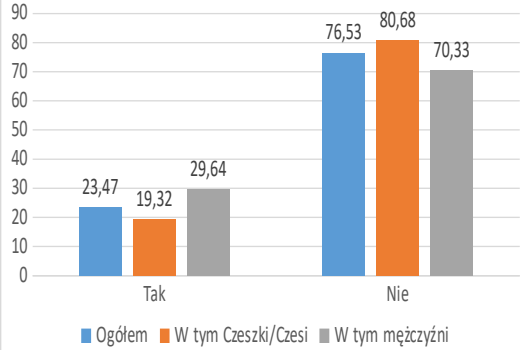
Pytanie to dotyczyło autorefleksji respondentów, związanych z postrzeganiem swojego miejsca zamieszkania w relacji do granicy i kraju sąsiedniego. Bliskość granicy odczuwa na co dzień mniej niż jedna czwarta respondentów, w tym zdecydowanie rzadziej odczuwają ją Czesi niż Polacy. To istotne o tyle, gdyż patrząc na wybrane do badania szkoły, te po czeskiej stronie były

zlokalizowane bliżej granicy państwowej niż szkoły polskie. Najbardziej transgranicznie zorientowani są mężczyźni z Polski, najmniej – mężczyźni z Republiki Czeskiej. Odpowiedzi są zilustrowane na rysunkach 6-9.

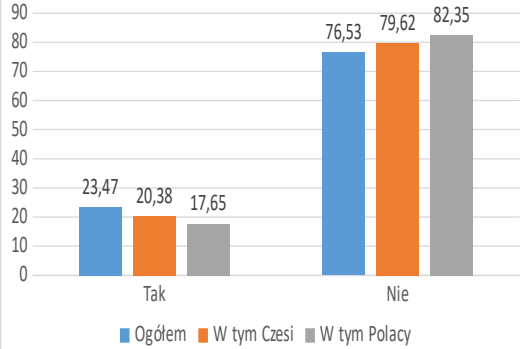
Rys. 6. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



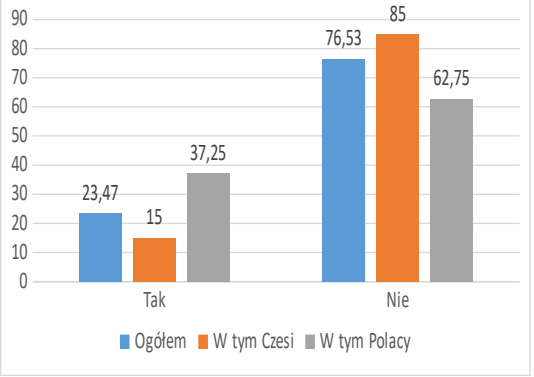
Rys. 7. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 8. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



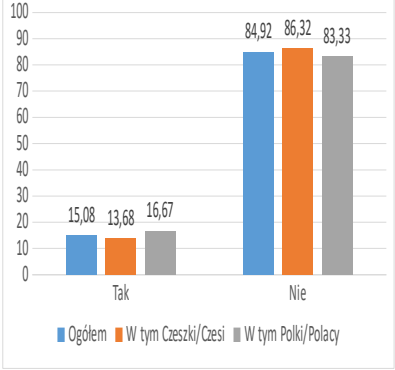
Rys. 9. Czy zwracasz uwagę na bliskość granicy?(uczniowie; n=179; w proc.)



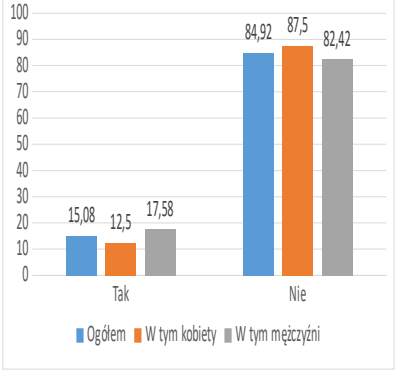
Pyt. 2. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?

W odróżnieniu od pytania pierwszego, w drugim nie chodziło o percepcję a doświadczenia lub możliwości przeżycia doświadczenia pobytu w kraju sąsiada, np. w ramach wycieczki szkolnej, praktyk zawodowych, wymiany szkolnej, zawodów sportowych, itp. Poziom współpracy polsko-czeskich szkół należy w tym zakresie uznać za bardzo niski. Tylko 15 proc. respondentów odpowiedziało twierdząco na to pytanie, a wyniki dla płci i narodowości nie odbiegały znacząco od średniej z badania. Wyniki są zilustrowane na rysunkach 10-13.

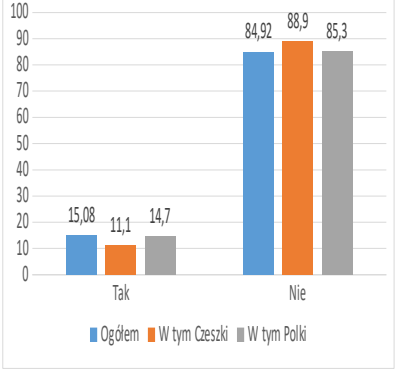
Rys. 10. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



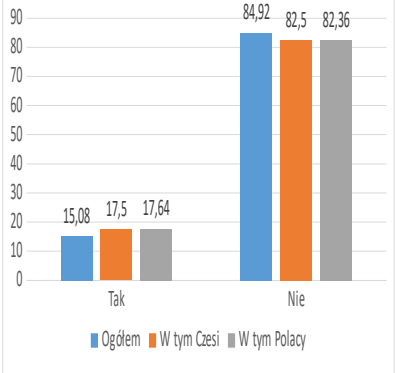
Rys. 11. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 12. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



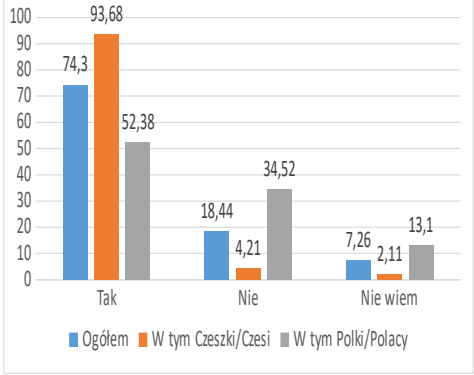
Rys. 13. Czy w ramach nauki masz możliwość wyjechania do Czech/Polski?(uczniowie; n=179; w proc.)



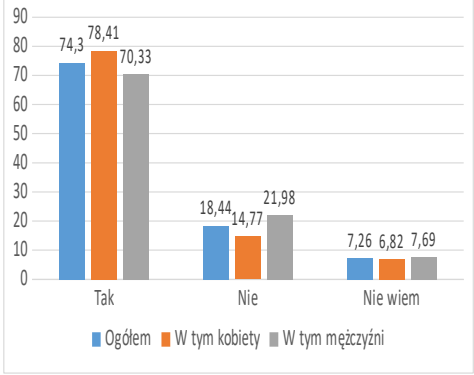
Pyt. 3. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?

Pytanie trzecie nie dotyczy bezpośrednio zagadnienia transgraniczności i tożsamości „euroregionalnej", było ono pytaniem wyjściowym do kolejnego pytania. W pytaniu trzecim chcieliśmy ustalić jakie są aspiracje młodzieży szkół licealnych, związane z dalsza edukacją. W tym przypadku wyniki uczniów polskich i czeskich są rozbieżne. Grupą, która jest najbardziej zdecydowana, aby kontynuować naukę na poziomie akademickim są mężczyźni z Czech (97,5 proc.), najmniej – mężczyźni z Polski (49 proc.). Również Czeszki są bardziej skłonne do studiowania niż Polki. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że w Polsce w badaniu brali udział uczniowie dwóch szkół o profilu zawodowym w Czechach była jedna taka szkoła, co może w jakiś sposób wpływać na ten wynik. Odpowiedzi na to pytanie są zilustrowane na rysunkach 14-17.

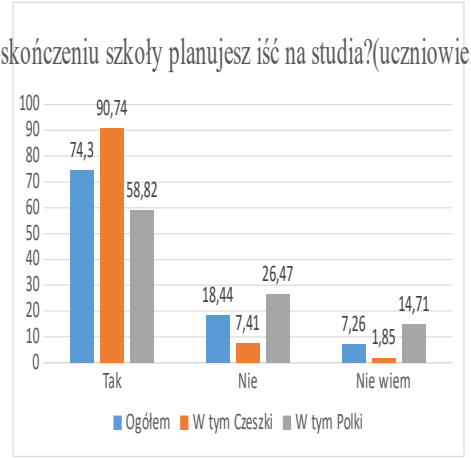
Rys. 14. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



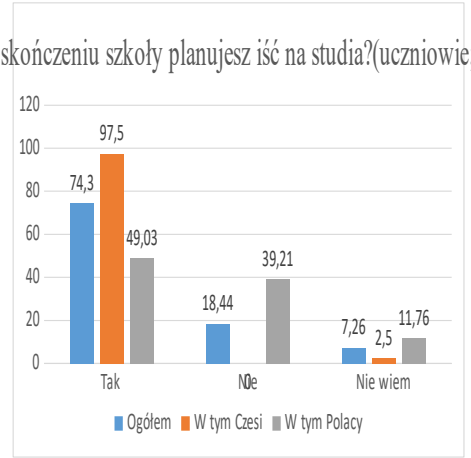
Rys. 15. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 16. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



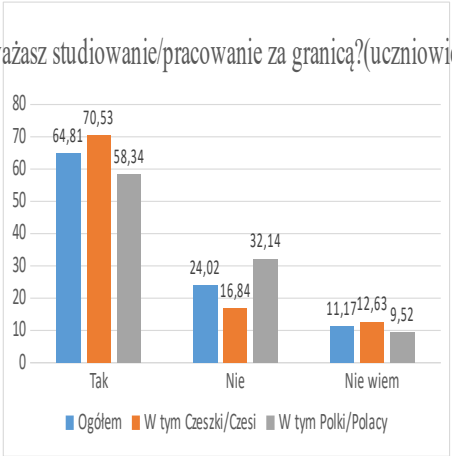
Rys. 17. Czy po skończeniu szkoły planujesz iść na studia?(uczniowie; n=179; w proc.)



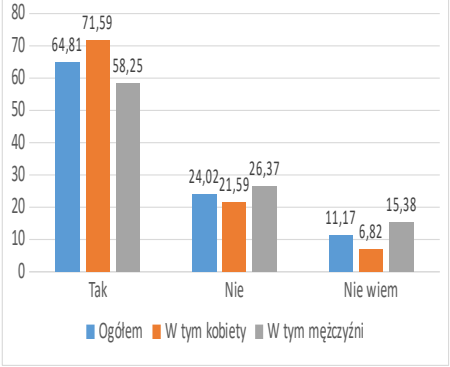
Pyt. 4. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?

Kolejne pytanie dotyczyło możliwości podjęcia studiów lub pracy respondentów za granicą. Poziom mobilności młodzieży okazuje się duży (64,8 proc.) i jest wyższy w przypadku młodzieży z Czech niż z Polski. Najbardziej mobilne wydają się być Czeszki, najmniej – Czesi. Odpowiedzi zilustrowano na rysunkach 18-21.

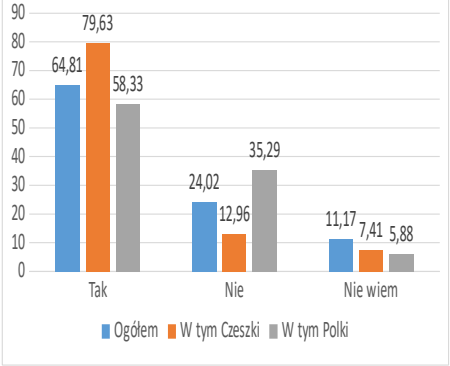
Rys. 18. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



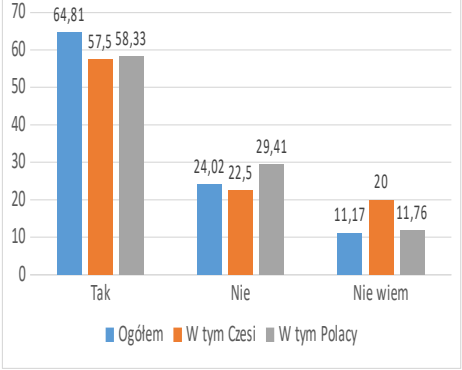
Rys. 19. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 20. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



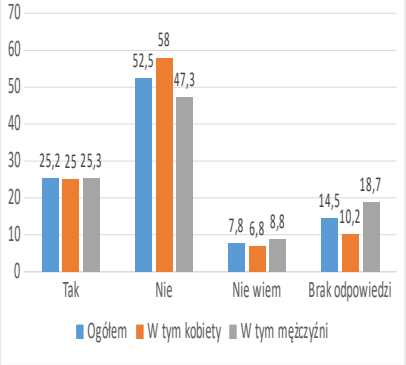
Rys. 21. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie za granicą?(uczniowie; n=179; w proc.)



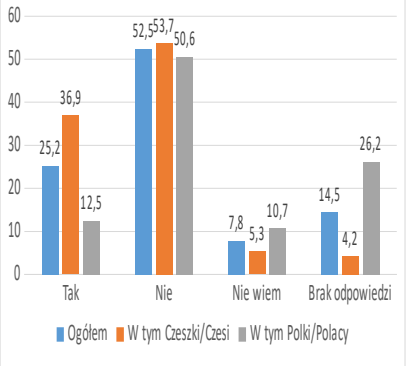
Pyt. 5. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?

W tym pytaniu chodziło o gotowość podjęcia pracy lub edukacji w kraju sąsiada. O ile poziom ogólnej mobilności wśród młodzieży jest relatywnie wysoki, gotowość do wyboru Czech w przypadku Polaków i Polski w przypadku Czechów jest dużo niższa, deklaruje ją tylko 25,2 proc. respondentów. Wyższą gotowość deklarują Czesi niż Polacy. W przypadku polskich respondentów ponad jedna czwarta nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie a a 10 proc. udzieliła odpowiedzi nie wiem. Zdecydowaną opinię na ten temat ma więc aż 90 proc. czeskich i tylko 63 proc. polskich respondentów. Wyniki ilustrują rysunki 22-24.

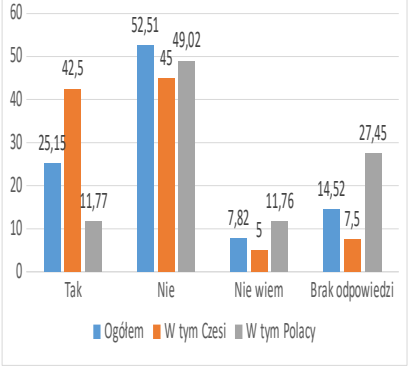
Rys. 22. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 23. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



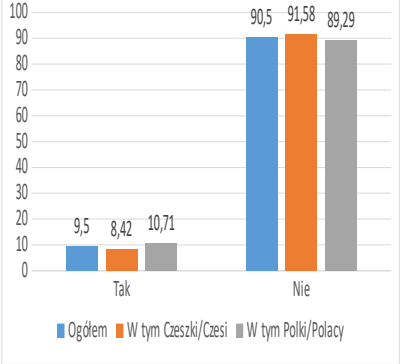
Rys. 24. Czy rozważasz studiowanie/pracowanie w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



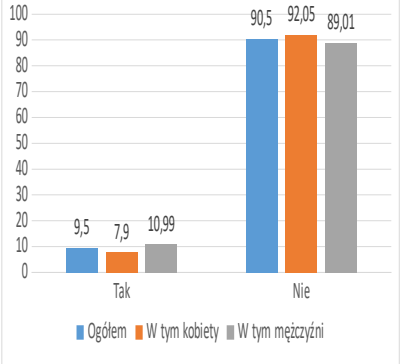
Pyt. 6. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?

Pytanie to dotyczyło wiedzy na temat rynku pracy kraju sąsiedniego. Uczniowie deklarują bardzo niski jej poziom: tylko 9,5 proc. deklaruje, że ma jakąkolwiek wiedzę na ten temat. Nieznacznie lepiej zorientowani są Polacy niż Czesi. Wyniki są zilustrowane na wykresach 25-28.

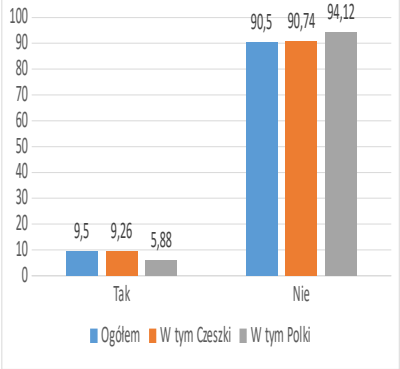
Rys. 25. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



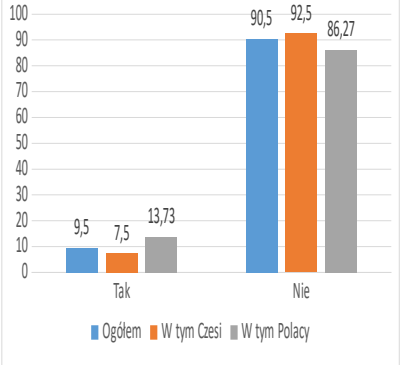
Rys. 26. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Rys. 27. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



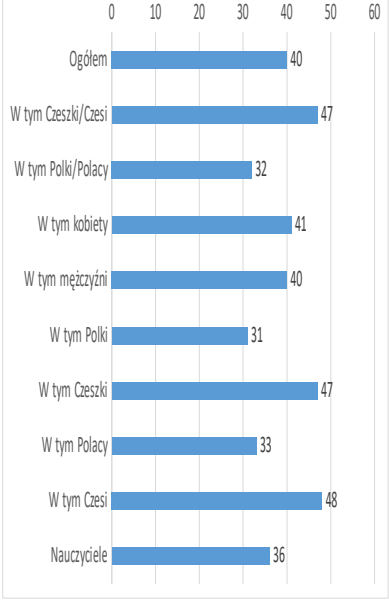
Rys. 28. Czy wiesz coś na temat możliwości pracy w Czechach/Polsce?(uczniowie; n=179; w proc.)



Pyt. 7. W jakim stopniu rozumiesz język sąsiada?

Udzielając odpowiedzi na to pytanie, uczniowie mieli określić w procentach poziom rozumienia języka czeskiego (Polacy) i polskiego (Czesi), gdzie 0 oznacza zupełny brak zrozumienia, a 100 proc. - doskonałe rozumienie. Warto zauważyć iż w żadnej ze szkół, w których prowadzone były badania, nie uczy się języka czeskiego lub polskiego jako języka obcego. Średnia arytmetyczna z deklaracji wynosi 40 proc. Najlepszą znajomość deklarują Czesi (48 proc.) i Czeszki (47 proc.), najsłabszą Polki (31 proc.). Wśród odpowiedzi była tylko jedna deklaracja 100-procentowej znajomości języka i trzynaście deklaracji zupełnej nieznajomości języka. Odpowiedzi ilustruje rys. 29.

Rys. 29. W jakim stopniu rozumiesz język sąsiada? (średnia arytmety cz na; n=179; nauczyciele: n=18)



Zakończenie

Zasadniczymi wnioskami, jakie wynikają z przeprowadzonego przez nas badania, są następujące stwierdzenia:

- Polscy nauczyciele są świadomi tego, że polska siła robocza jest zdecydowanie mobilna. Dlatego aż jedna trzecia z nich informuje uczniów o możliwościach zatrudnienia za granicą, w tym w RCz.
- Codzienną bliskość granicy odczuwa mniej niż jedna czwarta respondentów, przy czym w wyraźnie mniejszym stopniu jest ona dostrzegana przez Czechów niż Polaków. Najbardziej transgranicznie są zorientowani polscy uczniowie-mężczyźni, najmniej odpowiednio ich czescy rówieśnicy.
- W ramach nauki polscy i czescy uczniowie szkół średnich mają bardzo ograniczone możliwości wyjazdu do drugiego kraju.
- Poziom mobilności uczniów - w rozumieniu nauki za granicą – jest stosunkowo wysoki (64,8%) i ogólnie większy wśród młodzieży czeskiej, choć Czeszki ze wszystkich z czterech badanych kategorii są najbardziej mobilną, a Czesi najmniej mobilną grupą.

- Chociaż uczniowie szkół średnich powszechnie deklarują wysoką chęć studiowania lub pracowania za granicą, przygotowanie Czechów do studiów w Polsce i odwrotnie jest bardzo niskie, dopuszcza to jedynie 25,2% respondentów. Wyższy poziom przygotowania deklarują Czesi, jednak różnica ta jest minimalna. Koncepcyjna edukacja uczniów na potrzeby wykorzystywania zalet obszaru transgranicznego w zasadzie nie istnieje, podobnie jak wsparcie metodyczne dla pedagogów.
- Języka sąsiada nie uczy się w szkołach na terenie euroregionu. Ogólnie Czesi deklarują większą znajomość jeżyka polskiego niż Polacy czeskiego.

Można zatem stwierdzić, że poziom współpracy szkół w Euroregionie Pradziad jest raczej niski.

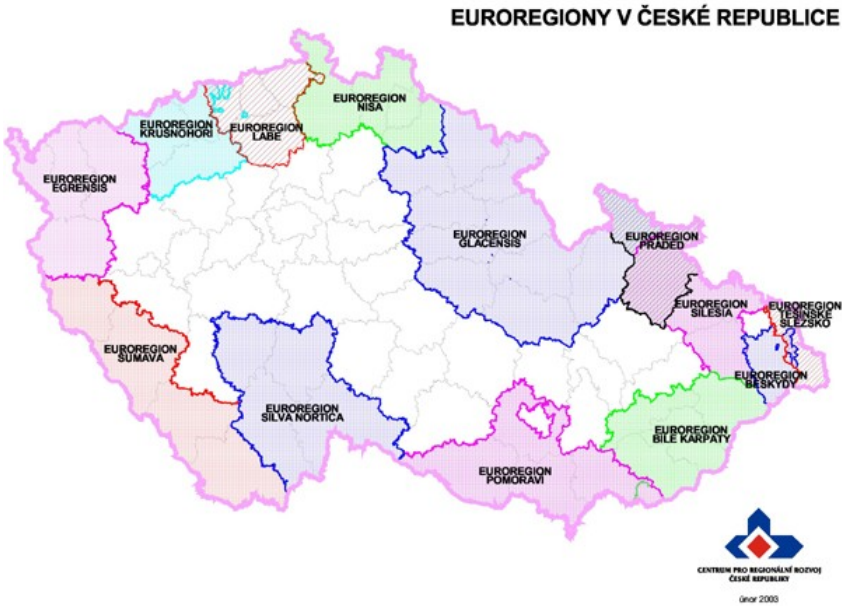
PŘESHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE A EUROREGIONY

Marek Olszewski, Hynek Böhm

Pohraniční oblasti jsou oblastmi, které mají v důsledku vzájemných interetnických a kulturních vlivů jen velmi zřídka homogenní charakter. Kultura dominující těmto oblastem je výsledkem historických okolností a různých interakčních procesů, probíhajících v jádrových i periferních oblastech země velmi odlišně. Tvorba pohraničí je tedy komplexním fenoménem (Genzelis, 1996, s. 10). V pohraničí se rovněž setkávají velmi heterogenní skupiny s odlišnými tradicemi, hodnotovými systémy, jazyky a dialekty (Kantor, 1989, s. 243-244). Nadto jsou příhraničí oblastmi častých konfliktů, jejichž fungování je důsledkem interakcí četných velmi odlišně se chovajících autonomně fungujících aktérů. Tato území však také poskytují prostor pro budování vzájemné otevřenosti, respektu a porozumění jiným pomocí tvorby budování pozitivních mezilidských vazeb i přes existující odlišnosti a učí vzájemnému soužití na základě principu partnerství, nikoliv však podřízenosti (Róg, 2001, s. 21, 40).

Zvláštní úlohu ve vztahu k regionální spolupráci hrají různé typy struktur - euregia, euroregiony, eurodistrikty nebo pracovní skupiny. Tyto struktury, v závislosti na stupni homogenity regionu, jeho vývoji, postavení nebo umístění v rámci hranic Unie, mohou mít celou řadu podob, od méně formalizovaných ujednání o spolupráci mezi místními a regionálními orgány ze dvou nebo více zemí zaměřených na realizaci společných zájmů a zlepšování kvality života při hranici (Lepik, 2009, s. 267), po společné přeshraniční struktury (… euroregiony, 1999, str. 17). Dotační programy Evropské unie hrají klíčovou úlohu při fungování přeshraničních regionů, díky čemuž je možné realizovat různé typy projektů, které mají častokrát charakter samostatných mikroprojektů. Tyto projekty mají značný dopad na budování vzájemných vztahů a sblížení komunit nacházejících se na jednotlivých stranách hranic, pomáhají k překonávání stereotypů, odstranění antagonismů a animozit, které mají původ v minulosti.

Obrázek 1: Euroregiony působící v České republice (jejich české části)



Zdroj: Centrum pro regionální rozvoj, 2017

Výše uvedený obrázek ilustruje, že většina území ČR je pokryta činností některého ze 13 euroregionů – logickou výjimkou je Praha a Středočeský kraj, institucionálně se ani obce z Kraje Vysočina příliš do euroregionálních aktivit nezapojují. Před desíti lety bylo 65% obcí Moravskoslezského kraje (Branda, 2007) členem některého z těchto euroregionů, což bylo celorepublikově

nejvyšší číslo. Vzhledem k sousedství se dvěma státy, urbánní povaze Moravskoslezského kraje a skutečnosti, že na relativně velký počet obyvatel připadá malé množství obcí, je toto tehdejší prvenství poměrně očekávatelné.

V současnosti je toto číslo ještě vyšší, členem některého z euroregionů je 216 obcí z celkových 300 obcí, což je více než 71% z celkového počtu. Již tento nárůst ukazuje, že obce vnímají své členství v euroregionech jako přínos – jinak by členy nebyly a členství podmiňující příspěvky neplatili. Na území Moravskoslezského kraje vyvíjejí činnost čtyři menší kooperační celky, které nesou název Euroregiony. Konkrétně se jedná o následující seskupení:

- Těšínské Slezsko
- Silesia
- Praděd
- Beskydy

Tři shora uvedená seskupení jsou výsostně česko-polskou záležitostí, Euroregion Beskydy je pak třístrannou česko-polsko-slovenskou záležitostí.

Euroregiony obecně představují trvalé struktury přeshraniční spolupráce mezi regionálními a místními orgány, jež leží v přímém sousedství na hranici dvou států. Euroregiony a podobné struktury nepředstavují novou správní úroveň, ani novou úroveň vlády, ale představují platformu pro horizontální přeshraniční výměnu a spolupráci mezi místními i regionálními správami; podporují tím větší vertikální spolupráci mezi regionálními a místními úřady, vládami států a evropskými institucemi. Euroregiony se velmi často nevymezují pouze na základě geografických či politicko-administrativních hranic, ale sdílejí rovněž společné hospodářské, sociální či kulturní rysy. Jedná se o přeshraniční sdružení s vlastním stálým sekretariátem, technickým a administrativním vybavením a vlastními zdroji. Existence vlastního administrativního aparátu, který je „placen“ za to, že je přeshraniční spolupráce jeho primárním zadáním, je důležitá – např. Schmitt-Eggner (1998) tvrdí, že přeshraniční region není pouze prostorem pro akci, ale rovněž výkonnou jednotkou této akce – předpokládá tedy existenci výkonného orgánu, který spolupráci koordinuje. Na tuto definici navazuje Raichová (1995), která přeshraniční region definuje jako územní jednotku, která má historické, socio-ekonomické a kulturní společné body a, aspoň náznakem, vlastní regionální identitu, autonomní (politické a sociální) instituce, a

proto žádá autonomní definici svých potřeb a zájmů, kterou je ochoten formulovat a obhájit.

Euroregiony v podmínkách střední a východní Evropy začaly bát tvořeny nejdříve na hranicích mezi „starou“ a „novou“ Evropou – prvním v českých podmínkách byl česko-polsko-německý Euroregion Nisa, který vznikl před Vánoci 1991. Na česko-polské hranici začaly vznikat až v druhé polovině 90. let minulého století, také v reakci na možnost administrovat Fond malých projektů v rámci tehdejšího programu PHARE. Předností euroregionů je určitě jejich větší pružnost při realizaci aktivit. Široká paleta statutárních činností umožňuje realizaci mnoha zajímavých iniciativ. Lze říct, že tyto jednotky mají značně „pohodlnější“ pozici nežli místní samospráva, která musí realizovat určitý stanovený balík vlastních úkolů včetně přenesené působnosti.

České části euroregionů jsou kontrolovány obcemi jakožto jejich zakladateli. Právě obce v době svého vzniku v 90. letech – kdy krajské samosprávy ještě nebyly zřízeny – formulovaly a do rozhodující míry také v současnosti určují podobu a prioritní oblasti přeshraniční spolupráce. Pohled na textaci zakládajících smluv euroregionů pak prozrazuje, že oblasti činností jsou si velmi podobné.

Rozsah statutárních cílů a prováděných aktivit je v podstatě velmi podobný. Základním cílem spolupráce v euroregionu je sociálně--hospodářský rozvoj, trvalé zlepšení životních podmínek obyvatel a usnadňování vzájemných kontaktů mezi veřejností společenství. Tento rozsah vyplývá částečně z mezinárodních úprav, tj. z Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů a z Evropské úmluvy o spolupráci mezi společenstvími a územními orgány.

Analýza zakládajících smluv a stanov zkoumaných euroregionů česko-polského pohraničí potvrzuje, že nejčastěji je spolupráce zaměřena na regionální rozvoj a výměnu přeshraničních informací. Poněkud menší popularitu vykazují úkoly související se společnými opatřeními na odstranění následků katastrof, s ochranou životního prostředí a s kulturní spoluprací. V další řadě je uvedena kooperace v oblasti cestovního ruchu, výstavby technické infrastruktury, spolupráce ve školství nebo pokusů o společné územní plánování. Rozsah úkolů a statutárních cílů se vyvíjel, protože se zdá, že mladší euroregiony mají katalog aspirací trochu širší. Tuto skutečnost ovlivňovala rovněž regionální politika EU, která prováděla určitou kvantifikaci priorit ve svých programech INTERREG, jichž euroregiony mohly využívat a jejichž část v podobě Fondu malých projektů (v současnosti Fondu mikroprojektů) samy administrují, což jim

dává významné možnosti v podpoře přeshraniční spolupráce (Sitek, 2014).

Euroregiony se od svého vzniku dostaly do role významných aktérů, kteří určují podobu přeshraniční spolupráce ve svém regionu. Jejich pravděpodobně hlavním úkolem je administrace Fondu mikroprojektů, který je založen na přidělování grantů ve výši do 20 000, resp. 30 000 EUR pro tzv. mikroprojekty přeshraniční česko-polské spolupráce veřejných a neziskově působících subjektů z jejich území. Nejedná se o zanedbatelné částky, větší euroregiony (Silesia, Praděd a Těšínské Slezsko) mají v období 2014 – 2020 možnost formou mikroprojektů rozdat 5 – 9 milionů EUR (každý z nich), Euroregion Beskydy pak může pracovat s nižší částkou kolem 2 milionů EUR.

Orgány zodpovědné za chod euroregionů – nominované a kontrolované jejich členy, v tomto případě obcemi, jsou zodpovědné za celý proces rozdělování těchto grantových prostředků. Každý z těchto euroregionů měl možnost určit si (z předem tří v programu INTERREG CZ-PL 2014 – 2020 definovaných) priority, v nichž bude na své území distribuovat grantové prostředky mezi žadatele, kterými jsou zejména města a jejich příspěvkové organizace (v tomto kontextu především školská a kulturní zařízení) a neziskové organizace včetně těch

církevních. Pro období 2014 – 2020 se jednotlivé euroregiony rozhodly kooperovat v následujících oblastech:

Kooperační oblasti čtyř euroregionů Moravskoslezského kraje v rámci Fondu mikroprojektů 2014 - 2020

	ER Praděd	ER Silesia	ER Těšínské Slezsko	ER Beskydy
Prioritní osa 2: Rozvoj potenciálu přírodních a kulturních zdrojů pro podporu zaměstnanosti	x	x	x	x
Prioritní osa 3: Vzdělávání a kvalifikace		x	x	
Prioritní osa 4: Spolupráce institucí a komunit	x	x	x	x

Zdroj: vlastní zpracování na základě webových prezentací všech euroregionů

Výše uvedená tabulka ukazuje, že kooperační priority těchto čtyř regionů se od sebe liší pouze v tom, že se Euroregiony Silesia Těšínské Slezsko rozhodly otevřít spolupráci také v oblasti vzdělávání a kvalifikace. V případě Euroregionu Silesia šlo o

výběr, který vyplýval z tradičně silné kooperace mezi školami v tomto Euroregionu, o níž se ostatně zástupci euroregionu výrazně přičinili (Böhm, 2015), Euroregion Těšínské Slezsko pak čelí relativně nejmenší jazykové bariéře a považoval zintenzivnění kooperace škol za přirozenou. Ostatní dva Euroregiony, Praděd a Beskydy, se rozhodly kooperaci škol umožnit pouze lehčí formou v oblasti prioritní osy 4, která umožňuje navazování spolupráce formou setkávání a vytváření kooperačních sítí (na rozdíl od předchozích dvou, jejichž vzájemná spolupráce se může týkat i spolupráce při realizaci výuky.

Kromě samotného nastavení kooperačních oblastí jsou Euroregiony zodpovědné i za hodnocení a samotný výběr projektů. V praxi je však drtivá většina žadatelů o grantové prostředky z fondu mikroprojektů uspokojena. K zamítání projektů dochází nejčastěji z důvodu jejich nízké kvality nežli nějaké kontroverznosti obsahu. K dílčím problémům docházelo v minulosoti v Euroregionu Těšínské Slezsko, který je díky své komplikované historii a přítomnosti polské národnostní menšiny specifický. Největší kontroverze vzbudil projekt Mapy Záolží, která bude více zmíněna v kapitole věnované mezinárodním vztahům polské národnostní menšiny.

Pro lepší pochopení fungování Fondu mikroprojektů na tomto místě poslouží příklad jeho využívání v Euroregion Těšínské Slezsko v období 2007 – 2013. První tabulka odhaluje, že primárními nositeli mikroprojektů jsou města a obce a organizace jimi zřizované a kontrolované – šlo o plných 72%, tedy 193 z celkových 269 projektů.

Tabulka: Nositelé mikroprojektů v Euroregionu Těšínské Slezsko 2007 - 2013

Typ nositele	Počet podpořených projektů	Celkové náklady projektů v EUR
Místní samosrpávy přímo (municipality, jejich asociace a polské samosprávné okresy)	116	2 964 274,31
Organizační jednotky samospráv a jejich příspěvkové organizace (školy, kulturní centra, knihovny, divadla).	63	2 964 274,31
Nestátní neziskové organizace	17	1 252 677,40
Sportovní kluby	28	459 142,98
Vysoké školy	4	95 708,83
Samotný euroregion	14	360 872,59
Ostatní (policie, hasiči, církve)	28	658 536,82
Celkem	**269**	**6 548 540,31**

Zdroj: Olszewski, Böhm 2017

Euroregion Těšínské Slezsko se od ostatních česko-polských euroregionů v Moravskoslezském kraji - s výjimkou Silesie a jejího v textu později zmíněného akcentu na školství – nelišil ani v obsahové orientace podpořených mikroprojektů.

Tabulka: Obsahová orientace podporovaných mikroprojektů na příkladu Euroregionu Těšínské Slezsko

Téma mikroprojektu	Počet implementovaných mikroprojektů	Celkové náklady projektů v EUR
kultura	129	3 137 749,00
sport	50	1 325 948,00
turismus	38	946 032,90
podnikatelství	5	94 857,40
vzdělávání	26	486 110,90
doprava	2	79 113,00
Životní prostředí	2	45 516,00
Veřejné zdraví	6	168 983,00
Územní plánování	3	64 929,90
Krizové řízení	8	199 300,21
Celkem	**269**	**6 548 540,31**

Zdroj: Olszewski, Böhm 2017

Přístupy jednotlivých euroregionů za rozdělování grantů v rámci Fondu mikroprojektů však nevedly k odlišné obsahové orientaci podpořených projektů. Analýza využívání mikroprojektů ve třech

euroregionech ze čtyř ukázala, že nejvíce společných iniciativ bylo zaměřeno na oblast kultury, sportu a propagace spojené s rozvojem turismu. Pouze Euroregion Silesia se z této statistiky vymykal, když se jedna třetina všech projektů z celkového počtu 199 podpořených) věnovala oblasti vzdělávání. Ostatně pro dlouhodobý akcent na spolupráci v oblasti vzdělávání je Euroregion Silesia mezi ostatními označován za „školský“ (Böhm 2015). Všechna tato témata však korelují se zájmy měst a obcí a ostatně i s kompetencemi, které jsou jim zákonem svěřeny. Je evidentní, že města a obce ležící na hranici mají o přeshraniční spolupráci se svými protějšky zájem a do euroregionálních činností se zapojují. Finanční podpora z fondu mikroprojektů k tomuto zájmu o přeshraniční spolupráci významnou měrou přispívá.

Několikrát bylo zmíněno, že administrace fondu mikroprojektů je pravděpodobně nejzásadnějším úkolem euroregionů. Minimálně z hlediska počtu zaměstnanců na euroregionálních sekretariátech – přičemž toho číslo je na české straně, s výjimkou malých Beskyd, vždy okolo pěti – je pro čtyři z těchto pěti zaměstnanců administrace fondu hlavní a často jediný pracovní úkol. Přesto se však euroregiony neomezují pouze na administraci mikroprojektů, ale pouštějí se také do vlastních projektů.

Euroregion Těšínské Slezsko, sídlící v polském a Českém Těšíně, je pravděpodobně v této oblasti nejaktivnější. Jeho zástupci již v roce 2003 navázali partnerství s Eurodistriktem PAMINA na německo-francouzské hranici. Také díky této spolupráci a inspiraci tam získané dokázali zejména na území obou Těšínů, před rokem 1920 jednoho města, prosadit realizaci zajímavých projektů, které reálně pomohly turistům i občanům obou měst je zčásti vnímat opět jako jeden funkční celek – příkladem mohou být koordinované a na sebe napojené projekty známé pod hlavičkou Těš se Těšínem - Zahrada dvou břehů. Tyto projekty byly inspirovány kooperací mezi německým Kehlem a Štrasburkem a pomohly revitalizovat historické a rekreačně-sportovní oblasti, vybudovat mezi nimi lávky a infrastrukturu pro pěší a cyklisty.

Další iniciativou, která euroregion odlišuje od ostatních, je zapojení euroregionu do mezinárodní kooperační sítě TEIN – Transfrontier EuroInstitut Network, zaměřené na přeshraniční vzdělávání a školení. Aktivní účast na projektech a dalších aktivitách sítě pak zástupce euroregionu vedla k rozhodnutí založit vzdělávací středisko zaměřené na přeshraniční vzdělávání s název Polsko-česko-slovenský EuroInstitut, který by měl být – po vzoru EuroInstitutu z francouzsko-německé hranice – dalším

místem, které bude podporovat další rozvoj a zkvalitnění přeshraniční spolupráce v regionu.

Poslední iniciativou, zmíněnou v této sekci, bude projekt EUREGIO PL-CZ, který všech 6 euroregionů (kromě 4 již zmíněných ležících na českém území v Moravskoslezském kraji se dále jednalo o Euroregiony Nisa a Glacensis) na česko-polské hranici úspěšně zrealizovalo v letech 2013 – 2015. Tato akce měla za cíl prohloubit vzájemnou spolupráci pro provozování česko-polské spolupráce, přičemž jedna z obsahových aktivit byla založena na získávání zahraničních zkušeností pomocí výjezdů do zejména západoevropských euroregionů.

Je zjevné, že 4 zkoumané euroregiony se po cca 20 letech své existence dokázaly dostat do pozice silných partnerů, které na místní úrovni do značné míry spoluurčují či alespoň ovlivňují podobu česko-polské spolupráce. Města jakožto zakladatelé a rozhodující členové těchto euroregionů se mohou opřít o funkční aparáty i administrativní strukturu euroregionů, které se opravdu touto optikou jeví jako „výkonné jednotky“ provozování mezinárodních vztahů – v tomto případě formou přeshraniční spolupráce.

Použitá literatura:

BÖHM, H. (2015): *Czech-Polish Borders: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in Selected Euroregions. Chapter in a Yearbook*: European Institute of Territorial Co-operation, Esztergom, Hungary), pp. 59 – 74, HU ISSN – 2064 - 6704

Branda P. (2013): Podpora přeshraniční spolupráce v rámci regionální politiky EU a její budoucí podoba v programovacím období 2014–2020, {in:) Antal J., Regionální studia, č. 1, Centrum evropských studií, Vysoká škola ekonomická v Praze, Praha.

Centrum pro regionální rozvoj (2017), dostupné z https://www.google.cz/search?q=euroregiony+na+%C3%BAzem%C3%AD+Moravskoslezsk%C3%A9ho+kraje&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi98Y7ngbjVAhVG0RQKHX5zD_0Q_AUICigB&biw=1229&bih=607#imgdii=lgeX7IFe8DlxjM:&imgrc=jY0-l_7gqp_mZM:, přístup 2.8. 2017

OLSZEWSKI, M, BÖHM, H. (2017): Microprojects as an Efficient Cross-Border Co-operation Tool – Example from Euroregion Tesin/Cieszyn Silesia in 2007 – 2013 (Univ. Perpignan), RECERC

Raichová, S. (1995): *Grenzüberschreitende und interregionale Zusammenarbeit in einem "Europa der Regionen" : dargestellt anhand der Fallbeispiele Grossregion Saar-Lor-Lux, EUREGIO und "Vier Motoren für Europa" : ein Beitrag zum europäischen Integrationsprozess.* Nakladatelství Nomos, Baden-Baden, 211 s.

Schmitt-Egner, P. (1998): *Grenzuberschreitende Zusammenarbeit' in Europa als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Strategie transnationaler Praxis. Anmerkungen zur Theorie, Empirie und Praxis des transnationalen Regionalismus.* In: Brunn, G. (ed): „Grenzuberschreitende Zusammenarbeit in Europa: Theorie – Empirie – Praxis". Nakladatelství Nomos, Baden-Baden, 342 s.

Sitek, S. (2014): Współpraca transgraniczna w ramach euroregionów na pograniczu polsko-czeskim (s. – 8 – 33). In: Kasperek, B. (Ed.): Euroregiony pogranicza polsko-czeskiego, Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza, Cieszyn."

WSPÓŁPRACA TRANSGRANICZNA I EUROREGIONY

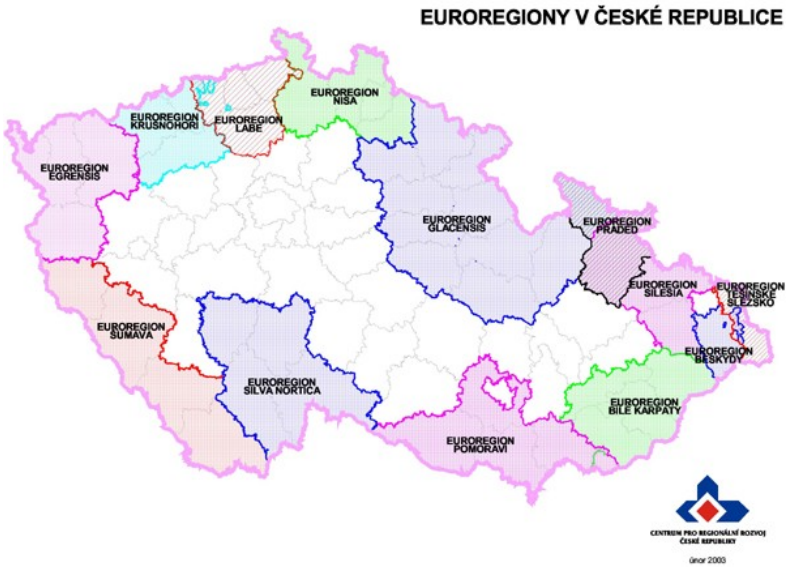
Marek Olszewski, Hynek Böhm

Pogranicza z natury rzeczy są obszarami, które w wyniku wzajemnych wpływów interetnicznych i kulturowych bardzo rzadko mają jednorodny charakter. Występująca na ich terenie kultura jest wynikiem okoliczności historycznych i różnych procesów współoddziaływania, przebiegających odmiennie na peryferiach i w centrum. Dlatego też kształtowanie się pogranicza jest zjawiskiem złożonym (Genzelis, 1996, s. 10). W warunkach pogranicza stykające się ze sobą grupy charakteryzują się najczęściej odmiennymi tradycjami, różnymi systemami wartości, różnymi językami i dialektami (Kantor, 1989, s. 243-244). Pogranicza są ponadto obszarami konfliktowymi, a ich funkcjonowanie rezultatem zderzania się działań licznych i samodzielnych „aktorów", obszarami, których osnowę tworzą gry rządzące stosunkami społecznymi, integrujące zachowania jednostek i grup. Z drugiej strony stwarzają one szansę na kształtowanie otwartości, poszanowania i wyrozumiałości dla innych, umożliwiając budowanie pozytywnych więzi

międzyludzkich pomimo różnic, uczą współistnienia na zasadzie partnerstwa, a nie podporządkowania (Róg, 2001, s. 21, 40).

Szczególną rolę w odniesieniu do współpracy regionalnej pełnią różnego rodzaju struktury - euregia, euroregiony, eurodystrykty, czy grupy robocze. Struktury te w zależności od stopnia jednorodności regionu, jego rozwoju, statusu, czy umiejscowienia wzdłuż granic Wspólnoty, mogą przybierać różnorodne formy, od porozumień na rzecz współpracy pomiędzy jednostkami samorządu lokalnego i regionalnego z dwóch lub więcej państw, skierowanej na realizację wspólnych interesów i poprawę jakości życia ludności pogranicza (Lepik, 2009, s 267), do organizacji ponadgranicznych, których ramy wyznaczone są przez podobne problemy, sploty stosunków, a także gotowość do kooperacji poszczególnych jednostek i instytucji lokalnych (*Euroregiony…,* 1999, s. 17). Kluczową rolę w funkcjonowaniu regionów transgranicznych odgrywają programy pomocowe Unii Europejskiej, dzięki którym możliwa jest realizacja różnego rodzaju przedsięwzięć, posiadających charakter wyodrębnionych projektów (mikroprojektów). Projekty te mają niebagatelny wpływ na zbliżanie społeczeństw zamieszkujących poszczególne strony granicy, dzięki przełamywaniu stereotypów, eliminowaniu antagonizmów i resentymentów mających swoje źródło w przeszłości oraz budowaniu wzajemnych relacji.

Rycina 1: Euroregiony funkcjonujące w Republice Czeskiej (ich czeskie części)



Źródło: Centrum pro regionální rozvoj, 2017

Na podstawie powyższej ryciny widać, że większość terytorium Republiki Czeskiej pokrywa przynajmniej jeden z 13 działających euroregionów - wyjątek stanowi Praga i kraj środkowoczeski. Z perspektywy instytucjonalnej również gminy reprezentujące kraj wysoczyzna nie włączają się raczej do euroregionalnych aktywności. Przed dziesięcioma laty 65% gmin kraju morawsko-śląskiego (Branda, 2007) było członkami któregoś z przedstawionych euroregionów, co w ujęciu

ogólnokrajowym stanowiło największy odsetek. Ówczesne pierwszeństwo kraju morawsko-śląskiego pod tym względem wynikało chociażby z faktu jego sąsiedztwa z dwoma państwami, charakteru urbanistycznego oraz relatywnie dużej liczby obywateli przypadającej na małą liczbę gmin.

Obecnie odsetek ten jest jeszcze wyższy, ponieważ 216 gmin z ogólnej liczby 300 gmin jest członkiem przynajmiej jednego z prezentowanych euroregionów, co stanowi więcej niż 71% wszystkich samorządów. Tego typu wzrost pokazuje, że gminy postrzegają członkostwo w euroregionach jako korzyść - w innym przypadku nie byłyby ich członkami i nie płaciłyby obowiązkowych składek. Na terytorium kraju morawsko-śląskiego swoją działalność rozwijają cztery mniejsze formy współpracy, noszące nazwę euroregionów. Zaliczyć można do nich następujące ugrupowania:

- Śląsk Cieszyński
- Silesia
- Pradziad
- Beskidy

Trzy pierwsze ugrupowania mają wyłącznie czesko-polski charakter, natomiast Euroregion Beskidy trójstronny - czesko-polsko-słowacki.

Większość euroregionów jest trwałymi strukturami współpracy transgranicznej pomiędzy instytucjami regionalnymi i lokalnymi, leżącymi w bezpośrednim sąsiedztwie granicy dwóch państw. Euroregiony i struktury do nich podobne nie są nowym poziomem administracji ani nowym szczeblem sprawowania władzy, ale platformą dla horyzontalnej wymiany transgranicznej i współpracy pomiędzy samorządami lokalnymi i regionalnymi; dzięki czemu wspierają szerszą, wertykalną płaszczyznę współpracy między regionalnymi i lokalnymi jednostkami samorządów terytorialnych, władzami centralnymi i instytucjami europejskimi. Bardzo często euroregiony nie ograniczają się jedynie do granic geograficznych czy polityczno-administracyjnych, ale łączą wspólne, gospodarcze, społeczne i kulturowe cechy obszarów, które obejmują. Mówimy bowiem o stowarzyszeniu transgranicznym z własnym, stałym sekretariatem, wyposażaniem technicznymi i administracyjnym oraz własnymi źródłami finansowania. Posiadanie własnego aparatu administracyjnego „opłacanego“ ze względu na to, że zajmowanie się współpracą transgraniczną stanowi jego podstawowe zadanie, jest ważne - przykładowo Schmitt-Eggner

(1998) twierdzi, że region transgraniczny nie jest tylko i wyłącznie przestrzenią dla podejmowanych działań, ale również ich jednostką wykonawczą - w związku z tym zakłada istnienie organu wykonawczego koordynującego współpracę. Do powyższej definicji odwołuje się Raich (1995), która określa region transgraniczny jako jednostkę terytorialną posiadającą wspólne cechy historyczne, społeczno-ekonomiczne i kulturowe oraz - przynajmniej w części - własną tożsamość regionalną, niezależne (polityczne i społeczne) instytucje, w związku z czym domaga się niezależności w określaniu swoich potrzeb i interesów, które ma zamiar wyrażać i bronić.

Euroregiony Europy Środkowej i Wschodniej powstawały początkowo na granicach pomiędzy „starą“ i „nową“ Europą - pierwszym czeskim euroregionem był czesko-polsko-niemiecki Euroregion Nysa, utworzony przed Wielkanocą w 1994 roku. Na granicy czesko-polskiej euroregiony zaczęły powstawać w drugiej połowie lat 90. ubiegłego wieku, również ze względu na możliwość administrowania Funduszem Małych Projektów w ramach ówczesnego programu PHARE. Zaletą euroregionów jest niewątpliwie ich większa elastyczność w realizowaniu aktywności. Szeroki wachlarz działań statutowych umożliwia im podejmowanie wielu ciekawych inicjatyw. Można powiedzieć, że tego typu struktury mają znacznie „większy komfort“ w tym

zakresie niż samorząd lokalny, który jest zobligowany do realizacji zadań własnych obejmujących również delegowanie kompetencji.

Czeskie części euroregionów są kontrolowane przez gminy jako ich założycieli. Gminy w okresie swojego powstawania w latach 90. - kiedy to samorządy regionalne jeszcze nie funkcjonowały - określały i do pewnego stopnia również dziś określają kształt i obszary priotytetowe współpracy transgranicznej.
Zakres celów statutowych i prowadzonych działań jest w obu przypadkach bardzo podobny. Podstawowy cel współpracy w euroregionie stanowi rozwój społeczno-ekonomiczny, trwała poprawa warunków życia mieszkańców i ułatwianie wzajemnych kontaktów pomiędzy społeczeństwami. Zakres ten wynika po części z międzynarodowych porozumień, takich jak: Europejska Karta Regionów Granicznych i Transgranicznych oraz *Europejska konwencja ramowa* o *współpracy transgranicznej między wspólnotami* i *władzami terytorialnymi.*

Analiza umów założycielskich i statutów badanych euroregionów czesko-polskiego pogranicza potwierdza tezę, że współpraca transgraniczna ukierunkowana jest najczęściej na rozwój regionalny i wymianę informacji transgranicznej. Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszą się zadania związane

z podejmowaniem wspólnych działań dotyczących eliminowania skutków katastrof, ochrony środowiska i współpracy w kulturze. W dalszej kolejności wymieniana jest współpraca w obszarze turystyki, tworzenie infrastruktury technicznej, współpraca szkół bądź starania o wspólne planowanie przestrzenne. Zakres zadań i celów statutowych euroregionów ewoluował - wydaje się bowiem, że młodsze euroregiony posiadają nieco szerszy katalog jednych i drugich w porównaniu ze starszymi strukturami. Na ten fakt miała również wpływ regionalna polityka Unii Europejskiej nastawiona na kwantyfikację priorytetów w programach INTERREG, z których euroregiony mogły korzystać, i którymi po części same administrują (dawniej Fundusz Małych Projektów a obecnie Fundusz Mikroprojektów), co daje im duże możliwości w zakresie wspierania współpracy tranagranicznej (Sitek, 2014).

Od czasu swojego powstania Euroregiony osiągnęły pozycję znaczących aktorów, którzy kształtują współpracę transgraniczną w swoim regionie. Głównym zadaniem euroregionów jest prawdopodobnie administrowanie Funduszem Mikroprojektów, który został oparty na przyznawaniu dotacji w wysokości do 20 000, a niekiedy do 30 000 EUR na tzw. mikroprojekty czesko-polskiej współpracy transgranicznej, realizowane przez instytucje publiczne i pozarządowe działające na ich terytorium. Można mówić tu o całkiem sporych środkach. Większe euroregiony

(Silesia, Pradziad i Śląsk Cieszyński) mają do rozdysponowania w latach 2014 – 2020 aż 5 – 9 mln EUR (każdy z osobna), Euroregion Beskidy dysponuje na ten cel kwotą około 2 mln EUR.

Organy odpowiedzialne za funkjonowanie euroregionów - wybierane i kontrolowane przez ich członków (w tym przypadku gminy), odpowiadają za cały proces rozdzielania środków finansowych. Każdy z euroregionów miał możliwość wyboru priorytetów (z trzech z góry zdefiniowanych w programie INTERREG V-A CZ-PL 2014 – 2020), w ramach których przewidział przydzielanie dotacji wnioskodawcom, reprezentującym przede wszystkim samorządy i ich jednostki organizacyjne (głównie szkoły i instytucje kultury) oraz organizacje pozarządowe, w tym kościelne. Poszczególne euroregiony podjęły decyzję, że w latach 2014 – 2020 będą współpracować w następujących obszarach:

Obszary współpracy czterech euroregionów kraju morawsko-śląskiego w ramach Funduszu Mikroprojektów 2014 - 2020

	Euroregion Pradziad	Euroregion Silesia	Euroregion Śląsk Cieszyński	Euroregion Beskidy
Oś priorytetowa 2: Rozwój potencjału przyrodniczego i kulturowego na rzecz wspierania zatrudnienia	x	x	x	x
Oś priorytetowa 3: Edukacja i kwalifikacje		x	x	
Oś priorytetowa 4: Współpraca instytucji i społeczności	x	x	x	x

Źródło: opracowanie własne na podstawie stron internetowych wszystkich euroregionów

Powyższe zestawienie pokazuje, że priorytety współpracy w przypadku czterech euroregionów różnią się jedynie tym, że Euroregion Silesia i Euroregion Śląsk Cieszyński w przeciwieństwie do Euroregionu Pradziad i Euroregionu Beskidy, zdecydowały się na prowadzenie działań w obszarze edukacji i kwalifikacji. W przypadku Euroregionu Silesia wybór ten wynikał z silnej tradycji współpracy pomiędzy szkołami, do której znacząco przyczynili się jego przedstawiciele (Böhm, 2015). Jeżeli chodzi natomiast o Euroregion Śląsk Cieszyński, to podyktowany był on relatywnie małą barierą językową i postrzeganiem zintensyfikowania współpracy szkół jako oczywistego działania. Pozostałe dwa euroregiony postanowiły wesprzeć aktywności pomiędzy szkołami, wykorzystując w tym celu oś priorytetową 4. Nastawiona jest ona bardziej na działania miękkie - nawiązywanie współpracy poprzez spotkania i tworzenie sieci, co różni ją od osi priorytetowej 3, w ramach której można prowadzić współpracę opartą na programach nauczania.

Poza ustalaniem obszarów współpracy, euroregiony odpowiadają również za ocenę i wybór projektów. W praktyce zdecydowana większość wnioskodawców otrzymuje środki, o które się ubiega. Projekty odrzucane są częściej z powodu niskiej jakości przygotowania wniosku niż zawartych w nich kontrowersyjnych

treści. Pewne problemy pojawiały się w przeszłości w Euroregionie Śląsk Cieszyński, który z uwagi na swoją skomplikowaną historię i obecność polskiej mniejszości narodowej w jego czeskiej części, jest specyficzny. Najwięcej kontrowersji wzbudził projekty mapy Zaolzia, o której będzie mowa w rozdziale poświęconym stosunkom międzynarodowym związanym z polską mniejszością narodową.

Aby lepiej wyjaśnić specyfikę Funduszu Mikroprojektów posłużono się przykładem jego wykorzystania w Euroregionie Śląsk Cieszyński w latach 2007 – 2013. Analizując pierwszą z tabel widać, że zdecydowaną większość wnioskodawców mikroprojektów stanowią miasta i gminy oraz ich jednostki organizacyjne – 72% (193 z całkowitej liczby 269 projektów).

Tabela: Wnioskodawcy mikroprojektów w Euroregionie Śląsk Cieszyński 2007 - 2013

Typ wnioskodawcy	Liczba dofinansowanych projektów	Całkowite wydatki projektu w EUR
Jednostki samorządu terytorialnego (powiaty, miasta, gminy bądź ich związki lub stowarzyszenia)	116	2 964 274,31
Podmioty i jednostki organizacyjne samorządu terytorialnego (szkoły, ośrodki kultury, biblioteki, teatry)	63	2 964 274,31
Organizacje pozarządowe	17	1 252 677,40
Związki sportowe	28	459 142,98
Szkoły wyższe	4	95 708,83
Euroregion	14	360 872,59
Pozostałe podmioty (policja, straż pożarna, kościoły)	28	658 536,82
Razem	**269**	**6 548 540,31**

Źródło: Olszewski, Böhm 2017

Euroregion Śląsk Cieszyński nie różnił się od pozostałych czesko-polskich euroregionów znajdujących się w kraju morawsko-śląskim (z wyjątkiem Euroregionu Silesia i opisywanej w dalszej części artykułu jego wyraźniej orientacji na szkolnictwo) w zakresie tematyki wspartych mikroprojektów.

Tabela: Tematyka wspartych mikroprojektów na przykładzie Euroregionu Śląsk Cieszyński

Tematyka mikroprojektów	Liczba zrealizowanych mikroprojektów	Całkowite wydatki projektów w EUR
kultura	129	3 137 749,00
sport	50	1 325 948,00
turystyka	38	946 032,90
przedsiębiorczość	5	94 857,40
szkolnictwo	26	486 110,90
transport	2	79 113,00
ochrona środowiska	2	45 516,00
ochrona zdrowia	6	168 983,00
planowanie przestrzenne	3	64 929,90
zarządzanie kryzysowe	8	199 300,21
Razem	**269**	**6 548 540,31**

Źródło: Olszewski, Böhm, 2017

Podejście poszczególnych euroregionów do rozdzielania środków w ramach Funduszu Mikroprojektów było zgodnie z tematyką wspartych mikroprojektów. Analiza realizacji przedsięwzięć w trzech z czterech euroregionów pokazała, że najwięcej wspólnych inicjatyw było ukierunkowanych na obszar kultury, sportu i promocji związanej z rozwojem turystyki. Jedynie w przypadku Euroregionu Silesia wyglądało to zupełnie inaczej, ponieważ 1/3

z całkowitej liczby 199 wspartych przedsięwzięć była poświęcona szkolnictwu. Zresztą Euroregion ten z uwagi na swój profil (skoncentrowany na obszarze kształcenia) bywa nazywany „szkolnym“ (Böhm, 2015). Niemniej jednak cała wymieniona tematyka jest zgodna z polityką miast i gmin oraz z ich kompetencjami, które wynikają z przepisów prawa. Oczywiste jest również to, że miasta i gminy leżące na granicy są zainteresowane współpracą transgraniczną i włączają się w euroregionalne aktywności, a wsparcie finansowe płynące z Funduszu Mikroprojektów ma na to duży wpływ .

Kilkukrotnie wspomniano, że administrowanie Funduszem Mikroprojektów jest prawdopodobnie głównym zadaniem euroregionów. Dla czterech z pięciu pracowników zatrudnionych w sekretariatach Euroregionów (po czeskiej stronie z wyjątkiem Euroregionu Beskidy ich liczba oscyluje około pięciu), administrowanie Funduszem jest głównym i często jedynym zajęciem. Pomimo tego jednak euroregiony nie ograniczają się tylko i wyłącznie do administrowania, ale realizują również własne projekty.

Prawdopodobnie najbardziej aktywny pod tym względem jest Euroregion Śląsk Cieszyński, który posiada siedzibę w Cieszynie i Czeskim Cieszynie. Już w 2003 roku jego przedstawiciele nawią-

zali partnerstwo z Eurodystryktem PAMINA leżącym na niemiecko-francuskim pograniczu. Dzięki tej współpracy i związanemu z nią transferowi dobrych praktyk, na terenie obu Cieszynów (stanowiących przed 1920 rokiem jedno miasto) udało się zrealizować wiele ciekawych projektów, które wymiernie wsparły proces ponownego postrzegania przez turystów i mieszkańców dwóch ośrodków jako jednej tkanki miejskiej – przykładem mogą być skoordynowane i skorelowane ze sobą projekty znane pod nazwą Ciesz się Cieszynem – Ogród dwóch brzegów. Przedsięwzięcia te były inspirowane współpracą pomiędzy niemieckim miastem Kehl i Strasbourgiem, i pomogły zrewitalizować historyczne oraz sportowo-rekreacyjne części Cieszyna i Czeskiego Cieszyna, wybudować łączące je mosty, jak również infrastrukturę dla pieszych i rowerzystów.

Kolejną inicjatywą, która odróżnia Euroregion Śląsk Cieszyński od pozostałych euroregionów, jest jego zaangażowanie w pracę w międzynarowej sieci TEIN – Transfrontier EuroInstitut Network, ukierunkowanej na transgraniczne kształcenie i szkolenia. Aktywne uczestnictwo w projektach i pozostałych działaniach sieci skutkowało podjęciem decyzji stworzenia ośrodka szkoleniowego ds. kształcenia transgranicznego pod nazwą EuroInstytut Polsko-Czesko-Słowacki. Na wzór działającego na francusko-niemieckim pograniczu Euro-Institutu, stałby się on kolejnym miejscem, w któ-

rym wspieranoby rozwój i polepszano współpracę transgraniczną w regionie.

Ostatnim z godnych uwagi przedsięwzięć jest projekt EUREGIO PL-CZ, realizowany w latach 2013 – 2015 przez wszystkie 6 euroregionów leżących na czesko-polskiej granicy (oprócz 4 wspomnianych znajdujących się w kraju morawsko-śląskim brały w nim udział również Euroregion Nysa i Glacensis). Celem projektu było pogłębienie wzajemnych relacji na rzecz lepszego zarządzania współpracą. Jedno z zaplanowanych działań było oparte na zdobywaniu doświadczeń i uwzględniało zagraniczne wyjazdy studyjne do euroregionów znajdujących się w krajach Europy Zachodniej.

Można śmiało stwierdzić, że 4 badane euroregiony w trakcie prawie 20. lat swojego funkcjonowania osiągnęły pozycję silnych partnerów, którzy na szczeblu lokalnym w dużym stopniu współdecydują i wpływają na kształtowanie czesko-polskiej współpracy. Dla miast i gmin jako założycieli i decydujących członków euroregiony pełnią rolę „jednostek wykonawczych" odpowiedzialnych za sprawy międzynarodowe – a w tym konkretnym przypadku współpracę transgraniczną. One same zaś mogą wykorzystywać ich aparat administracyjny i strukturę.

Referencje

BÖHM, H. (2015): *Czech-Polish Borders: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in Selected Euroregions. Chapter in a Yearbook*: European Institute of Territorial Co-operation, Esztergom, Hungary), pp. 59 – 74, HU ISSN – 2064 - 6704

Branda P. (2013): Podpora přeshraniční spolupráce v rámci regionální politiky EU a její budoucí podoba v programovacím období 2014–2020, {in:) Antal J., Regionální studia, č. 1, Centrum evropských studií, Vysoká škola ekonomická v Praze, Praha.

Centrum pro regionální rozvoj (2017), dostupné z https://www.google.cz/search?q=euroregiony+na+%C3%BAzem%C3%AD+Moravskoslezsk%C3%A9ho+kraje&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi98Y7ngbjVAhVG0RQKHX5zD_0Q_AUICigB&biw=1229&bih=607#imgdii=lgeX7IFe8DlxjM:&imgrc=jY0-l_7gqp_mZM:, přístup 2.8. 2017

OLSZEWSKI, M, BÖHM, H. (2017): Microprojects as an Efficient Cross-Border Co-operation Tool – Example from Euroregion Tesin/Cieszyn Silesia in 2007 – 2013 (Univ. Perpignan), RECERC

Raichová, S. (1995): *Grenzüberschreitende und interregionale Zusammenarbeit in einem "Europa der Regionen" : dargestellt anhand der Fallbeispiele Grossregion Saar-Lor-Lux, EUREGIO und "Vier Motoren für Europa" : ein Beitrag zum europäischen Integrationsprozess.* Nakladatelství Nomos, Baden-Baden, 211 s.

Schmitt-Egner, P. (1998): *Grenzuberschreitende Zusammenarbeit' in Europa als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Strategie transnationaler Praxis. Anmerkungen zur Theorie, Empirie und Praxis des transnationalen Regionalismus.* In: Brunn, G. (ed): „Grenzuberschreitende Zusammenarbeit in Europa: Theorie – Empirie – Praxis". Nakladatelství Nomos, Baden-Baden, 342 s.

Sitek, S. (2014): Współpraca transgraniczna w ramach euroregionów na pograniczu polsko-czeskim (s. – 8 – 33). In: Kasperek, B. (Ed.): Euroregiony pogranicza polsko-czeskiego, Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza, Cieszyn."

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

KOMPARACE VYUČOVÁNÍ MATEMATIKY V ČESKÉ REPUBLICE A POLSKU

Marek Škultéty

Univerzita Palackého v Olomouci

Úvodem

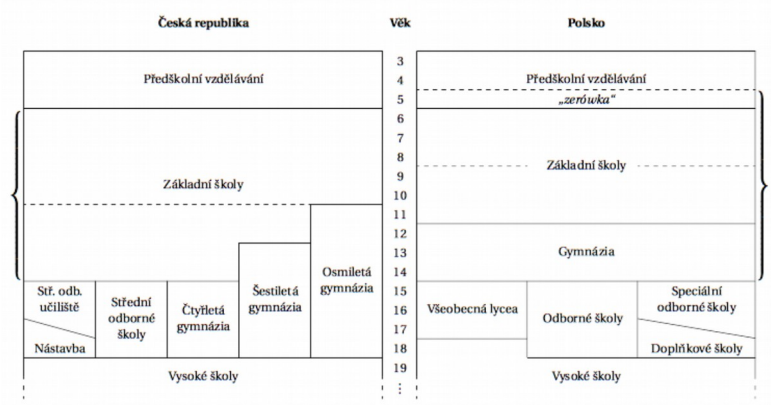
Aniž bychom si to někdy uvědomovali, matematika je součástí našeho každodenního života. Položení základů můžeme najít na počátku lidských dějin. Přes fakt, že prošla mnoha proměnami, je zde jedna věc neměnná. Učí člověka nejen logicky přemýšlet, rovněž také pracovat systematičtěji a praktičtěji. V současnosti je matematika součástí mnoha vědních oborů, a i nadále se rozvíjí. V době vyspělé techniky je tak oborem naprosto nezbytným.

Rovněž ve vzdělávání patřila matematika vždy mezi elementární předměty. Její celková koncepce se ovšem v různých státech mnohdy liší až diametrálně. Určité diference můžeme najít také ve vzdělávacích systémech v České a Polské republice. Jakožto student učitelství matematiky bych se proto rád, byť pouze částečně, věnoval základním rozdílům nejen ve vzdělávacích systémech, ale také ve vyučování matematice v obou zemích.

Školní vzdělávací systémy

Napříč faktu, že Česká republika a Polsko jsou sousedními státy, vzdělávací systémy obou zemí se relativně liší. Rovněž komparacím obou systémů se akademici obou zemí zatím věnovali poměrně málo (např. Böhm 2016). Jak můžeme vidět v *Diagramu 1*, systém vzdělávání je v Polsku rozdělen do pěti stupňů: předškolní vzdělávání (przedszkole), základní škola (szkoła podstawowa), gymnázium (gimnazjum), škola nadgymnaziální (szkoła ponadgimnazjalna) a vysoká škola (uczelnia wyższa) (EURYDICE, 2014). Naproti tomu vidíme, že český vzdělávací systém má etapy čtyři: předškolní vzdělávání, základní škola (ta svým rozsahem pokrývá polské základní školy i gymnázia), střední škola a vysoká škola.

Diagram 1: Srovnání českého a polského vzdělávacího systému (Smoczyńska,2014; RVP, 2016; Sikora, 2012)



Jak polské, tak i české školství poskytuje stejné možnosti na vzdělávání všem, bez ohledu na místo bydliště, pohlaví, finanční situaci anebo jazykový či kulturní původ. V obou zemích je základní vzdělání zcela bezplatné.

Primární a nižší sekundární vzdělávání

Hlavním rozdílem v organizaci základního vzdělávání obou zemí je v rozdělení do stupňů. Ač jsou české i polské základní školy rozděleny do dvou stupňů, liší se v obsahu ročníků jednotlivých stupňů. V Česku je první stupeň označován jako primární vzdělávání (1. – 5. třída) a druhý stupeň jako nižší sekundární vzdělávání (6. – 9. třída). Na prvním stupni jsou děti vyučovány pouze jedním vyučujícím, na stupni druhém již jednotlivými vyučujícími s aprobací na konkrétní předměty.

Také v Polsku trvá povinná školní docházka devět let. Zahrnuje však šest let primárního vzdělávání na základní škole (szkola podstawowa), které je rozděleno do dvou stupňů a následně tři roky na nižší sekundární škole (gimnazjum). První stupeň zde trvá pouze od 1. – 3. třídy a stupeň druhý pak od 4. – 6. třídy. Ve třídách 1. – 3. jde o tzv. integrované vzdělávání, během kterého žáky vyučuje pouze jediný vyučující. Ten kromě práce učitele zastává také práci vychovatelskou a žáky učí základním poznatkům a jejich souvislostem. Ve třídách 4. – 6. jsou již děti vyučovány v jednotlivých předmětech a dochází k prohlubování svých znalostí v konkrétních oblastech. Na rozdíl od ČR jsou v Polsku součástí základního vzdělání také hodiny náboženství, etiky či rodinné výchovy. Jedná se však o nepovinné předměty a je tedy pouze na rodičích, které předměty budou děti navštěvovat

a které ne. Obsah učiva je na všech základních školách stejný, aby absolventi získali srovnatelné znalosti a dovednosti (Pavel2, 2005).

Rozdíl můžeme také shledat ve způsobu ukončení povinné školní docházky. V Polsku se základní školy ukončují zkouškou dosažené úrovně znalostí a dovedností, tzv. sprawdzian poziomu wiedzy i umiejętności (Sikora, 2012), které je prováděno centrálním státním orgánem. Výsledek této zkoušky ovšem nijak neovlivňuje ukončení základní školy a rovněž postup na gymnázium – má pouze informativní charakter. V Česku není povinná školní docházka ukončena žádnou zvláštní zkouškou. Složí-li žák úspěšně přijímací zkoušky, může po ukončení prvního stupně pokračovat ve studiu na osmiletém gymnáziu. Na druhém stupni pak na gymnáziu šestiletém, a to na konci sedmé třídy. Po absolvování základní školy žáci podávají přihlášky na střední školy.

Oproti českému modelu hodnocení známkami 1 až 5 (1 – výborně, 5 – nedostatečně), v Polsku nejsou žáci během prvního stupně hodnoceni známkami, ale písemným hodnocením a pro postup do dalšího ročníku postupují automaticky, pokud jsou jejich znalosti hodnoceny pozitivně. Od čtvrté do šesté třídy pak následujícím hodnocením: 6 – výborně, 5 – velmi dobře, 4 –

dobře, 3 – uspokojivě, 2 – neuspokojivě, 1 – nedostatečně (Pavel2., 2005).

Pro porovnání, ve školním roce 2015/2016 existovalo v České republice celkem 4 115 základních škol, které navštěvovalo 880 251 dětí. Zatímco počet žáků je v zásadě stabilní, počet ZŠ poklesl od roku 2006/2007 o 2 % 6. (ČSÚ, 2016). V Polsku ve stejném školním roce existovalo 13 563 základních škol, které navštěvovalo více než 2,5 milionů žáků. Také zde došlo k poklesu počtu škol, přesněji mimoměstských, a to o 16,8 % oproti roku 2003/2004. [7]

Vyučování matematiky v ČR a Polsku

Jak v Česku, tak také v Polsku je vyučování matematiky definováno hlavním edukačním programem. Zatímco v České republice výuka matematiky probíhá dle Rámcového vzdělávacího programu (zkr. RVP), v Polské republice je základní vzdělávání realizováno společností EURYDICE Unit ve spolupráci s odborníky polského Ministerstva školství (Maluchnik a kol., 2015). Tato skutečnost otevírá větší možnost autonomie, než je tomu právě v Česku. Stále však platí, že všechny základní školy v obou zemích mají možnost úpravy vzdělávacího programu podle vlastních dostupných možností a také představ.

V České republice je předmět matematika založen především na aktivních činnostech, které jsou typické pro práci s matematickými objekty a pro užití matematiky v reálných situacích. Nejen, že poskytuje vědomosti a dovednosti potřebné v praktickém životě, ale také umožňuje získávat matematickou gramotnost. V českém RVP je matematika koncipována jako vzdělávací oblast s názvem Matematika a její aplikace. Tato vzdělávací oblast je rozdělena na čtyři tematické okruhy (RVP, 2016):

1) *Čísla a početní operace*

2) *Číslo a proměnná*

3) *Závislosti, vztahy a práce s daty*

4) *Geometrie v rovině*

Samozřejmě také v Polsku je matematika povinnou předmětovou oblastí na všech úrovních vzdělávání a ve všech typech škol. V národním kurikulu je matematika definovaná jako předmět, který žákům poskytuje znalosti a dovednosti potřebné v každodenním životě a ve škole, které jsou užitečné při řešení problémů (Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K., 2016). Tedy obdobně jako tomu je v Česku. Na primární rozdíl ovšem narazíme v členění tematického učiva. Zatímco v ČR je

vzdělávací oblast rozdělena do zmíněných čtyř okruhů, v Polsku je matematika členěna na aritmetiku, algebru a geometrii - tedy jednotlivé matematické podobory. Obě kurikula ovšem přesně stanovují, co se bude vyučovat během jednotlivých stupňů studia.

Ač u obou kurikul můžeme najít téměř shodný vzdělávací obsah, liší se v koncipování učiva do jednotlivých ročníků. To v praxi znamená, že žák konkrétního ročníku může být v určitém tématu například o jeden školní rok napřed a naopak. Tím, že školy mají možnost úpravy svého vzdělávacího plánu, základní koncepce obsahu učiva matematiky je zcela v kompetenci těchto škol.

Během primárního vzdělávání pak žáci pracují s přirozenými čísly, používají algoritmy, rozeznávají základní geometrické útvary či zvládají práci se zlomky. Dochází tedy nejen k používání již naučených informací, ale také k vytváření informací nových. Během nižšího sekundárního vzdělávání je již u obou kurikul paralelně matematika chápána jako nástroj pro řešení problémů nejen ve škole, ale také v každodenním životě. Vyučování matematiky na této úrovni je nezbytné pro rozvíjení prostorového vnímání. Mezi tematické učivo patří například racionální čísla, procenta, algebraické výrazy, příklady základních funkcí, příslušné grafy a jejich rozeznávání, Pythagorova věta či výpočty

objemů a obsahů prostorových těles (válce, kužele, koule, hranolu atd.)

Pro obě země je společná časová dotace jedné vyučovací hodiny matematiky v primárním i nižším sekundárním vzdělávání, která činí 45 minut. Ovšem již se rozchází v průměrném počtu vyučovacích hodin během celého jednoho školního roku. Zatímco v Česku během nižšího sekundárního vzdělávání připadá na jeden školní rok zhruba 170 vyučovacích hodin (Květoň a kol., 2010), v Polsku je to kolem 130 vyučovacích hodin (EURYDICE, 2008). Opět i zde ovšem záleží na vlastní koncepci vzdělávacího programu na jednotlivých školách.

Komparace českých a polských učebních osnov

Jako příklad můžeme uvést obsah tematických celků obou zemí pro 1. ročníky nižšího sekundárního vzdělávání. V České republice se tedy jedná o 6. ročník základní školy a v Polsku o 1. ročník gymnázia. Jak můžeme vidět, učivo v obou ročnících je velmi podobné. Liší se primárně o začlenění geometrie do českého tematického celku.

Učební osnova učiva matematiky pro 6. ročník ZŠ v České republice (MARKOVÁ, 2013):

- *Racionální čísla*
- *Procenta*
- *Desetinná čísla*
- *Dělitelnost přirozených čísel*
- *Osová souměrnost*
- *Úhel*
- *Středová souměrnost*
- *Objem a povrch kvádru a krychle*

Učební osnova učiva matematiky pro 1. ročník gymnázia v Polsku (Garkowska, 2012):

- *Racionální čísla*
- *Procenta*
- *Zlomky*
- *Desetinná čísla*

- *Rovnice*
- *Algebraické výrazy a znaky*
- *Dělitelnost přirozených čísel*
- *Intervaly*
- *Přímá úměra*

Základní pojetí vyučování matematiky v ČR a Polsku

V samotném procesu vyučování je pro obě země typický transmisivní styl vyučování. Jedná se o tradiční a názorné pojetí, které je založeno především na principu sdělování a předávání poznatků od toho, kdo ví a umí (učitele), tomu, kdo neví a neumí (dítěti). Školy tedy předávají dětem matematické vzdělání jako výsledný produkt, který je nutno si osvojit v hotové podobě. To v praxi znamená, že nové poznatky jsou cílem, kterého děti musí dosáhnout a které předkládá učitel prostřednictvím učebnic a výkladu. Samotní učitelé nesou odpovědnost za dění ve třídě, určují pravidla a jsou v ní hlavní autoritou. Žák je pak v tomto pojetí považován za pasivního příjemce informací. Snad tou nejdůležitější vlastností

transmisivního přístupu je však samotný způsob vyučování – učitel zde vyučuje celou třídu stejným způsobem, většinou frontálně (Molnár a kol., 2007).

Častým problémem v ČR a také Polsku, a to nejen při vyučování matematice, je to, že děti učivu nerozumí. Tento fakt graduje především během nižšího sekundárního vzdělávání, kde žáci ztrácí dobrý vztah k matematice, a tím pádem také potřebnou motivaci (KARHANOVÁ, 2010). Porozumění učivu je totiž akt individuální, který neprobíhá automaticky, když učitel vykládá. K porozumění může dojít jen tehdy, začne-li se žák o učivo zajímat, zaujme-li aktivní postoj k učení, klade si, alespoň vnitřně, vhodné otázky a hledá na ně odpovědi.

Na tento palčivý problém reaguje stále častější prosazování didaktického konstruktivismu. Tedy způsobu vyučování matematice, který oproti transmisivnímu pojetí chápe matematiku jako specificky lidskou aktivitu, nikoli jen jako její výsledek, obvykle formulovaný do souboru definic, vět a důkazů. Tato metoda vyučování se opírá o vytváření nepřenositelných poznatků, tedy zkušeností žáků s daným tématem. Jak v České republice (např. Hejného metoda vyučování), tak především také v Polsku se setkáme s řadou škol, které vyučují podle pojetí didaktického konstruktivismu.

Mezinárodní srovnání výsledků žáků v matematice

Na základě posledního výzkumu programu PISA, realizovaný organizací OECD, který zjišťuje znalosti žáků (15letých) v konkrétních oborech napříč všemi zeměmi této organizace, jak čeští, tak i polští žáci dosáhli nadprůměrných výsledků. Následující tabulka (OECD, 2015) komparuje dosažené výsledky v matematické gramotnosti žáků České i Polské republiky s průměrem zemí OECD od roku 2006.

Rok	Průměr OECD	ČR	Polsko
2006	500	510	495
2009	496	493	495
2012	494	499	518
2015	490	492	504

Z tabulky je patrné, že zatímco průměr dosažených výsledků v zemích OECD postupně klesá, polští žáci se během posledních dvou výzkumů výrazně zlepšili a dosahují nadprůměrného skóre.

Také čeští žáci téměř stabilně dosahují výsledků lepších, než je průměr OECD, avšak v komparaci s žáky polskými jsou stále spíše v pozadí.

Z výzkumů PISA také vyplývá, že zatímco žáci obou zemí zvládají řešení algoritmických matematických úloh, problémem i nadále zůstávají úlohy zaměřené na kreativní řešení problémů a celkově jejich ochotu tyto problémy řešit. S tím rovněž souvisí přístup žáků k matematice, který je spíše negativní (Zapotilová, 2004). Podrobná analýza výsledků vzdělávání také ukazuje, že vyšší pozice v žebříčku zemí OECD se automaticky nepojí s lepšími znalostmi v matematice. Výzkum PISA totiž umožňuje posouzení úrovně znalostí žáků hned v šesti stupních vzdělávání. Aby mohl být žák přirazen ke konkrétní úrovni, musí prokázat předem definovaný rozsah znalostí a dovedností. Jsou zde však také žáci, kteří nejsou schopni vyřešit ani úkoly první úrovně (Biernacki, 2009).

Závěrem

Chceme-li najít skutečně zásadní rozdíly ve vyučování matematice v České republice a Polsku, budeme hledat opravdu dlouho. Jedná se pouze o drobné diference vyznačující se stylem výuky a přístupu k samotnému vzdělávání. Téměř paralelní shodu můžeme shledat v obsahu tematických okruhů. Přispívá tomu fakt,

že jak české, tak i polské vzdělávání je stále na úrovni, která je typická pro komunistický vzdělávací systém. Dle studie Světové banky však tento systém ve srovnání s jinými zeměmi poskytuje lepší základ znalostí, ale neučí, jak klást otázky, řešení nových problémů či aplikace nových metod (World Bank, 1996) Toto tvrzení nicméně potvrdily i průběžné výsledky organizace PISA.

Ačkoli matematická gramotnost a celkově úroveň žáků průběžně klesá, způsoby aplikace didakticky zpracovaných poznatků se neustále zlepšuje. Současný trend zavádění nových vyučovacích metod v matematice, které jsme si nastínili, však mají reálnou šanci na úspěch.

Reference

EURYDICE (2014). *Systém vzdelávania v Poľsku* [online]. 19. 08. 2014 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.praca-plsk.eu/images/Tabele_PLSK__Dobre_praktyki/System_edukacji_w_Polsce_j._s%C5%82owacki.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016. 164 s. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SMOCZYŃSKA, Anna, ed. (2014). *The system of education in Poland*. Warsaw, 2014. ISBN ISBN 978-83-64032-38-7. Dostupné z: http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system_2014_www_0.pdf

Pavel2. (2005). *Srovnání školských systémů Polska a Maďarska*. 2005 Dostupné z: .http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/pedagogika/15624/srovnani-skolskych-systemů-polska-a-madarska

SIKORA, Pavel. (2012). *Polské učebnice matematiky: Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita Ústav matematiky a statistiky*. Brno, 2012. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/357829/prif_b/Bakalarska_prace.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2016*). Tab. 12 Základní školy – školy, třídy, žáci, učitelé – časová řada 2006/07 – 2015/16*. Český statistický úřad [online]., [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421612.pdf/40859bfa-0082-4535-96ed-e1ce83fa8801?version=1.3

1. http://www.stat.gov.pl

MALUCHNIK, Beáta a kol. (2015). *THE SYSTEM OF EDUCATION IN POLAND IN BRIEF 2015: Polish Eurydice Unit*. Warsaw, 2015. ISBN ISBN 978-83-64032-90-5. dostupné z:

http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/

KVĚTOŇ, Pavel, Martin OTT a Michal VAVROŠ. (2010). *Metodika výuky matematiky na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN isbn978-80-7368-888-2. *Dostupné z: http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/kveton-metodika-vyuky-matematiky-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf*

[PREP. BY THE POLISH EURYDICE UNIT]. (2008). *The system of education in Poland*. [New ed.]. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, 2008. ISBN 9788387716394. Dostupné z: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/the_system_2008.pdf

MARKOVÁ, Mgr. Dagmar. (2013). *Tématický plán matematiky pro 6. ročník*. České Budějovice. Dostupné z: http://home.tiscali.cz/mprijimacky/tematplan6.html

GARKOWSKA, Gosia. (2012). *Maths curriculum Poland* [online]. 2012 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: https://www.slideshare.net/Gosia_G/maths-curriculum-poland

MOLNÁR, Josef, Slavomíra SCHUBERTOVÁ a Vladimír VANĚK.(2007). *Konstruktivismus ve vyučování matematice: Transmisivní a konstruktivní vyučování, učitel a žák* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/#transkons

KARHANOVÁ, Jitka (2010). *Faktory ovlivňující oblibu matematiky u žáků základní školy: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze Katedra matematiky a didaktiky matematiky*. Praha, 2010. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/25391/DPTX_2010_2_11410_0_71722_0_87550.pdf?sequence=1

OECD. *(2015). PISA: Results by Country* [online]. 2015 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/

ZAPOTILOVÁ, E (2004). Postoje studentů k matematice a možnosti jejich změn. In HEJNÝ, M; NOVOTNÁ J. & STEHLÍKOVÁ, N. Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky Praha: UK PedF, 2004, s. 159–180. Dostupné na: http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_59.pdf

Biernacki M. (2009). Effectiveness of mathematical education. Didactics of Mathematics 5-6(9-10). Wroclaw University of Economics. Pp. 19-32. – Didactics of Mathematics. Dostupné na: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b51041c9-a72d-4cb2-915d-714d5cc0e417/c/D_2013_9_13_15to24.pdf

World Bank. (1996). World Development Report 1996 : From Plan to Market. New York: Oxford University Press. © World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5979 License: CC BY 3.0 IGO

BÖHM, H. (2016) *Czech-Polish Borders: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in All Czech-Polish Euroregions*. Civilia, Palacky University Olomouc, ISSN 1805-3963.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

PORÓWNANIE NAUCZANIA MATEMATYKI W REPUBLICE CZESKIEJ I POLSCE

Bc. (lic.) Marek Škultéty
Uniwersytet im. Palackiego w Ołomuńcu

Wstęp

Chociaż nie zawsze to sobie uświadamiamy, matematyka stanowi część naszego codziennego życia. Fundamenty pod jej rozwój położono już na początku historii ludzkości. Mimo że przeszła wiele przemian, jedna rzecz nie uległa zmianie. Uczy człowieka nie tylko logicznego myślenia, ale także bardziej systematycznej i praktyczniej pracy. Obecnie matematyka jest ważnym elementem wielu dyscyplin naukowych i nadal się rozwija. W czasach zaawansowanej techniki jest dziedziną po prostu niezbędną.

Także w edukacji matematyka była zawsze jednym z podstawowych przedmiotów. Jednak ogólna koncepcja jej nauczania w różnych państwach często diametralnie się różni. Określone różnice można znaleźć też między systemami edukacyjnymi w Czechach i Polsce. Dlatego jako student nauczania matematyki chciałbym, choćby tylko częściowo, zająć się podstawowymi różnicami nie

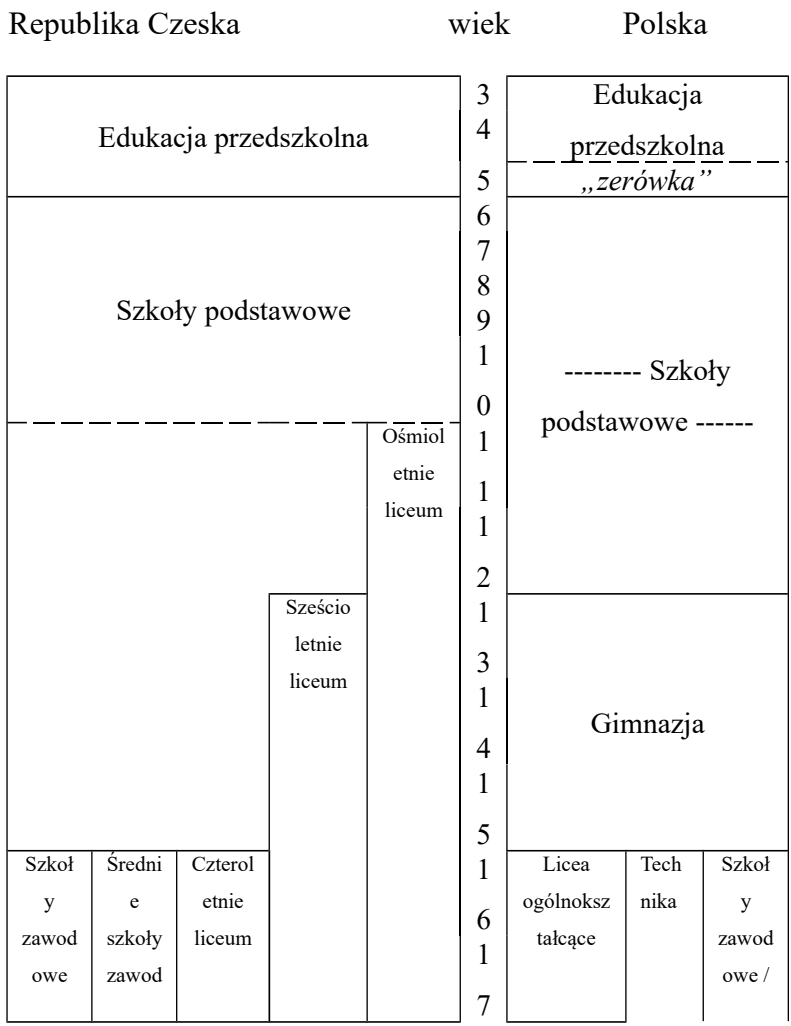
tylko w systemach edukacyjnych, ale również w nauczaniu matematyki w obu krajach.

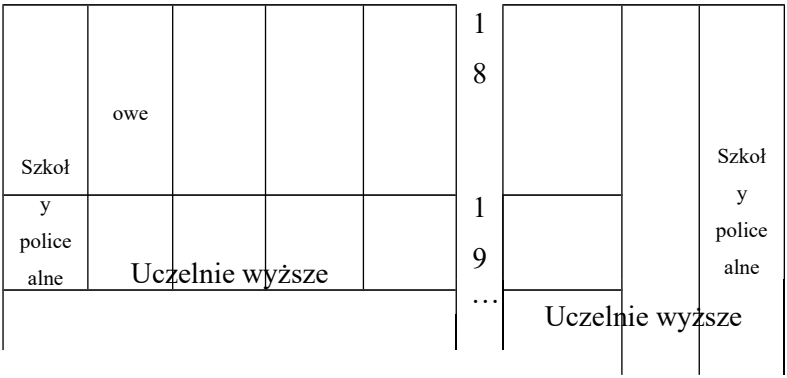
Szkolne systemy edukacyjne

Wbrew temu, że Republika Czeska i Polska są sąsiednimi państwami, systemy edukacyjne w obu krajach wyraźnie się różnią. Również porównań między tymi dwoma systemami było stosunkowo mało od naukowców z obu krajów (Böhm 2016). Jak można zaobserwować w *Diagramie 1*, system edukacyjny w Polsce dzieli się na pięć etapów: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna i uczelnia wyższa (EURYDICE, 2014).

W przeciwieństwie do tego widzimy, że w czeskim systemie edukacyjnym możemy wyodrębnić cztery etapy: przedszkole *(předškolní vzdělávání)*, szkoła podstawowa *(základní škola) (*ta swoim zakresem pokrywa zakres polskiej szkoły podstawowej i gimnazjum), szkoła średnia *(střední škola)* i uczelnia wyższa *(vysoká škola).*

Diagram 1: Porównanie polskiego i czeskiego systemu edukacyjnego (Smoczyńska,2014; RVP, 2016; Sikora, 2012).





Zarówno szkolnictwo polskie, jak i czeskie oferuje takie same możliwości edukacji dla wszystkich, bez względu na miejsce zamieszkania, płeć, sytuację materialną oraz pochodzenie kulturowe lub językowe. W obu krajach edukacja podstawowa jest całkowicie bezpłatna.

Edukacja podstawowa - pierwszy i drugi stopień (etap)

Główną różnicą w organizacji edukacji podstawowej w obu krajach jest podział na poszczególne stopnie (etapy). Chociaż czeskie i polskie szkoły podstawowe są podzielone na dwa stopnie (etapy), różnią się tym, ile kolejnych klas obejmuje poszczególny stopień (etap). W Czechach pierwszy stopień jest oznaczany jako nauczanie podstawowe *(primární vzdělávání)* (klasa I-V), a drugi stopień jako nauczanie na niższym poziomie

średnim (klasa VI-IX). Na pierwszym stopniu dzieci są uczone tylko przez jednego nauczyciela, na drugim stopniu już przez konkretnych nauczycieli danych przedmiotów.

Również w Polsce obowiązek szkolny trwa dziewięć lat. Obejmuje jednak sześć lat kształcenia podstawowego w szkole podstawowej, w której nauka dzieli się na dwa etapy, a następnie trzy lata w szkole średniej I stopnia (gimnazjum). Pierwszy etap (nauczanie początkowe) obejmuje jedynie klasy I-III, a drugi etap klasy IV-VI. W klasach I-III chodzi o tzw. zintegrowane kształcenie, w trakcie którego uczniów uczy tylko jeden nauczyciel. Oprócz funkcji nauczyciela pełni także funkcję wychowawcy, przekazuje uczniom wiedzę podstawową ze wszystkich dziedzin we wzajemnych powiązaniach. W klasach IV-VI dzieci są uczone oddzielnie poszczególnych przedmiotów i pogłębiają swoją wiedzę w konkretnych dziedzinach. W przeciwieństwie do Czech w Polsce częścią kształcenia podstawowego są też lekcje religii, etyki lub wychowania do życia w rodzinie. Są to jednak przedmioty nieobowiązkowe i jedynie od rodziców zależy, na które przedmioty dzieci będą chodzić, a na które nie. Programy nauczania są we wszystkich szkołach podstawowych takie same, aby absolwenci uzyskali porównywalną wiedzę i umiejętności (Pavel2, 2005).

Różnice można też znaleźć w sposobie kończenia obowiązku szkolnego. W Polsce naukę w szkole podstawowej kończy egzamin z osiągniętego poziomu wiedzy i umiejętności, tzw. sprawdzian poziomu wiedzy i umiejętności (Sikora, 2012), który jest realizowany przez centralną instytucję państwową. Wynik tego egzaminu nie wpływa w żaden sposób na ukończenie szkoły oraz na przejście do gimnazjum - ma jedynie charakter informacyjny. W Czechach obowiązek szkolny nie kończy się żadnym specjalnym egzaminem. Jeśli uczeń zda egzaminy wstępne, może po ukończeniu pierwszego stopnia kontynuować naukę w ośmioletnim liceum *(*. Natomiast po ukończeniu drugiego stopnia, w sześcioletnim liceum *(* Po ukończeniu szkoły podstawowej uczniowie składają podania o przyjęcie do szkół średnich.

W przeciwieństwie do czeskiego modelu oceniania stopniami od 1 do 5 (1 – celujący, 5 – niedostateczny), w Polsce uczniowie w trakcie pierwszego etapu nauczania nie są oceniani stopniami, ale otrzymują ocenę opisową, a do kolejnej klasy przechodzą automatycznie, o ile poziom ich wiedzy zostanie oceniany pozytywnie. Od czwartej do szóstej klasy są natomiast oceniani według następującej skali: 6 – celujący, 5 – bardzo dobry, 4 – dobry, 3 – dostateczny, 2 – mierny, 1 – niedostateczny (Pavel2., 2005).

Dla porównania, w roku szkolnym 2015/2016 w Republice Czeskiej istniało łącznie 4 115 szkół podstawowych, do których uczęszczało 880 251 dzieci. Chociaż liczba uczniów jest w zasadzie stabilna, liczba szkół podstawowych od roku 2006/2007 zmniejszyła się o 2% (ČSÚ, 2016). W Polsce w tym samym roku szkolnym istniały 13 563 szkoły podstawowe, do których uczęszczało ponad 2,5 miliona uczniów. Także tutaj zmalała liczba szkół, głównie poza miastami, o 16,8% w stosunku do roku szkolnego 2003/2004. [7]

Nauka matematyki w RCz i Polsce

Zarówno w Czechach jak i Polsce nauka matematyki jest zdefiniowana w głównym programie nauczania. W Czechach nauka matematyki odbywa się zgodnie z Ramowym Programem Nauczania (czeski skrót RVP), w Polsce kształcenie podstawowe jest realizowane przez instytucję EURYDICE Unit we współpracy ze specjalistami z polskiego Ministerstwa Edukacji (Maluchnik a kol., 2015). Fakt ten otwiera większe możliwości autonomii niż w Republice Czeskiej. Wciąż jednak obowiązuje, że wszystkie szkoły podstawowe w obu krajach mają możliwość dostosowywania programu kształcenia zgodnie z własnymi możliwościami edukacyjnymi i własną wizją nauczania.

W Republice Czeskiej nauczanie matematyki jako przedmiotu opiera się przede wszystkim na aktywnych czynnościach, które są typowe dla pracy z obiektami matematycznymi oraz dla stosowania matematyki w rzeczywistych sytuacjach. Nie tylko oferuje wiedzę i umiejętności potrzebne w praktycznym życiu, ale również umożliwia zdobycie podstawowej wiedzy matematycznej. W czeskim RVP matematyka jest ujęta jako dziedzina kształcenia pod nazwą „Matematyka i jej zastosowania". Ta dziedzina nauczania dzieli się na cztery grupy tematyczne (RVP, 2016):

5) *Liczby i operacje na liczbach*

6) *Liczba i zmienna*

7) *Zależności, stosunki i praca z danymi*

8) *Geometria płaska*

Oczywiście również w Polsce matematyka jest obowiązkową dziedziną nauczania na wszystkich poziomach edukacji i we wszystkich typach szkół. W podstawie programowej nauczania matematyka jest zdefiniowana jako przedmiot, który przekazuje uczniom wiedzę i umiejętności, potrzebne w codziennym życiu i w szkole, przydatne przy rozwiązywaniu problemów (Mullis a

kol, 2016). Czyli podobnie ja w Czechach. Z podstawową różnicą spotkamy się przy podziale tematycznym materiału nauczania. Podczas gdy w RCz dziedzina nauczania dzieli sią na cztery grupy, w Polsce matematyka jest podzielona na arytmetykę, algebrę i geometrię - czyli poszczególne dziedziny matematyki. Obie podstawy programowe dokładnie określają jednak, co będzie przedmiotem nauczania na poszczególnych poziomach edukacji.

Chociaż w obu podstawach programowych możemy znaleźć prawie jednakową treść nauczania, jest ona inaczej rozdzielona na poszczególne klasy. W praktyce oznacza to, że uczeń danej klasy w Czechach może poznawać określone zagadnienie na przykład o rok szkolny wcześniej lub później w porównaniu z uczniem tej samej klasy w Polsce. Dzięki temu, że szkoły mają możliwość dostosowania swojego planu nauczania, podstawowa koncepcja treści nauczania matematyki leży całkowicie w kompetencjach tych szkół.

W ramach pierwszego stopnia edukacji uczniowie pracują z liczbami naturalnymi, używają algorytmów, poznają podstawowe kształty geometryczne oraz opanowują pracę z ułamkami. Dochodzi więc nie tylko do wykorzystywania już nauczonych informacji, ale również do tworzenia nowych. W trakcie niższego drugiego stopnia edukacji w obu programach matematyka jest rozumiana jako narzędzie do rozwiązywania problemów nie tylko

w szkole, ale również w życiu codziennym. Nauczanie matematyki na tym poziomie jest niezbędne do rozwoju orientacji przestrzennej. Do programu nauczania należą na przykład liczby wymierne, procent, wyrażenia algebraiczne, przykłady podstawowych funkcji, odpowiednie wykresy oraz ich rozpoznawanie, prawo Pitagorasa czy obliczanie objętości i powierzchni brył (walca, stożka, kuli, graniastosłupa itp.).

Dla obu krajów wspólny jest czas trwania jednej godziny lekcyjnej matematyki na poziomie podstawowym i niższym średnim, który wynosi 45 minut. Jednak różni się średnia liczba godzin nauki w trakcie całego roku szkolnego. Podczas gdy w Czechach na niższym poziome średnim na jeden rok szkolny przypada ok. 170 godzin nauki (Květoň a kol., 2010), w Polsce jest to około 130 godzin lekcyjnych (EURYDICE, 2008). Jednak i to jest uzależnione od koncepcji własnego programu edukacyjnego w poszczególnych szkołach.

Porównanie czeskich i polskich programów nauczania

Jako przykład możemy podać zakres tematyczny programów dla obu krajów dla I klasy niższego poziomu średniego. W Czechach chodzi o VI klasę szkoły podstawowej, a w Polsce o I klasę gimnazjum. Jak możemy zobaczyć, materiał jest w obu klasach

bardzo podobny. Różni się przede wszystkim tym, że czeski materiał obejmuje geometrię.

Program nauczania matematyki dla uczniów VI klasy szkoły podstawowej w Republice Czeskiej (Marková, 2013):

- *Liczby wymierne*
- *Procenty*
- *Liczby dziesiętne*
- *Dzielenie liczb naturalnych*
- *Symetria osiowa*
- *Kąt*
- *Symetria środkowa*
- *Objętość i powierzchnia prostopadłościanu i sześcianu*

Program nauczania matematyki dla uczniów I klasy gimnazjum w Polsce (Garkowska, 2012):

- *Liczby wymierne*

- *Procenty*
- *Ułamki*
- *Liczby dziesiętne*
- *Równania*
- *Wyrażenia algebraiczne i znaki*
- *Dzielenie liczb naturalnych*
- *Przedziały*
- *Prosta proporcjonalność*

Podstawowe podejście do nauczania matematyki w RCz i Polsce

W samym procesie nauczania dla obu krajów typowy jest transmisyjny styl nauczania. Chodzi o tradycyjne i przykładowe podejście, które opiera się przede wszystkim na zasadzie informowania i przekazywania wiedzy przez tego, kto wie i umie (nauczyciela), temu, kto nie wie i nie umie (dziecku). Szkoły przekazują zatem dzieciom wiedzę matematyczną jako końcowy

produkt, który należy przyswoić w gotowej formie. W praktyce oznacza to, że nowa wiedza jest celem, który dzieci muszą osiągnąć, a który przekazuje nauczyciel za pośrednictwem podręczników i wykładu. Sami nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za to, co dzieje się w klasie, określają zasady i są w niej głównym autorytetem. Uczeń jest przy takim podejściu uważany za pasywnego odbiorcę informacji. Jednak tą najważniejszą właściwością podejścia transmisyjnego jest sam sposób nauczania – nauczyciel uczy całą klasę w ten sam sposób, głównie w stylu frontalnym (Molnar a kol. 2007).

Częstym problemem w Czechach oraz w Polsce, i to nie tylko przy nauczaniu matematyki, jest to, że dzieci nie rozumieją materiału. Problem ten nasila się przede wszystkim w trakcie niższego kształcenia średniego, gdy uczniowie tracą pozytywny stosunek do matematyki, a tym samym również potrzebną motywację (Karhanová, 2010). Zrozumienie materiału nauczania jest bowiem procesem indywidualnym, który nie odbywa się automatycznie w momencie, gdy nauczyciel prowadzi wykład. Do zrozumienia może dojść jedynie wtedy, gdy uczeń zacznie się interesować nauczanym materiałem, przyjmie aktywną postawą, zadaje sobie, przynajmniej wewnętrznie, prawidłowe pytania i szuka na nie odpowiedzi.

Odpowiedzią na ten palący problem jest coraz częściej wprowadzanie w dydaktyce konstruktywizmu. Czyli sposobu nauczania matematyki, który w przeciwieństwie do podejścia transmisyjnego, postrzega matematykę jako specyficzną sferę działalności człowieka, a nie jedynie jako jej wynik, zwykle sformułowany w formie zbioru definicji, twierdzeń i dowodów. Ta metoda nauczania opiera się na konstruowaniu własnej, niedającej się przenieść wiedzy, czyli doświadczeń ucznia z danym tematem. Zarówno w Republice Czeskiej (np. metoda nauczania Hejnégo), jak i przede wszystkim w Polsce spotyka się wiele szkół, które uczą zgodnie z podejściem konstruktywizmu dydaktycznego.

Międzynarodowe porównanie wyników uczniów w matematyce

Na podstawie ostatnich badań programu PISA, realizowanych przez organizację OECD, które badają wiedzę uczniów (15-latków) w konkretnych dziedzinach we wszystkich państwach członkowskich tej organizacji, zarówno czescy, jak i polscy uczniowie osiągnęli wyniki powyżej średniej. Poniższa tabela (OECD, 2015) porównuje osiągnięte wyniki w zakresie wiedzy matematycznej uczniów w Czechach i Polsce ze średnią dla krajów OECD od 2006 roku.

Rok	Średnia OECD	Czechy	Polska
2006	500	510	495
2009	496	493	495
2012	494	499	518
2015	490	492	504

Jak wynika z tabeli, podczas gdy średnia osiąganych wyników w krajach OECD stopniowo spada, polscy uczniowie w ciągu ostatnich dwóch badań znacząco się poprawili i osiągają wyniki powyżej średniej. Również czescy uczniowie stabilnie osiągają wyniki lepsze od średniej OECD, jednak w porównaniu z polskimi uczniami są cały czas w tyle.

Z badań PISA wynika też, że chociaż uczniowie z obu krajów mają opanowane rozwiązywanie algorytmicznych zadań matematycznych, problemem nadal pozostają zadania ukierunkowane na kreatywne rozwiązywanie problemów oraz ogólną chęć rozwiazywania tych problemów. Z tym również jest

związane podejście uczniów do matematyki, które jest raczej negatywne (Zapotilová, 2004). Szczegółowa analiza wyników kształcenia pokazuje też, że wyższa pozycja w rankingu krajów OECD nie łączy się bezpośrednio z lepszą wiedzą matematyczną. Badania PISA umożliwiają ocenę wiedzy uczniów jednocześnie na sześciu poziomach edukacji. Aby uczeń mógł być przypisany do konkretnego poziomu, musi wykazywać wcześniej zdefiniowany zakres wiedzy i umiejętności. Są tu też uczniowie, którzy nie są w stanie rozwiązać nawet zadań na pierwszym poziomie (Biernacki, 2009).

Zakończenie

Jeśli chcemy znaleźć naprawdę znaczące różnice w nauczaniu matematyki w Czechach i Polsce, będziemy ich szukać naprawdę długo. Chodzi jedynie o drobne różnice, polegające na stylu nauki i podejściu do samego kształcenia. Prawie całkowitą zgodność można znaleźć w zakresie dziedzin tematycznych. Przyczynia się do tego fakt, że zarówno czeska, jak i polska edukacja są cały czas na poziomie, typowym dla komunistycznego systemu nauczania. Według studiów Banku Światowego system ten w porównaniu z innymi krajami oferuje lepszą wiedzę podstawową, ale nie uczy, jak zadawać pytania, rozwiązywać nowe problemy lub stosować nowe metody (World Bank, 1996). Twierdzenie to potwierdziły również kolejne wyniki PISA.

Chociaż poziom wiedzy matematycznej i ogólny poziom uczniów cały czas spada, stale poprawiają się umiejętności stosowania przetworzonych dydaktycznie doświadczeń. Obecny trend wprowadzania nowych metod nauczania w matematyce, który nakreśliliśmy, ma realną szansę na osiągniecie sukcesu.

Referencje

EURYDICE (2014). *Systém vzdelávania v Poľsku* [online]. 19. 08. 2014 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.praca-plsk.eu/images/Tabele_PLSK__Dobre_praktyki/System_edukacji_w_Polsce_j._s%C5%82owacki.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2016). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2016. 164 s. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SMOCZYŃSKA, Anna, ed. (2014). *The system of education in Poland*. Warsaw, 2014. ISBN ISBN 978-83-64032-38-7. Dostupné z: http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system_2014_www_0.pdf

Pavel2. (2005). *Srovnání školských systémů Polska a Maďarska*. 2005 Dostupné z: http://referaty.atlas.sk/odborne-

humanitne/pedagogika/15624/srovnani-skolskych-systemů-polska-a-madarska

SIKORA, Pavel. (2012). *Polské učebnice matematiky: Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita Ústav matematiky a statistiky*. Brno, 2012. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/357829/prif_b/Bakalarska_prace.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2016*). Tab. 12 Základní školy – školy, třídy, žáci, učitelé – časová řada 2006/07 – 2015/16*. Český statistický úřad [online]., [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421612.pdf/40859bfa-0082-4535-96ed-e1ce83fa8801?version=1.3

1. http://www.stat.gov.pl

MALUCHNIK, Beáta a kol. (2015). *THE SYSTEM OF EDUCATION IN POLAND IN BRIEF 2015: Polish Eurydice Unit*. Warsaw, 2015. ISBN ISBN 978-83-64032-90-5. dostupné z: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Cotter, K. (Eds.) (2016). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston

College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/

KVĚTOŇ, Pavel, Martin OTT a Michal VAVROŠ. (2010). *Metodika výuky matematiky na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN isbn978-80-7368-888-2. *Dostupné z: http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/kveton-metodika-vyuky-matematiky-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf*

[PREP. BY THE POLISH EURYDICE UNIT]. (2008). *The system of education in Poland*. [New ed.]. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, 2008. ISBN 9788387716394. Dostupné z: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/the_system_2008.pdf

MARKOVÁ, Mgr. Dagmar. (2013). *Tématický plán matematiky pro 6. ročník*. České Budějovice. Dostupné z: http://home.tiscali.cz/mprijimacky/tematplan6.html

GARKOWSKA, Gosia. (2012). *Maths curriculum Poland* [online]. 2012 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: https://www.slideshare.net/Gosia_G/maths-curriculum-poland

MOLNÁR, Josef, Slavomíra SCHUBERTOVÁ a Vladimír VANĚK.(2007). *Konstruktivismus ve vyučování matematice:*

Transmisivní a konstruktivní vyučování, učitel a žák [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://esfmoduly.upol.cz/elearning/konstr_m/#transkons

KARHANOVÁ, Jitka (2010). *Faktory ovlivňující oblibu matematiky u žáků základní školy: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze Katedra matematiky a didaktiky matematiky*. Praha, 2010. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/25391/DPTX_2010_2_11410_0_71722_0_87550.pdf?sequence=1

OECD. (2015). *PISA: Results by Country* [online]. 2015 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: http://www.oecd.org/pisa/

ZAPOTILOVÁ, E (2004). Postoje studentů k matematice a možnosti jejich změn. In HEJNÝ, M; NOVOTNÁ J. & STEHLÍKOVÁ, N. Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky Praha: UK PedF, 2004, s. 159–180. Dostupné na: http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_59.pdf

Biernacki M. (2009). Effectiveness of mathematical education. Didactics of Mathematics 5-6(9-10). Wroclaw University of Economics. Pp. 19-32. – Didactics of Mathematics. Dostupné na: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-

b51041c9-a72d-4cb2-915d-714d5cc0e417/c/D_2013_9_13_15to24.pdf

World Bank. (1996). World Development Report 1996 : From Plan to Market. New York: Oxford University Press. © World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5979 License: CC BY 3.0 IGO

BÖHM, H. (2016) *Czech-Polish Borders: Comparison of the EU Funds for Cross-Border Co-operation of Schools in All Czech-Polish Euroregions*. Civilia, Palacky University Olomouc, ISSN 1805-3963.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

OBČANSKÁ PARTICIPACE A LOKÁLNÍ DEMOKRACIE VE MĚSTECH OPOLSKÉHO VOJVODSTVÍ A OLOMOUCKÉHO KRAJE

Radomir Sztwiertnia
Katedra politologie a evropských studií
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: radomir.sztwiertnia@upol.cz

Obnovení územní samosprávy se stalo jedním z klíčových procesů transformace k demokracii v zemích střední Evropy (Illner, 1991). Počátek decentralizace je v Polsku i České republice (Československu) úzce spjat s přijetím zákona o obcích již na samotném počátku přechodu k demokracii v roce 1990. Druhým významným mezníkem se stala reforma územní samosprávy na konci 90. let, jež v České republice přinesla kromě zavedení samosprávy vyšších územních samosprávních celků posílení pravomocí a kompetencí větších obcí, které postupně převzaly agendu státní správy zrušených okresních úřadů. V Polské republice došlo ve stejném období rovněž k zásadním změnám. Kromě úprav v počtu samosprávných regionálních celků (vojvodství) došlo k zavedení mezičlánku v podobě okresní samosprávy. S tím souvisely zásadní úpravy pravomocí územní samosprávy a jejího vztahu k orgánům státní moci. Třetí etapa se

týká přizpůsobení české a polské legislativy právu Evropské unie a přijímání závazných i nezávazných doporučení poradních orgánů působících v rámci Rady Evropy. Mezi charakteristické znaky všech tří etap reforem samosprávy obcí patřily zejména zdokonalování struktury rozhodování, zavádění nových metod, technik a pracovních postupů v řízení orgánů místní správy, zvyšování odborné úrovně zaměstnanců. Ze systémového hlediska je klíčovým trendem snaha o posilování demokratičnosti samosprávy, jež je spjata s transparentností rozhodování, posilováním odpovědnosti volených reprezentantů a zejména zapojováním co největšího počtu informovaných občanů do politických procesů, obzvláště přímo do rozhodování. Příznačné jsou v tomto ohledu obzvláště rozšiřující se zkušenosti s tzv. participativními rozpočty v Polsku nebo místní referenda.

Cílem tohoto příspěvku je představit formy demokracie na lokální úrovni, tj. ve vybraných městech Opolského vojvodství a Olomouckého kraje, nastínit stávající možnosti politické participace občanů a přiblížit názory zastupitelů zkoumaných měst na přímé zapojení občanů do správy věcí veřejných.[1]

1 Příspěvek částečně vychází z kapitoly Civic Participation and Local Democracy in Cities of the Olomouc Region v Ganowicz, Rubisz, Sztwiertnia 2013.

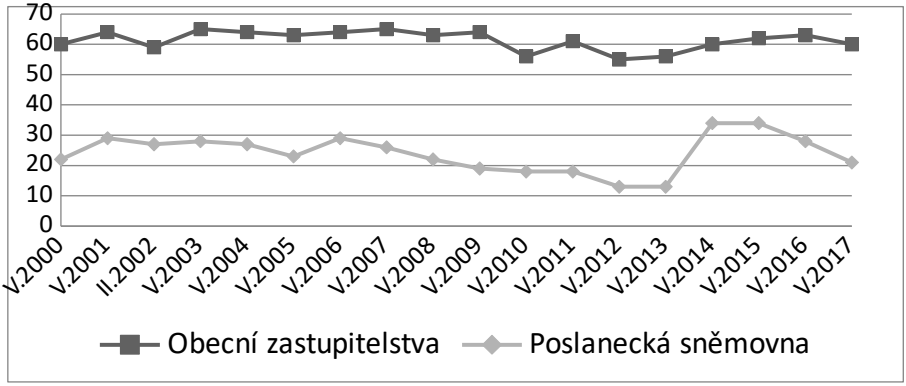
Formy demokracie v polských a českých městech

Ústavy Polské republiky a České republiky zakotvují právo na samosprávu, jehož základní jednotkou je obec – územní společenství občanů. Obec nicméně není spravována všemi občany, ale přímo voleným reprezentanty, kteří nejsou vázání žádnými příkazy, pouze slibem, že budou svou funkci vykonávat svědomitě (v polském případě poctivě, spolehlivě a čestně) a v zájmu obce a jejich občanů. Občané si tedy vybírají z určitého množství kandidátů zpravidla ty, kterým důvěřují a o kterých se domnívají, že budou nejlépe prosazovat jejich zájmy nebo zájmy celé obce. Tito zvolení zastupitelé poté samostatně rozhodují po dané funkční období o záležitostech, které se týkají celé lokální společnosti. Jejich činnost podléhá kontrole občanů zejména prostřednictvím veřejných zasedání zastupitelstva, případných místních referend a zejména pak následných voleb.

Lokální úroveň je považována za prostředí, ve kterém může zastupitelská demokracie fungovat nejlépe (Sisk et al., 2011). Tuto tezi podporují např. úvahy vlivu velikosti obce na kvalitu lokální demokracie. Lze předpokládat, že čím je obec menší, tím větší je pocit blízkosti zastupitelského orgánu, užší jsou vztahy mezi zastupiteli a jejich spoluobčany, je usnadněna vzájemná komunikace. Větší je také znalost preferencí a zájmů občanů, větší šance na řešení partikulárních problémů a uspokojování

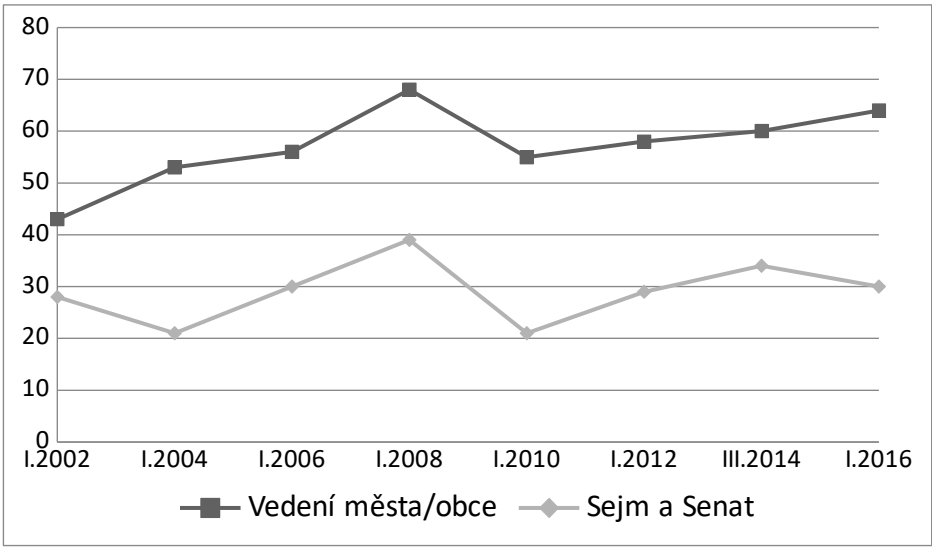
aktuálních potřeb (Illner, 2006). Tyto okolnosti pak mohou posilovat pocity sounáležitosti, spolupráce, spokojenosti vyplývající ze zapojení se do správy věcí veřejných. Současná akademická debata klade ostatně značný důraz na to, aby občané schvalovali kroky svých volených reprezentantů pomocí nástrojů přímé participace. Za měřítko kvality reprezentace je považována odpovědnost a vykazovatelnost volených zástupců (Rao, 1998; Urbinati, Warren, 2008).

Místní správa v malých obcích se může těšit větší důvěře občanů než krajská a celostátní reprezentace, a to z důvodů blízkosti, vzájemné znalosti, míry veřejné kontroly volených reprezentantů. Jak ukazují výsledky průzkumů veřejného mínění, obecní zastupitelstva patří mezi instituce s největší důvěrou ze strany občanů. V obou zemích dlouhodobě kolem 60 % občanů důvěřuje svým zvoleným reprezentantům v samosprávě. To představuje, jak ukazují grafy 1 a 2, přibližně dvojnásobně vyšší důvěru než jakou mají národní parlamenty.



Graf 1. Důvěra obecním zastupitelstvům a Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR.

Pozn.: Hodnoty jsou součtem odpovědí „rozhodně důvěřuje“ a „spíše důvěřuje“. Dopočet do 100 % tvoří odpovědi „spíše nedůvěřuje“ a „rozhodně nedůvěřuje“ a odpověď „nevím“ (CVVM, 2017a).



Graf 2. Důvěra vedení obcí a parlamentu v Polsku

Pozn.: Hodnoty jsou součtem odpovědí „rozhodně důvěřuje“ a „spíše důvěřuje“. Dopočet do 100 % tvoří odpovědi „spíše nedůvěřuje“ a „rozhodně nedůvěřuje“ a odpověď „těžko říci“. Starší data nejsou k dispozici, CBOS zjišťoval hodnocení činnosti vybraných institucí (kladné/záporné)(CBOS, 2016a.)

V českém i polském prostředí se čas od času objevují snahy reformovat zmíněný zastupitelský model demokracie. Úvahy o kvalitě demokracie v obcích vyplývající z blízkosti a vzájemné znalosti mezi občany a reprezentanty, nemusí platit v případě

větších sídel, zejména měst. Obecně ve větších městech pozorujeme jiný typ politické soutěže (Ryšavý a Šaradín, 2011; Wojtasik 2013), kde se do politických procesů více zapojují politické strany, je zde nižší volební účast, jiné postavení vládnoucí koalice a politické opozice atd. Propast mezi městskými zastupiteli a občany, nedostatečné či nesrozumitelné zdůvodňování rozhodnutí občanům může vést k snižování legitimity volených orgánů, k nedůvěře, nezájmu občanů apod. Jako řešení některých negativních jevů městské politiky jsou navrhovány úpravy stávajícího volebního systému. Ten je v českém případě obtížně pochopitelný a zejména se tváří jinak, než ve skutečnosti funguje. Celý volební proces může být považován za netransparentní a zavádějící (Lebeda, 2009). V případě Polské republiky se setkáváme rovněž s určitými komplikacemi, zejména spojenými s kumulováním různých voleb (přímá volba starostů, volby do zastupitelstev, různé úrovně – obec, okres, vojvodství), což přispívá, mezi jinými, k častému výskytu neplatných hlasů (Flis et al., 2015).

Navrhované změny českého volebního systému by mohly směřovat k oslabení role politických stran, hnutí či sdružení nezávislých kandidátů ve prospěch jednotlivců, často nezávislých a obecně přijímaných osobností. Často diskutovaným návrhem je v současné době také zavedení po vzoru sousedního Polska a

Slovenska přímé volby starostů (Jüptner, 2009). Tyto návrhy nicméně z podstaty nemění charakter zastupitelské demokracie na lokální úrovni. I po zavedení změn volebního systému by to stále byli zvolení reprezentanti, kteří by vykonávali jim svěřenou moc – činili by rozhodnutí v rámci své působnosti, za něž by sami nesli odpovědnost. Možnosti zapojení občanů do lokálního rozhodování by i v tomto případě závisely na vůli zastupitelů. V úvahu tedy přicházejí jiné úpravy lokální demokracie, jež by posílily vliv občanů na procesy přípravy, rozhodování a implementace politik prostřednictvím zavedení deliberativních mechanismů (Fung, Wright, 2001). Přestože jsou koncepty a zejména techniky deliberativní demokracie již významně rozpracovány, v České republice se zatím nestaly pevnou součástí fungování územní samosprávy a zůstávají spíše ve stádiu ojedinělých a nesystémových pokusů ve vybraných městech a obcích. Jinak je tomu v Polsku, kde se již několik let[2] rozvíjí tzv. participativní rozpočtování, tj. přímá účast občanů na alokaci určité části obecního rozpočtu (Rachwał, 2013).

2 První participativní rozpočet zavedlo město Sopoty v roce 2011.

Občanská participace v kontextu lokální politiky

Občanskou participaci můžeme definovat jako procesy, v rámci kterých získávají občané bezprostřední vliv na ta rozhodnutí veřejných orgánů (např. obecního zastupitelstva), jež se jich, tj. samotných občanů a jejich zájmů, přímo či nepřímo týkají. Participace je procesem interaktivním (vztah občan – zvolení reprezentanti) a cíleným (řešení konkrétních záležitostí). Můžeme rozlišovat zapojení občanů do několika fází rozhodování, popř. tvorby politik – přípravy, přijímání a implementace. Nejčastěji se setkáváme se zapojením občanů do fáze přípravy rozhodnutí (tvorby politiky), například formou konzultací, anket, průzkumů veřejného mínění apod. Je však třeba zdůraznit, že samotná rozhodnutí nadále zůstávají v rukou zodpovědných volených orgánů, tj. parlamentu nebo zastupitelstva.

J. E. Klausen et al. (2006: 192-194) navrhují rozlišovat mezi čtyřmi formami zapojení občanů do rozhodování, a to na základě dvou kritérií. Zaprvé rozlišují mezi zapojením agregativním a deliberativním. Oba způsoby jsou v souladu s principy politické rovnosti, ale zatímco agregativní zapojení vychází z tradičního konfrontování již hotových názorů, které ústí v taková řešení či rozhodnutí, pro která se vysloví většina zapojených aktérů, deliberativní procedury předpokládají společné hledání takového rozhodnutí, na kterém by se shodli všichni zúčastnění. Druhé

kritérium se týká okruhu zúčastněných aktérů v různých fázích lokálních poltických procesů – přípravě, přijímání a implementaci politik. Selektivní zapojení se vyznačuje absencí nástrojů umožňujících rovnost v politické reprezentaci. Zapojení je umožněno pouze těm aktérům, kteří kontrolují zdroje nutné pro řešení problémů. Jedná se tedy předně o městské zastupitele a za jistých okolností také o jimi schválené členy městských výborů nebo komisí. Naopak plné zapojení předpokládá takové procedury, které umožňují zapojení všech občanů města.

Nejčastější formou aktivity v námi zkoumaných městech (viz tab. 1), jež vyplývá ze snahy vedení města o zapojení veřejnosti do řešení konkrétního problému, jsou průzkumy veřejného mínění (ankety). Mezi hlavní nevýhody anket nicméně patří absence závaznosti jejich výsledků. Ačkoliv se do anket mohou zapojit všichni občané, problémem zůstává relativně nízká účast respondentů a z toho vyplývající omezená spolehlivost získaných informací. V každém ze zkoumaných měst se mohli občané rovněž zapojit do územního plánování prostřednictvím připomínek a námitek. Považujeme je však za agregativní formu zapojení, jelikož převážná část námitek či připomínek přichází až po představení konkrétního návrhu územního plánu města.

Tabulka 1. Typy zapojení občanů do politických procesů ve vybraných městech

	agregativní	deliberativní
selektivní	- místní referendum (osamostatnění části měst Olomouc, Prostějov, Přerov)	- alokace částí rozpočtových prostředků komisím městských částí (Olomouc)
plné	- místní referendum (Olomouc) - ankety (všechna města) - územní plánování (všechna města)	- participativní rozpočty (Opole, Kędzierzyn-Koźle) - *Plán zdraví a kvality života* (Prostějov) - strategický plán rozvoje (Šumperk) - konzultace statutů městských čtvrtí (Opole)

Zdroj: autor na základě Klausen et al. 2006: 196.

V Olomouci, Prostějově a v Přerově byla v minulosti zorganizována místní referenda ve věci osamostatnění části obce. Dle legislativy se jich ale účastnili jen občané daných městských částí, jež usilovaly o odtržení, proto je považujeme za způsob selektivního zapojení. Plné zapojení představuje referendum, jež

se konalo v roce 2014 v Olomouci. Občané se měli možnost vyjádřit k zákazu provozování loterií a sázkových her ve městě. Referendum však nebylo platné, protože volební účast dosáhla pouze 8,2 %. V Prostějově, Jeseníku a v Přerově se uvažovalo o vypsání obecního referenda týkajícího se výstavby objektů s vážnými finančními, popř. environmentálními dopady (spalovna odpadů, akvapark). Žádné z nich však nebylo doposud realizováno.

V Nyse se konalo referendum ve věci privatizace pozemků poblíž hlavního náměstí. Účast dosáhla pouze 6 % a referendum bylo proto neplatné. V roce 2016 se pokoušela část občanů Opolí, kteří nesouhlasili s plánovaným rozřešením města na úkor sousedních obcí. Petiční akce byla neúspěšná, když se podařilo získat jen cca desetinu potřebných podpisů.

Polská legislativa umožňuje odvolací referendum volených reprezentantů měst, jak zastupitelstev obcí, okresů a vojvodství, tak i přímo zvolených starostů měst (Smith, 2011). V Nyse byla v roce 2010 uspořádána podpisová akce, členové petičního výboru však v zákonné lhůtě petice orgánům města nepředložili. Naopak v městě Kędzierzyn-Koźle se navrhovatelům referenda podařilo v roce 2013 získat dostatečný počet podpisů a hlasování o odvolání prezidenta města se konalo. Toto referendum však nebylo platné z důvodu nízké účasti (10 %).

S případy deliberativního způsobu participace občanů na přijímání rozhodnutí se setkáváme v České republice stále spíše ojediněle. To platí i pro zkoumaná města, ve kterých můžeme jako selektivně deliberativní označit rozhodování komisí městských částí Olomouce o alokování spíše malé části rozpočtu na rozvojové priority dané lokality. O rozdělení svěřené finanční částky rozhoduje úzký okruh lidí, kteří jsou členy daných komisí. Nicméně tyto komise mají blízký vztah k občanům a podstatně lepší znalost místních potřeb než zastupitelstvo města. Nejpokročilejší možností zapojení občanů do konsensuálního vytváření obecního zájmu patří aktivity v rámci Fóra zdravých měst v Prostějově, ze kterých vychází z veřejných diskuzí identifikace problémů a priorit týkajících se správy města a jeho rozvoje. Dalším příkladem je příprava strategického plánu rozvoje města Šumperku, kde kromě podnětů se mohli občané sami stát členy tematických pracovních skupin připravujících finální dokument.

Situace v Polsku jsou deliberativní nástroje využívány častěji, než je tomu v České republice. Např. zmíněné participativní rozpočty jsou uskutečňovány v Opolí a Kędzierzynu-Koźle. V posledně jmenovaném městě se participativní rozpočty konají od roku 2013 a s časem stoupá alokovaná část rozpočtu pro tento nástroj. Účast občanů na generování návrhů, kam směřovat finanční prostředky,

a na samotném hlasování je nicméně relativně nízká. V Opolí se rozpočty konají od roku 2015. Zajímavostí je, že účast je umožněna občanům starším 16 let.

Až na výše zmíněná referenda, která se týkají přímo fáze rozhodování, jsou všechny zmíněné možnosti participace občanů směřovány do oblasti přípravy městských politik. Konečná rozhodnutí jsou následně činěna zvolenými členy zastupitelstev. V žádném zkoumaném případu jsme navíc nezaznamenali zapojení občanů do fáze implementace politik či rozhodnutí.

Výše jsme představili stávající možnosti participace na politice vybraných měst. Podíváme-li se na postoje veřejnosti, lze konstatovat, že ze strany občanů stále existuje značná poptávka po rozšíření možnosti účinné participace na správě místních záležitostí. Dlouhodobě přes 80 % občanů České republiky zastává názor, že o významných místních záležitostech by měli rozhodovat místo volených politiků sami občané (CVVM, 2017b). Taktéž v Polsku sledujeme poptávku občanů po přímém zapojení do rozhodování. Přes 70 % občanů souhlasí s tím, že by měli možnost ovlivňovat přijímání legislativy i mimo volební proces (CBOS, 2016b).

Nicméně dlouhodobě pouze přibližně 40 % českých občanů se domnívá, že mají možnost ovlivnit řešení problémů ve své obci

(CVVM, 2017c). V Polsku je situace obdobná (CBOS, 2016b). Z českých výzkumů navíc vyplývá, že ve městech je skepse občanů větší než v menších obcích. Toto bychom mohli považovat za podpůrný argument ve prospěch změny charakteru vládnutí v lokální politice. V této souvislosti je však třeba upozornit, že deklarované požadavky po větším vlivu na rozhodování nejsou doprovázeny využíváním dosavadních možností v politické praxi.

Pozorujeme totiž velmi nízkou politickou participaci občanů, ať už se jedná o konvenční způsoby (nízká volební účast), nebo nekonvenční, např. politické diskuze, setkávání s politiky, účast na politických shromážděních. Tento jev je charakteristický i pro ostatní postkomunistické státy (Bernhagen, Marsh 2007, Vráblíková 2009). Podle CVVM se devět z deseti občanů ČR nikdy nezapojuje do práce politické strany, 70 % se nikdy nesetkává s politiky, ani neúčastní politických shromáždění. Víc než polovina občanů se nikdy nezapojuje do řešení veřejných problémů. Dlouhodobě nejčastějšími formami politické angažovanosti je sledování informací o politice v médiích, což často činí třetina občanů, a diskutování o politice s přáteli (CVVM, 2012).

Jak se zdá, občané jsou značně neaktivní, pokud se týče politického života v ČR. Uvedený výzkum však reflektuje spíše celostátní úroveň politiky, jež je spjata mj. s parlamentními

volbami, zasedáními parlamentu, fungováním vlády, spory ve vládní koalici, vztahy mezi vládou a opozicí. Jedním z možných vysvětlení nízké míry participace je nedůvěra k aktérům z národní úrovně politiky.

Život v obci nemusí být vnímán jako záležitost jednoznačně politická (Ryšavý a Šaradín, 2010). Např. v komunální politice malých obcí se setkáváme převážně se zastupiteli bez politické příslušnosti (podíl členů zastupitelstev českých obcí bez politické příslušnosti činí 86 %). Pokud bychom vzali v potaz angažovanost v rámci občanské společnosti (neziskové organizace), jež primárně působí v lokálním prostoru, pak se obraz o participaci změní. V roce 2003 uvedlo více než 71 % respondentů z ČR, že aktivně participuje v občanském životě (Rakušanová, 2003). Avšak z jiných výzkumů vyplývá, že přes 80 % obyvatel není členem žádné neziskové organizace (Kostelecký, Stachová, Čermák 2002).[3] Ačkoliv nevíme přesně, kolik občanů zkoumaných měst jsou členy neziskových organizací, můžeme se zaměřit na počet občanských sdružení ve vztahu k celkovému počtu obyvatel (viz tab. 2). V celém Olomouckém kraji připadá 7,1 spolků na 1000 obyvatel. V Jeseníku pozorujeme nevyšší

3 Vysvětlením této skutečnosti může spočívat v neinstitucionalizované participaci. Aktivní účast ve veřejném životě nemusí totiž být spojena přímo s členstvím v konkrétní organizaci.

počet spolků v poměru k počtu obyvatel (13,1), naopak nejnižší údaj se týká města Přerova. V Opolském vojvodství je počet neziskových organizací ve srovnání s Olomouckým krajem nižší – připadají zde pouze 3 organizace na 1000 obyvatel. Nejvíce organizací nacházíme v hlavním městě regionu, Opolí.

Tabulka 2. Vybraná města: počet obyvatel, počet neziskových organizací na 1000 obyvatel.

	počet obyvatel (2016)	počet neziskových organizací na 1000 obyvatel
Jeseník	11 396	13,1
Olomouc	100 378	10,5
Prostějov	43 975	8,7
Přerov	43 791	7,8
Šumperk	26 305	10,6
Głogówek	5 607	3,0
Głuchołazy	13 849	3,6
Kędzierzyn-Koźle	62 193	2,9
Nysa	44 419	4,0
Opole	118 938	6,2

Zdroj: Český statistický úřad, Ministerstvo vnitra ČR, Główny Urząd Statystyczny, Bazy.ngo.pl.

Postoje zastupitelů k možnostem účasti občanů na rozhodování

Výše jsme poukázali na skutečnost, že mezi občany sledujeme zvýšený zájem o přímé angažování se do obecní politiky. Jak ale přistupují k zapojení se občanů samotní volení reprezentanti zkoumaných měst? Pro alespoň částečné zodpovězení této otázky můžeme vycházet z dotazníkového šetření realizovaného v deseti zkoumaných moravských a slezských městech v Polsku a České republice v roce 2013.[4]

V tomto výzkumu byl, mezi jinými, zkoumán pohled zastupitelů na možné formy politické participace občanů na místní úrovni. V první řadě se jednalo o možnost občanů podílet se na rozhodnutích i mimo akt voleb. Tři čtvrtiny zastupitelů pěti českých měst jsou přesvědčeni, že pro fungování lokální demokracie je velmi důležité, aby se místní obyvatelé aktivně a přímo podíleli na důležitých rozhodnutích. V případě polských měst je to o dva procentní body více, tj. 77 %.

4 Výzkum proběhl v deseti městech Olomouckého kraje (Olomouc, Prostějov, Přerov, Šumperk a Jeseník) a Opolského vojvodství (Opole, Nysa, Głuchołazy, Kędzierzyn-Koźle a Głogówek). Celkem jsme oslovili 274 zastupitelů (v případě polských měst se jednalo o členy městských rad). V případě polských měst činila návratnost 84 %, v případě měst českých pak 40 % (Ganowicz, Rubisz, Sztwiertnia 2013).

Ještě větší podpora je ze strany zastupitelů dávána možnosti konzultování řešení místních záležitostí s veřejností. Toto považuje za důležité pro dobré fungování lokální politiky až 92 % zastupitelů českých měst a 85 % polských. Nicméně skoro polovina zastupitelů polských měst a až 72 % členů zastupitelstev měst českých se domnívá, že političtí reprezentanti by měli dělat taková rozhodnutí, která považují za správná, a to nezávisle na okamžitých názorech místních obyvatel. Toto koresponduje i s jinými výzkumy mezi zastupiteli měst v ČR. Z nich vyplývá, že v případě hlasování, ve kterém by došlo ke konfliktu mezi vlastním názorem zastupitele, názorem strany a názorem voličů, pouze pětina by se řídila názorem voličů (Ryšavý, Šaradín 2010). Zastupitelé tedy na jednu stranu reflektují význam své role coby reprezentantů celé obce, na druhou stranu se ale řídí převážně vlastními názory. Navíc, třetina zastupitelů z obou států se domnívá, že mimo volby by občané neměli mít možnost ovlivňovat politiku místní správy.

K možnostem politické participace mimo volby se však zastupitelé staví spíše kladně. Nejvíce preferovanou formou participace jsou veřejná projednávání, při nichž mohou občané podporovat či kritizovat návrhy samosprávy. I když nejsou postoje veřejnosti pro členy zastupitelstva určující a ani závazné, jedná se o důležitý nástroj lokální demokracie. Tuto formu zapojení

občanů považuje za vhodnou 93 % zastupitelů českých měst a 85 % polských. Slabší je ale podpora takovým procedurám, ve kterých by již občané přímo spolurozhodovali, nikoli pouze konzultovali. Necelá polovina zastupitelů českých měst (46 %) nepovažuje za vhodné zavést takové procedury, v nichž by občané mohli přijímat závazná rozhodnutí. Ještě nižší podpora je dávána procedurám spojeným s rozpočtem města. Procedury, ve kterých mohou občané připravovat rozpočet, považuje za nevhodné 60 % zastupitelů. Možnost, aby občané přijímali rozpočet města, pak odmítá 77 % zastupitelů. Tento postoj byl potvrzen i v otázce, ve které byly zjišťovány oblasti vhodné pro přímé zapojení občanů. Sestavování rozpočtu obce nepovažuje za vhodnou oblast 76 % respondentů, naopak největší podpora se týkala tvorby územního plánu (77 % kladných odpovědí) a problematiky životního prostředí (66 %).

Postoje polských zastupitelů stran přímého zapojení občanů do rozhodování jsou odlišné. Proti procedurám, v nichž mohou občané přijímat závazná rozhodnutí v určitých místních záležitostech, se staví o 31 procentních bodů méně respondentů, tj. 15 %. S možností, aby se občané podíleli na přípravě rozpočtu, souhlasí (resp. považuje je za vhodné nástroje) 73 % zastupitelů. 46 % pak souhlasí s tím, aby občané mohli přijímat rozpočet města. Lze se domnívat, že větší akceptace těchto procedur

souvisí s výše uvedenou zkušeností polské samosprávy s participativními rozpočty. Zastupitelé polských měst se také stavějí vstřícně k možnosti odvolání politiků - tento nástroj podporuje 65 % z nich. Naopak čeští zastupitelé s tímto nástrojem nemají žádnou zkušenost, což patrně projevilo i v jejich odpovědích. Možnost odvolání volených reprezentantů odmítá totiž 69 % zastupitelů pěti českých měst. Dle Šaradína (2013: 164) se kromě absence zkušenosti s tímto nástrojem na negativním postoji českých zastupitelů podepisuje rovněž úroveň debaty o tomto návrhu, kdy přímou demokracii a odvolávání politiků v ČR nejhlasitěji propagují zejména populistická uskupení, jakým je např. Úsvit přímé demokracie.

Z výzkumu vyplývá, že zastupitelé všech měst považují za vhodné, aby se občané zapojovali do řízení města. V případě českých města však zastupitelé za dostačující formu zapojení považují spíše informování, konzultování, účast na veřejných zasedáních – tedy procesy spjaté s fází přípravy rozhodnutí. V oblastech přijímání rozhodnutí a tvorby politiky zaujímají zastupitelé zkoumaných českých měst rezervovaný postoj. Zastupitelé polských měst jsou vstřícnější, pokud se jedná o přímé zapojení občanů do rozhodování, např. v záležitostech rozpočtu města. Polští zastupitelé ve větší míře přihlížejí k názorům

místních obyvatel a akceptují i to, aby politici více přihlíželi k veřejnému mínění.

Závěr

Občané Polské a České republiky mají v současné době poměrně rozsáhlé možnosti, jak se angažovat a ovlivňovat záležitostí svých obcí. Kromě institutu voleb do zastupitelstev obcí se jedná o možnosti iniciování místního referenda a účasti v něm, podávání petice a podnětů zastupitelstvu, účast na schůzích zastupitelstva s právem vyjádřit se, právo na získávání informací. V Polsku se uplatňuje navíc přímá volba starostů, včetně možnosti jejich odvolání. Rozvíjí se rovněž nástroj přímé účasti na přípravě rozpočtu města. Přesto z pohledu jiných přístupů k demokracii můžeme konstatovat, že existuje stále značný prostor pro zavedení takových reforem, jež by umožnily aktivní účast občanů nejenom ve fázi přípravy politik, ale i ve fázích přijímání konkrétních rozhodnutí a rovněž při implementaci vybraných řešení. Mezi občany totiž existuje silná poptávka po účinných možnostech ovlivňování politiky na komunální úrovni. Zároveň také občané považují dosavadní možnosti za nedostatečné.

Rovněž zastupitelé zkoumaných českých a polských měst jsou naklonění k rozšíření možností občanské participace. Nicméně je třeba připomenout, že deklarovaná podpora zapojení veřejnosti se

může měnit s rostoucí mírou napětí nebo konfliktu v místním společenství. V případě výskytu rozporných postojů a názorů by se většina zastupitelů klonila k zaujetí vlastního stanoviska bez ohledu na momentální nálady občanů. Je to do značné míry pochopitelné s ohledem na rovinu politické odpovědnosti zastupitelů ve stávajícím modelu lokální politiky.

Na základě zkušeností ze západních zemí se lze domnívat, že rozšíření stávajících a zavedení nových nástrojů participativní nebo deliberativní demokracie by mělo pozitivní dopad na rozvoj občanské společnosti, politické gramotnosti, legitimitu volených orgánů, pocit důvěry a spoluzodpovědnosti za věci veřejné.

Literatura

Bernhagen, Patrick, Marsh, Michael. 2007. Voting and Protesting: Explaining Citizen Participation in Old and New European Democracies. *Democratization* 14 (1): 44–72.

CBOS (Centrum Badania Opinii Społecznej). 2016a. Komunikat z badań nr 18/2016. Zaufanie społeczne. Dostupné z: http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php.

CBOS. 2016b. Komunikat z badań nr 26/2016. Polacy o partycypacji w procesie stanowienia prawa i wpływie grup

interesów na ten proces. Dostupné z: http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty.php.

CVVM (Centrum pro výzkum veřejného mínění). 2012. Angažovanost Čechů ve veřejném životě. Naše společnost, v12-02. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/demokracie-obcanska-spolecnost.

CVVM. 2017a. Důvěra ústavním institucím v květnu 2017. Naše společnost, v17-05. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/instituce-a-politici.

CVVM. 2017b. Zájem o politiku a názory na podílení se občanů na rozhodování. Naše společnost, v17-02. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/demokracie-obcanska-spolecnost.

CVVM. 2017c. Zájem politiků o názory občanů a možnosti občanů ovlivnit veřejnou sféru. Naše společnost, v17-02. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/demokracie-obcanska-spolecnost.

Flis, Jarosław et al. 2015. *Co się stało 16 listopada? Wybory samorządowe 2014*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.

Fung, Archon, Wright, Erik O. 2001. Deepening Democracy: Innovations in Empowered Participatory Governance. *Politics & Society* 29 (1): 5–41.

Ganowicz, Ewa, Rubisz, Lech, Sztwiertnia, Radomir (eds.). 2013. *Cities in Transition. Urban Governance in Olomouc Region and Opole Voivodeship*. Olomouc: Civipolis.

Gendźwiłł, Adam. 2017. Różne wybory, różne elektoraty? Specyfika uczestnictwa w wyborach lokalnych. *Studia socjologiczne* 224 (1): 81–102.

Heinelt Hubert, Sweeting David, Getimis Panagiotis (eds.). 2006. *Legitimacy and Urban Governance*. London, New York: Routledge.

Illner, Michal. 2006. Velikost obcí, efektivita jejich správy a lokální demokracie. In Vajdová, Zdenka et al. *Autonomie a spolupráce: důsledky ustavení obecního zřízení v roce 1990*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, pp. 15–26.

Illner, Michal. 1991. Problems of Local Government in the Czech Republic: Past, Present and Future. In Péteri, G. (ed.). *Events and Changes. The First Step sof Local Transition in east-Central Europe*. Budapest: L&D Foundation, s. 19–31.

Jüptner, Petr. 2009. Ministerská diskuse k případnému zavedení přímé volby starostů: velmi nízká priorita? *Acta Politologica* 1 (3): 305–331.

Klausen, Jan E. et al. 2006. Community involvement and legitimation in urban governance. In Hubert Heinelt, Sweeting, David, Getimis, Panagiotis (eds.). *Legitimacy and Urban Governance*. London, New York: Routledge, s. 191–208.

Kostelecký, Tomáš, Stachová, Jana, Čermák, Daniel. 2002. Region a politika. *Sociological Papers* 02:7. Praha: Sociologický ústav AVČR.

Lebeda, Tomáš. 2009. Komunální volby klamou. Krátké zastavení nad problematickými aspekty volebního systému pro obecní zastupitelstva. *Acta Politologica* 1 (3): 332–343.

Rachwał, Marcin. 2013. Budżet partycypacyjny jako nowa forma współdecydowania o finansach lokalnych. *Przegląd Politologiczny* 4: 173–185.

Rakušanová, Petra. 2003. Třetí sektor a občanská participace v České republice. *Naše společnost* 1 (3-4): 31–34.

Rao, Nirmala. 1998. Representation in Local Politics: a Reconsideration and some New Evidence. *Political Studies* 46 (1): 19–35.

Ryšavý, Dan, Šaradín, Pavel. 2010. Straníci, bezpartijní a nezávislí zastupitelé na českých radnicích. *Sociologicky časopis* 46 (5): 719–743.

Ryšavý, Dan, Šaradín, Pavel. 2011. *Zastupitelé českých měst a obcí v evropské perspektivě*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Smith, Michael. 2011. Politika odvolání jako inovativní nástroj prosazování transparentnosti a občanské účasti ve slovenské a polské místní samosprávě. *Sociológia* 43 (4): 338–361.

Sisk, D. T. et al. 2001. *Democracy at the Local Level*. International IDEA Handbook Series: Dostupné z: http://www.idea.int/publications/dll/upload/DLL_full_book.pdf.

Sztwiertnia, Radomir. 2013. Civic Participation and Local Democracy in Cities of the Olomouc Region. In Ganowicz, Ewa, Rubisz, Lech, Sztwiertnia, Radomir (eds.). *Cities in Transition. Urban Governance in Olomouc Region and Opole Voivodeship*. Olomouc: Civipolis, s. 148–158.

Šaradín, Pavel. 2013. Conclusion: Polish and Czech Urban Governance in Comparative Perspective. In Ganowicz, Ewa, Rubisz, Lech, Sztwiertnia, Radomir (eds.). *Cities in Transition. Urban Governance in Olomouc Region and Opole Voivodeship*. Olomouc: Civipolis, s. 161–169.

Urbinati, Nadia, Warren, Mark. 2008. The Concept of Representation in Contemporary Democratic Theory. *Annual Review of Political Science* 11: 387–412.

Vráblíková, Kateřina. 2009. Politická participace a její determinanty v postkomunistických zemích. *Sociologický časopis* 45 (5): 867–897.

Wojtasik, Waldemar. 2013. Systemowa specyfika wyborów samorządowych w Polsce. *Roczniki nauk społecznych* 41 (1): 53–72.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

„INFORMAČNÍ BULLETIN POLSKO-ČESKOSLOVENSKÉ SOLIDARITY“ JAKO ZPROSTŘEDKOVATEL CÍLŮ A HODNOT PŘESHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE (1987-1990)

Dominik Marcinkowski

Opolská univerzita

S Českou republikou nás mnohé spojuje a zároveň mnohé dělí. Je však možné pozorovat pozitivní trend, který je zaměřen na vyrovnávání negativních důsledků rozdělení a posilování vzájemných vztahů. Projevuje se v množství publikací o našich jižních sousedech a překladů literatury, které se objevují na trhu. Spolupráce v oblasti kultury a vědy se viditelně rozvíjí. K tomu je třeba přidat činnost v rámci přeshraniční spolupráce, která je jedním z prvků politiky Evropské unie. Instituce z regionů ležících u hranic nebo na nich se snaží navázat spolupráci a vyrovnat nepříznivé důsledky existence hranic, které preambule k Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů, napsaná v roce 1981, popisuje jako „jizvy dějin“ (Builetyn, 1987) Pokračují aktivity zaměřené na budování společného dialogu, hledání sítě dohod a vzájemné poznávání. Jak to ale vypadalo v minulosti?

Více než deset staletí vzájemných sousedských vztahů s Čechami přineslo mnoho konfliktů. K těm nejčerstvějším patří spor o Těšínsko během dvou meziválečných dekád a účast polských jednotek na „bratrské pomoci“ v roce 1968. Bylo to spíše prohlubování jizev, než jejich zacelování. Naše národy za dob existence lidově demokratických republik teoreticky spolupracovaly, ale ve skutečnosti byly od sebe odděleny plotem hlídaným armádou. Něco jiného se ovšem dělo v podzemí. Koncem 70. let se v polských a československých opozičních kruzích začala utvářet koncepce spolupráce. Tak došlo ke vzniku Polsko-československé solidarity (SPCz), která spojovala neoficiální disidentské kruhy.

Iniciátorem navázání prvního kontaktu s polskou a československou opozicí byl Tomáš Petřivý, Slovák žijící v Bratislavě. V roce 1977 navštívil ve Varšavě Jacka Kuroně a nabídl mu spolupráci dvou podzemních komunit. Jako místo setkání byla zvolena horská stezka s názvem Drogą Przyjaźni (Cesta přátelství), která vede přes Krkonoše. První dvě setkání se konala v roce 1978. Zúčastnili se: Václav Havel, Tomáš Petřivý, Jiří Bednář, Marta Kubišová, Jacek Kuroń, Adam Michnik, Jan Lityński a Antoni Macierewicz (Majewski, 2002). V září 1981 v Praze poprvé padl název Polsko-československá solidarita (Kubas, 2008). V říjnu 1981 byla mezi aktivisty soustředěnými

kolem Charty 77, KSS KOR a „Polsko-československé solidarity“ podepsána konspirační smlouva o vzájemné spolupráci. Měla zahrnovat „výměnu informací o demokratických iniciativách v Polsku a Československu a represích vůči opozičním aktivistům ze strany komunistů v obou zemích (Majewski, 2002). Bylo to určité spojení mezi dvěma opozičními skupinami ze dvou sousedních zemí východního bloku. Nápad, aby protikomunistická opozice překročila hranice jedné země, vyplýval, že v té době populárního hesla o nutnosti „vývozu revoluce“ (Majewski, 2004). Aktivity byly vyvíjeny na základě center v Praze, Vratislavi, Brně a Varšavě (Serwatka, 1998). V roce 1986 začala pracovat skupina překladatelů, zabývající se překlady zakázané literatury. V lednu 1987 byl zatčen Petr Pospichal, člen Výboru na obranu nespravedlivě stíhaných, signatář Charty 77 a aktivista Polsko-československé solidarity. V průběhu celého roku Poláci, Češi a Slováci spolupracovali na činnostech zaměřených na Pospíchalovu obranu. Sbíraly se podpisy pod petici, pořádaly demonstrace a mše, byly rozhazovány letáky. Polsko-československá solidarita rozšiřovala své aktivity, 12. 9. 1987 byla organizována ekologická kampaň pod heslem „Zachraňme Krkonoše“. Na Cestě přátelství se měli setkat opozičníci z Polska a Československa a společně protestovat proti ničení životního prostředí politickou mocí obou zemí. Akci přerušila Státní bezpečnost (Tomaszewski, 2008).

Je zřetelné, že do září roku 1987 se činnost Polsko-československé solidarity zakládala především na vzájemné podpoře opozičních skupin, ale už byla snaha rozšiřovat spolupráci o kulturu a ekologii, tedy oblasti, které jasně zapadají do rámce přeshraniční spolupráce v pojetí Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů. V prosinci 1987 bylo vydáno první ze šestnácti čísel „Informačního bulletinu Polsko-československé solidarity“ (vycházel v letech 1987-1990). Časopis vydával Kruh přátel Polsko-československé solidarity ve Vratislavi (od prosince 1987) a v Praze (od října 1988) (Waczak, 2010). Od té chvíle máme vynikající zdroj informací o činnostech Polsko-československou solidaritou pořádaných nebo těch, které měla v úmyslu pořádat. Bližší pohled na obsah publikovaný na jeho stránkách umožní ověřit, zda Polsko-československá solidarita realizovala prvky přeshraniční spolupráce, které jsou součástí Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů. Stanovení této složky je zásadní, protože umožní formulovat tezi, že Polsko-československá solidarita započala prvky přeshraniční spolupráce a vytvořila pro ni základ, který pak mohl být rozvinut prostřednictvím činnosti v rámci Rady Evropy, Evropské unie a Asociace evropských hraničních regionů. Takto bude Polsko-československou solidaritu možné definovat jako organizaci, která zahájila přeshraniční spolupráci a zároveň byla přechodovým článkem mezi neformální spoluprací v rámci komunistického

systému a oficiálním působením stimulovaným evropskými organizacemi.

Odpovědět na výše uvedenou výzkumnou otázku bude možné díky analýze obsahu „Informačního bulletinu Polsko-československé solidarity“. Analyzovaný obsah bude porovnán s cíli a hodnotami uvedenými v Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů. Díky tomu vznikne obraz toho, nakolik akce Polsko-československé solidarity zapadaly do rámce stanoveného dokumentem, a nakolik tento rámec překračovaly nebo nebyly s to je naplnit.

Obsah publikovaný na stránkách „Bulletinu“, který se týká hodnoty přeshraniční spolupráce, lze rozdělit do čtyř kategorií. První obsahuje předpokládané funkce jak Polsko-československé solidarity, tak jejího „Bulletinu“. Druhým typem jsou texty upozorňující na důležitost integrace Poláků, Čechů a Slováků. V jejím rámci najdeme jak články popularizující českou kulturu a historii, tak ty, jejichž autoři boří sousedské stereotypy a zdůrazňují důležitost spolupráce mezi občany obou zemí. Třetím typem jsou výzvy k podpoře opozičních iniciativ vzniklých v zahraničí. Jde zejména o vytváření protestních akcí za osvobození politických vězňů a solidaritu se zadrženými. Poslední, čtvrtý typ tvořily iniciativy a výzvy týkající se životního prostředí diskutované na stránkách „Bulletinu“.

Cíle Polsko-československé solidarity

V prvním čísle „Bulletinu“ redakce zveřejnila informace o cílech jí vydávaného titulu:

> „plnit má tedy ze své podstaty několik funkcí: tribuny Polsko-československé solidarity, agentury zprostředkující šíření materiálů týkajících se Československa, stejně jako diskuzního minifóra, v němž, jak doufáme, budou projednávány všechny otázky týkající se vztahů a spolupráce mezi našimi společnostmi“ (Walczak, 2011).

Na samotném počátku existence „Bulletinu“ máme tedy prohlášení jeho autorů, které dokonale zapadá do mírnění negativních dopadů existence hranic a do politického významu přeshraniční spolupráce jako „poznání, porozumění a budování důvěry“. Polsko-československá solidarita jednala v tomto směru velmi důsledně a na stránkách svého tiskového orgánu čas od času čtenáře informovala o tom, co je základem jejího fungování. Další takové prohlášení spolu se způsobem, jak lze do „Bulletinu“ zasílat informace, publikovala v lednu 1988: „Toto všechno *Polsko-československá solidarita* realizuje jako součást širších kontaktů mezi nezávislými skupinami v zemích východního bloku, jejichž cílem je rozvoj spolupráce v této části Evropy a na celém světě“ (Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, 2004). Výše uvedené prohlášení skvěle ukazuje, že

Polsko-československá solidarita svým snažením zapadá do cílů Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů, ale zároveň je něčím více. Její činnost nemůže být považována za stejnou jako činnost příhraničních nebo přeshraničních regionů. Hodnoty jsou stejné - budovat dobrou spolupráci mezi sousedícími společnostmi. Rozdílné jsou vnější faktory. Polsko-československá solidarita byla ilegální organizace působící v nedemokratickém systému. Její činnost zdola nahoru byla založena na určitém odporu proti oficiálním mocenským strukturám (Majewski, 2004). V současné době občanské aktivity sbližující společnosti v příhraničních oblastech probíhají v rámci mocenských struktur a jsou jimi podporovány.

Boření stereotypů a popularizace kultury a historie

Někoho znát znamená současně mít klíč k jeho pochopení. Během téměř tisíce let společné hranice s Čechami se v našich společnostech vytvořily stereotypy, které nám usnadňují vnímání sousedů na druhé straně hranice, ale zároveň mezi námi vybudovala zeď vzájemného neporozumění. Takto vznikly představy „mýtického Čecha - zbabělého měšťáka, a mýtického Poláka - opilého šlechtice“ (Serwatka, 1998), o nichž v „Bulletinu“ psal Jan Lityński, polský disident a jeden z prvních

tvůrců „Bulletinu“ (Walczak, 2010). Je to první text v tomto časopisu, který se dotkl komplikovaného problému našeho sousedství. Autor dokládal, že špatné vztahy Poláků s Čechy jsou zakotveny v minulosti i současnosti, a totalitní moc má zájem na jejich podpoře, protože je to pro ni pohodlné a bezpečné. V okamžiku, kdy polská společnost dosáhne dohody s českou, vizí budoucnosti bude „obraz sjednocené Evropy, v níž spolupráce mezi národy a státy probíhá víceméně harmonicky, a hospodářská a politická integrace se pojí s kulturním a společenským rozvojem národů patřících ke společenství“ (Tomaszewki, 2008). Text může být považován za manifest přeshraniční spolupráce. Jan Lityński se dokonce dotýkal otázky hranic, které jsou ve světle Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů „jizvami historie“. Autor tvrdil, že se stávají „čarami na mapě“, a dále jeho úvahy sledovaly tok myšlenek autorů Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů, když psal, že „se musíme na jedné straně již dnes učit spolupracovat s ostatními, a na druhé straně vytvářet pocit důstojnosti a národní identity na pevném základě“ (Biuletyn, 1987). Textem jasně prosvítá hlavní poselství - pokud navážeme trvalé vztahy s Čechy a Slováky, v očích západní Evropy budeme něco znamenat. Možná nás pak přijme.

V jiném článku Antoni Pawlak uvažoval nad horami dělícími naše země. Ilustrují naši geografickou blízkost a zároveň jazykovou a

kulturní vzdálenost - pak hory rostou do velikosti Himálají. Co je autorovým cílem? Vyléčení polských literárních bolístek. Jeho text nese název „Proč Češi?“. Uvedené stereotypy dováděl ke dvou literárním postavám: vojáku Švejkovi a Michału Wołodyjowskému. Tvrdil, že bychom se měli od Čechů učit tvořit literaturu a nahradit jí stálé přinášení spásy Polsku. Tento článek je také úvodem ke knize Andrzeje Jagodzinského „Vyhnanci“ (Evropská charta, 2004).

V letech 1987-1990 byla na stránkách „Bulletinu“ zveřejněna více než desítka článků přibližujících kulturní aktivity a popularizující historii Čechů a Slováků. Mezi ně patří mimo jiné: „Češi na Dolním Slezsku“ (č. 7, str. 5, přetištěno z dubnového čísla „Echa Terenu“.), „Český samizdat 50-tých let" (č. 10-11-12, str. 12-13), nebo rozhovor s Edwardem Raczyńskim o česko-polských vztazích (č. 14, str.10-11). Mezi nejzajímavější iniciativy patřila soutěž nesoucí jméno Tomáše Petriwého o esej věnovaný polsko-československým vztahům v letech 1918-1988. To byl pro časopis působící napůl legálně velký podnik. Soutěž byla mezinárodní a bylo možné získat finanční odměnu (Biuletyn, 1988).

To vše je součástí velmi důležitého prvku přeshraniční spolupráce, kterým je zvyšování povědomí o sousedovi. V Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů čteme:

> Hlavní význam připadá přeshraniční kulturní spolupráci jako důležité podmínce všech budoucích aktivit vedoucích k rozvoji vzájemné důvěry. Znalost celého příhraničního regionu, jeho geografických, strukturálních, ekonomických, sociálně-kulturních a historických okolností je podmínkou aktivní účasti občanů a všech dalších partnerů. Kulturní spolupráce je úzce spjata s přeshraničním socio-kulturním setkáváním (Kobus, 2008).

Společné iniciativy opozičního charakteru

Hlavním záměrem „Informačního bulletinu Polsko-československé solidarity“ bylo informování polské společnosti o tom, jak československá vláda zachází se svými disidenty. V každém čísle byly zveřejňovány informace o činnosti polských opozičních skupin, které byly solidární s Čechy a Slováky. Je třeba také poznamenat, že v okamžiku vzniku Polsko-československé solidarity byly opoziční struktury v Polsku mnohem lépe organizované než ty v Československu (Litýnski, 1987). K hlavním akcím spojujícím opoziční skupiny obou zemí tehdy patřily „Patronat“ („Bulletin…“, 1988, č. 5-6, str. 12), Konference o lidských a občanských právech v Krakově („Bulletin…“, 1988, č. 8-9, str. 3) a jeden z největších úspěchů Polsko-československé solidarity, čili Mezinárodní seminář „Střední Evropa. Kultura na křižovatce - mezi totalitou a komercí“

3-5. listopadu 1989 („Bulletin…“ 1989, č. 15, str. 2). O semináři se hodně hovořilo, a proto přilákal mnoho prominentních vědců, spisovatelů a disidentů (Kobus, 2008).

Je třeba si položit otázku, kolik má tato činnost společného s přeshraniční spoluprací? Odpověď se nachází na vrcholu seznamu hodnot obsaženého v Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů: „vyplývá z toho (evropské hodnoty, pozn. aut.), že lidé ze sousedních příhraničních regionů chtějí spolupracovat a významně tak přispívají k posílení míru, svobody, bezpečnosti a dodržování lidských práv“ (Kobus, 2008).

Evropské hodnoty, tedy hodnoty nadřazené, stojící nad jinými hodnotami, je určitým způsobem určují, dávají jim tvar a směr. Spolupráce lidí ze sousedních regionů, v tomto případě z Polska a Československa (Kobus, 2008), přispívala k vytváření demokratické společnosti, boji za svobodu, a zejména dodržování lidských práv nadřízenou mocí.

Ekologické iniciativy

Poslední hodnota, která je součástí přeshraniční spolupráce a byla zároveň realizována Polsko-československou solidaritou, což je potvrzeno na stránkách jejího „Bulletinu“, je činnost na poli ochrany životního prostředí:

> Pro vzduch, vodu a rozvoj přírody hranice neplatí. Proto existuje potřeba účinné přeshraniční ochrany životního prostředí a přírody, která by měla být začleněna do přeshraničního oborového studia územního rozvoje. Aktivní utváření reality v příhraničních a přeshraničních oblastech vyžaduje stejné společné akce, jako v případě řešení přeshraničních problémů souvisejících se znečišťováním vzduchu a vody, snižováním objemu odpadu, jeho recyklací a likvidací, bojem proti hluku nebo říčními oblastmi ohroženými povodněmi. Je důležité vzít v úvahu značné rozdíly v ochraně životního prostředí a přírody, a z toho plynoucí priority v jednotlivých hraničních a přeshraničních regionech (Pawlak, 1988)

První již zmíněná ekologická akce se konala 12. září 1987. V lednu 1988 „Bulletin“ otiskl informace z „Przecieku“ (6/87) o podpisu dohody o ochraně životního prostředí, uzavřené mezi Československem a NDR (Biuletyn, 1989) Ve stejném čísle a na stejné stránce redakce oznamovala, že probíhají práce na podobné dohodě, ke které by se mělo připojit také Polsko. V únoru 1988 byla vydána protestní nóta s názvem „Zachraňme Krkonoše“, podepsaná Polsko-československou solidaritou. Spolu s nótou byl zveřejněn dopis vicepremiérovi Józefu Koziołovi. Bylo to protest

vůči investici, k níž mělo dojít na Sněžce (nejvyšší vrchol Krkonoš)[5] (Biuletyn, 1989).

Časopis často upozorňuje na problém „macešského" přístupu k příhraničnímu regionu Polska a Československa. V únoru 1989 byl publikován článek „To ne já, to kamarád", ve kterém redakce časopisu popsala negativní dopad československých a německých průmyslových podniků na polské příhraniční oblasti (Evropská chara, 2004)

Jak lze vidět, Polsko-československá solidarita realizovala prvky přeshraniční spolupráce. Někdy překračovala rámec obsažený v Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů, a některých otázek se ani nedotýkala. Ale její hlavní cíl, čili sblížení sousedních zemí, uskutečňovaný zdola nahoru, byl realizován. Polsko-československá solidarita zahájila i několik pravidelných

5 Je se však třeba zamyslet nad tím, nakolik činnost Polsko-československé solidarity pokrývala celé území Polska a Československa. Ústředí byla samozřejmě ve Varšavě a v Praze, ale praxe ukázala, že většina aktivit se opírala o příhraniční oblasti dnešního Polska a České republiky. Slovensko se severními a východními částmi Polska z nich byly téměř zcela vyloučeny. To nás vede k otázce, zda takto oříznutá území jednotlivých států lze klást na roveň dnešních euroregionů?

akcí, které pokračují dodnes, a pozitivně zapadají do rámce vyrovnávání negativních dopadů existence hranic.

> Jedná se o projekty, které sbližují dva sousední národy, rozdělené nejdelší hranicí, jakou Polsko má se sousední zemí, přičemž se nezapomíná na partnery: slovenské, německé nebo maďarské, a dokonce ještě vzdálenější, za hranicemi Evropy. Při pozorování integračních iniciativ se lze pokusit o tvrzení, že jižní hranice více spojuje, než rozděluje, je branou k pohostinnému sousedovi, a to zejména po vstupu Polska a České republiky do Schengenského prostoru od 21. prosince 2007. (…) polské struktury Polsko-československé solidarity společně s českými partnery již několik let realizují příhraniční projekty. Polsko-české dny křesťanské kultury v Kladské Kotlině a jejím českém okolí, to jsou tisíce účastníků, a festivaly „Teatr bez granic“ a „Kino na granicy“ v Cieszyně a Českém Těšíně jsou také pokračováním starých aktivit (Walczak, 2010).

Polsko-československá solidarita v dobách své ilegální činnosti začala vykonávat funkce, které jsou dnes součástí přeshraniční spolupráce propagované Evropskou unií. Srovnání obsahu publikovaného na stránkách „Bulletinu Polsko-československé solidarity“ s cíli a hodnotami obsaženými v Evropské chartě hraničních a přeshraničních regionů ukázalo, že Polsko-

československá solidarita sledovala její ekologické a kulturní cíle a hodnoty - evropskou, politickou a sociálně-kulturní. Dělo se tak dlouho před polskou ratifikací Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů, a ratifikace v 90. letech byla mostem mezi činností zaměřenou na vzájemnou podporu opozičních skupin a rozvojem přeshraniční spolupráce v rámci Evropské unie.

Bibliografie

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej", č. 1-16. Dostupné z: http://www.vons.cz/biuletyn

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, Http://www.aebr.net/publikationen/pdfss/Charta_Final_071004.pl.pdf

Kubas A. (2008). *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008.

Majewski M. (2002). *Solidarność Polsko-Czechosłowacka,* „Dolny Śląsk" 2002, č. 10, str. 157-169.

Majewski M. (2004). *Karkonosze – miejsce spotkań i akcji opozycji Polsko-Czechosłowackiej (1978-1988),* „Rocznik Jeleniogórski" 2004, díl XXXVI, str. 25-36.

Serwatka. T. (1998). *Polacy i Czesi. Dziesięć wieków sąsiedztwa,* Nowa Ruda 1998.

Tomaszewski J. (2008). *Czechy i Słowacja,* Varšava 2008.

Walczak J. (2010). *Solidarność Polsko-Czechosłowacka (SPCz). Współpraca opozycji antykomunistycznej z Polski i*

Czechosłowacji w latach 1978-1990, „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2010, č. 3, str. 119-133.

Walczak J. (2011). *Inicjatywy społeczno-kulturalne na pograniczu polsko-czeskim po 1989 r. a dziedzictwo Solidarności Polsko-Czechosłowackiej,* „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2011, č. 4, str. 107-130.

Abstrakt: Článek je pokusem o srovnání materiálů publikovaných na stránkách „Informačního bulletinu Polsko-československé solidarity" v letech 1988-1990 s principy Evropské charty hraničních a přeshraničních regionů od roku 1981. Hlavním cílem je ověřit, do jaké míry se teorie a praxe vyplývající z kontaktů mezi polskými a československými opozičními aktivisty shoduje s cíli přeshraniční spolupráce v rámci Evropské unie. Zjištění takové závislosti bude svědčit o tom, že polská a česká společnost se snažily budovat síť spolupráce více než deset let před prvními iniciativami spojenými s rozvojem přeshraniční spolupráce.

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, str. 3.

G. Majewski, *Karkonosze – miejsce spotkań i akcji opozycji Polsko-Czechosłowackiej (1978-1988),* „Rocznik Jeleniogórski" 2004, díl XXXVI, str. 27.

J. Walczak, *Solidarność Polsko-Czechosłowacka (SPCz). Współpraca opozycji antykomunistycznej z Polski i Czechosłowacji w latach 1978-1990*, „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2010, č. 3,. str. 122.

T. Serwatka, *Polacy i Czesi. Dziesięć wieków sąsiedztwa,* Nowa Ruda 1998, str. 93.

G. Majewski, *Solidarność Polsko-Czechosłowacka,* „Dolny Śląsk" 2002, č. 10, str. 157.

T. Serwatka, *Polacy i Czesi. Dziesięć wieków sąsiedztwa,* Nowa Ruda 1998, str. 94.

J. Walczak, *Solidarność Polsko-Czechosłowacka (SPCz). Współpraca opozycji antykomunistycznej z Polski i Czechosłowacji w latach 1978-1990*, „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2010, č. 3,. str. 128.

J. Tomaszewski, *Czechy i Słowacja,* Varšava 2008, str. 275.

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej" 1987, č. 1, str. 1.

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, str. 12.

Společné prohlášení aktivistů hnutí a nezávislých iniciativ v Polsku a Československu k činnosti „Polsko-československé solidarity“, „Biuletyn...” 1988, č. 2, str. 3.

A. Kobus, *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008, str. 63.

Lityński, Spotkania wewnątrz bloku?, „Biuletyn...” 1987, č. 1, str. 1-2.

A. Kobus, *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008, str. 109.

A. Kobus, *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008, str. 1.

A. Kobus, *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008, str. 63.

A. Pawlak, *Dlaczego Czesi?*, „Biuletyn...” 1988, č. 10-11-12, str. 20-21.

Konkurs im. Tomasza Petriwego, „Biuletyn...” 1989, č. 13, str. 2.

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, str. 11-12.

J. Walczak, *Solidarność Polsko-Czechosłowacka (SPCz). Współpraca opozycji antykomunistycznej z Polski i Czechosłowacji w latach 1978-1990*, „Zeszyty Naukowe DWSPiT” 2010, č. 3, str. 122.

T. Serwatka, *Polacy i Czesi. Dziesięć wieków sąsiedztwa,* Nowa Ruda 1998, str. 97-98.

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, str. 12.

Evropská charta hraničních a přeshraničních regionů, Gronau, 7. října 2004, str. 10.

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej", č. 2, str. 7. Dostupné z: http://www.vons.cz/biuletyn

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej", č. 3, str. 4-5. Dostupné z: http://www.vons.cz/biuletyn

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej", č. 13, str. 23. Dostupné z: http://www.vons.cz/biuletyn

M. Jasiński na jubilejním setkání Polsko-československé solidarity, cit. podle: J. Walczak, *Inicjatywy społeczno-kulturalne na pograniczu polsko-czeskim po 1989 r. a dziedzictwo Solidarności Polsko-Czechosłowackiej,* „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2011, č. 4, str. 107-108.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

„BIULETYN INFORMACYJNY SOLIDARNOŚCI POLSKO-CZECHOSŁOWACKIEJ" JAKO MEDIUM CELÓW I WARTOŚCI WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ (1987-1990)

Dominik Marcinkowski

Uniwersytet Opolski

Z Czechami wiele nas łączy i jednocześnie wiele dzieli. Można jednak dostrzec pozytywną tendencję, ukierunkowaną na niwelowanie negatywnych skutków podziału i wzmacnianiu wzajemnych stosunków. Objawia się ona w ilości publikacji na temat naszych południowych sąsiadów oraz przekładów literatury, które pojawiają się na rynku. Współpraca na polu kultury i nauki rozwija się w sposób widoczny. Do tego dochodzi działalność w ramach współpracy transgranicznej, która jest jednym z elementów polityki Unii Europejskiej. Instytucje z regionów leżących przy lub na granicach starają się nawiązać ze sobą współpracę, aby wyrównywać negatywne skutki istnienia granic, które preambuła do Europejskiej Karty Regionów Granicznych i Transgranicznych, napisana w 1981 roku, określa mianem „blizn

historii" (Evropejska Karta, 2004). Trwa działalność mająca na celu budowanie wspólnego dialogu, szukania sieci porozumień i poznawanie siebie nawzajem. Jak jednak wyglądało to w przeszłości? Ponad dziesięć wieków wspólnego sąsiedztwa z Czechami owocowało wieloma konfliktami. Do najświeższych należy spór o Śląsk Cieszyński w czasie dwudziestolecia międzywojennego i udział polskich oddziałów w „bratniej pomocy" w roku 1968. Było to raczej pogłębianie blizn, niż ich zasklepianie. Nasze narody, w czasie istnienia demokratycznych republik ludowych, teoretycznie współpracowały ze sobą, a w rzeczywistości oddzielone były płotem pilnowanym przez wojsko. Jednak inaczej działo się w podziemiu. Pod koniec lat 70., w polskich i czechosłowackich środowiskach opozycyjnych kształtować zaczęła się koncepcja współpracy. Tak doszło do powstania Solidarności Polsko-Czechosłowackiej (SPCz), która łączyła nieoficjalne środowiska dysydenckie.

Inicjatorem nawiązania pierwszego kontaktu opozycjonistów z Polski i Czechosłowacji był Tomáš Petřivý, Słowak mieszkający w Bratysławie. W 1977 roku odwiedził w Warszawie Jacka Kuronia i złożył mu propozycję współdziałania dwóch podziemnych środowisk. Na miejsce spotkań wybrano szlak górski zwany Drogą Przyjaźni, biegnący przez Karkonosze. Pierwsze dwa spotkania odbyły się w 1978 roku. Udział w nich

wzięli: Václav Havel, Tomáš Petřivý, Jiří Bednář, Marta Kubišová, Jacek Kuroń, Adam Michnik, Jan Lityński i Antoni Macierewicz (Majewski, 2004). We wrześniu 1981 roku w Pradze po raz pierwszy padła nazwa Solidarności Polsko-Czechosłowackiej (Walczak, 2010). W październiku 1981 roku pomiędzy działaczami skupionymi wokół Kart 77 i KSS KOR oraz „Solidarności" została podpisana konspiracyjna umowa o wzajemnej współpracy. Miała ona obejmować „wymianę informacji o inicjatywach demokratycznych w Polsce i Czechosłowacji i represjach stosowanych przez komunistów wobec działaczy opozycyjnych w obu krajach" (Serwatka, 1998). Był to więc rodzaj związku pomiędzy ugrupowaniami opozycyjnymi z dwóch sąsiadujących ze sobą państw bloku wschodniego. Pomysł aby opozycja antykomunistyczna wyszła poza granice jednego państwa wynikał z popularnego w tamtym czasie hasła o konieczności „eksportu rewolucji" (Majewski, 2002). Działalność prowadzono w oparciu o ośrodki w Pradze i Wrocławiu oraz Brnie i Warszawie (Serwatka, 1998). W roku 1986 ruszyła praca grupy tłumaczy, zajmującej się przekładaniem zakazanej wówczas literatury. W styczniu 1987 roku zatrzymany został Petr Pospichal, członek Komitetu Obrony Niesprawiedliwie Prześladowanych, sygnatariusz Karty 77 i działacz SPCz. Przez cały rok Polacy, Czesi i Słowacy współpracowali w działaniach mających na celu obronę Pospichala. Zbierano podpisy pod

petycjami, organizowano demonstracje i Msze Święte, rozrzucano ulotki. SPCz rozszerzała swoją działalność, 12 września 1987 roku zorganizowano proekologiczną akcję pod hasłem „Ratujmy Karkonosze". Na Drodze Przyjaźni mieli spotkać się opozycjoniści z Polski oraz Czechosłowacji i wspólnie protestować przed niszczeniem środowiska naturalnego przez władze obu państw. Akcje przerwała Służba Bezpieczeństwa (Walczak, 2010).

Wyraźnie widać, że do września 1987 roku działalność SPCz głównie opierała się na wzajemnym wsparciu środowisk opozycyjnych, ale próbowano już rozszerzać współpracę o kulturę i ekologię, czyli dziedziny, które w sposób oczywisty wpisują się w ramy współpracy transgranicznej w ujęciu Europejskiej Karty Regionów Granicznych i Transgranicznych (EKRGiT). W grudniu 1987 roku został wydany pierwszy z szesnastu numerów „Biuletynu Informacji Solidarności Polsko-Czechosłowackiej" (ukazującego się w latach 1987-1990). Czasopismo wydawane było przez Koło Przyjaciół Solidarności Polsko-Czechosłowackiej we Wrocławiu (od grudnia 1987) i w Pradze (od października 1988) (Tomaszewski, 2008). Od tego momentu mamy doskonałe źródło informacji o działaniach podjętych przez SPCz, lub tych które zamierzano podjąć. Bliższe przyjrzenie się treściom publikowanym na jego łamach pozwoli sprawdzić czy SPCz

realizowała elementy współpracy transgranicznej, które wpisują się w Europejską Kartę Regionów Granicznych i Transgranicznych. Ustalenie tego komponentu jest istotne, ponieważ pozwoli sformułować tezę, że SPCz zapoczątkowała elementy współpracy transgranicznej i stworzyła do niej podstawę, która następnie mogła zostać rozwinięta poprzez działalność w ramach Rady Europy, Unii Europejskiej i Stowarzyszenia Europejskich Regionów Granicznych. W ten sposób SPCz będzie można określić jako organizację, która zapoczątkowała współpracę transgraniczną, a jednocześnie stanowiła ogniwo przejściowe pomiędzy nieoficjalną współpracą w ramach systemu komunistycznego a oficjalnym działaniem stymulowanym przez organizacje europejskie.

Ustalenie odpowiedzi na postawiony wyżej problem badawczy, będzie możliwe dzięki analizie treści zawartej w „Biuletynie Informacyjnym SPCz". Przeanalizowane treści porównane zostaną z celami i wartościami wpisanymi w EKRGiT. Dzięki temu powstanie obraz tego, na ile działania SPCz wpisywały się w ramy określone przez dokument, a na ile poza te ramy wychodziły lub nie były w stanie ich zapełnić.

Treści publikowane na łamach „Biuletynu", które dotyczą wartości współpracy transgranicznej można podzielić na cztery kategorie. Do pierwszej należą zakładane funkcje zarówno SPCz

jak i jej „Biuletynu". Drugi rodzaj to teksty zwracające uwagę na istotność integracji Polaków, Czechów i Słowaków. W jej ramach mieszczą się zarówno artykuły popularyzujące czeską kulturę i historię jak i takie, których autorzy łamią sąsiedzkie stereotypy i podkreślają jak ważna jest współpraca pomiędzy obywatelami obydwu państw. Trzeci rodzaj to wezwania do wspierania inicjatyw opozycyjnych powstałych za granicą. Szczególnie tworzenie protestów w sprawie uwolnienia więźniów politycznych i solidaryzowanie się z przetrzymywanymi. Ostatni, czwarty rodzaj, to inicjatywy i apele ekologiczne poruszane na łamach „Biuletynu".

Cele SPCz

W pierwszym numerze „Biuletynu", Redakcja zamieściła informację o celach prowadzonego przez nią tytułu:

> „spełniać ma więc z założenia kilka funkcji: trybuny SPCz, agencji pośredniczącej w rozpowszechnianiu materiałów dotyczących Czechosłowacji, jak również miniforum dyskusyjnego, na którym, mamy nadzieję, dyskutowane będą wszystkie problemy dotyczące relacji i współpracy między naszymi społeczeństwami" (Biuletyn, 1987).

Na samym początku istnienia „Biuletynu" mamy więc deklarację jego autorów, która idealnie wpisuje się w niwelowanie negatywnych skutków istnienia granic oraz w polityczną wartość współpracy transgranicznej jaką jest „poznanie, zrozumienie i budowa zaufania" (Europejska Karta, 2004). SPCz działała w tym kierunku bardzo konsekwentnie i na łamach swojego tytułu prasowego co jakiś czas informowała czytelników o tym, co jest podstawą jej funkcjonowania. Kolejne takie oświadczenie, wraz ze sposobem w jaki można przesyłać informacje do „Biuletynu", zamieszczono w styczniu 1988 roku: „Wszystko to *Solidarność Polsko-Czechosłowacka* realizuje w ramach szerszych kontaktów między ugrupowaniami niezależnymi w krajach bloku wschodniego, mających na celu rozwój współpracy w tej części Europy i na całym świecie" (Biuletyn, 1988). Powyższe oświadczenie świetnie pokazuje, że SPCz swoimi dążeniami wpisuje się w założenia EKRGiT, ale jednocześnie jest czymś więcej. Jej działalności nie można uznać za tożsamą z działalnością regionów przygranicznych czy transgranicznych. Wartość jest ta sama – budowanie dobrej współpracy pomiędzy sąsiadującymi społeczeństwami. Różnią się czynniki zewnętrzne. SPCz była nielegalną organizacją działająca w systemie niedemokratycznym. Jej działalność, o charakterze oddolnym, opierała się na pewnym rodzaju oporu wobec struktur oficjalnej władzy (Kobus, 2008). Obecnie obywatelska działalność

zbliżająca społeczeństwa w regionach przygranicznych jest prowadzona w ramach struktur władzy i wspierana przez nią.

Łamanie stereotypów oraz popularyzacja kultury i historii

Posiadać o kimś wiedzę oznacza jednocześnie, że ma się klucz do jego zrozumienia. W czasie niemal tysiąca lat wspólnej granicy z Czechami w naszych społeczeństwach wykształciły się stereotypy, które ułatwiają nam postrzeganie sąsiadów zza granicy, ale jednocześnie kładą między nami kurtynę wzajemnego niezrozumienia. W ten sposób powstały wizje „mitycznego Czecha – tchórzliwego mieszczucha i mitycznego Polaka – pijanego szlachetki" (Lityński 1987), o których na łamach „Biuletynu" pisał Jan Lityński, polski opozycjonista i jeden z pierwszych twórców „Biuletynu" (Kobus, 2008). Jest to pierwszy tekst w tym czasopiśmie, w którym poruszona została skomplikowana sprawa naszego sąsiedztwa. Autor uzasadniał, że złe stosunki Polaków z Czechami osadzone są w przeszłości i teraźniejszości, a totalitarnej władzy zależy na tym, żeby je podtrzymać, ponieważ jest to dla niej wygodne i bezpieczne. W momencie, w którym polskie społeczeństwo porozumie się z czeskim, wizja przyszłości to „obraz zjednoczonej Europy, w

której współpraca między narodami i państwami układa się w miarę harmonijnie, zaś integracja gospodarcza i polityczna łączy się z rozwojem kulturalnym i społecznym narodów wchodzących w skład wspólnoty"(Kobus, 2008). Tekst można uznać za manifest współpracy transgranicznej. Jan Lityński poruszał nawet kwestię granic, które w świetle EKRGiT są „bliznami historii". Autor stwierdzał, że stają się one „kreskami na mapie" i dalej podążał swoim rozumowaniem za tokiem myślenia autorów EKRGiT twierdząc, że „musimy z jednej strony już dziś uczyć się współpracy z innymi, z drugiej zaś budować poczucie godności i odrębności narodowej na trwałych podstawach"(Kobus, 2008). Przez tekst jasno przebija się główny przekaz – jeżeli nawiążemy trwałe relacje z Czechami i Słowakami, w oczach Europy Zachodniej będziemy coś znaczyć. Może wtedy zechce nas przygarnąć.

W innym artykule Antoni Pawlak zastanawiał się nad górami dzielącymi nasze państwa. Obrazują one naszą bliskość geograficzną i językową, a jednocześnie odległość kulturową – wówczas góry rosną do rozmiarów Himalajów. Co jest celem autora? Uleczenie polskich bolączek literackich. Jego tekst zatytułowany jest „Dlaczego Czesi?". Wyrażone wcześniej stereotypy sprowadzał do dwóch postaci literackich: wojaka Szwejka i Michała Wołodyjowskiego. Stwierdzał, że powinniśmy

uczyć się od Czechów tworzenia literatury i zastąpić ją ciągłym zbawianiem Polski. Artykuł ten jest także wprowadzeniem do książki Andrzeja Jagodzińskiego „Banici"(Pawlak, 1988).

W latach 1987-1990 na łamach „Biuletynu" zostało opublikowanych kilkanaście artykułów przybliżających działania kulturalne oraz popularyzujących historię Czechów i Słowaków. Należą do nich m.in.: „Czesi na Dolnym Śląsku" (nr 7, s. 5, przedruk z kwietniowego numeru „Echa Terenu"), „Czeski samizdat lat 50-tych" (nr 10-11-12, s. 12-13), czy wywiad z Edwardem Raczyńskim o stosunkach polsko-czeskich (nr 14, s. 10-11). Do najciekawszych inicjatyw należy konkurs im. Tomasza Petriwego na esej poświęcony stosunkom polsko-czechosłowackim w latach 1918-1988. To było duże przedsięwzięcie jak na warunki czasopisma działającego na wpół legalnie. Konkurs był międzynarodowy i można było w nim zdobyć nagrodę pieniężną (Biuletyn, 1989).

Wszystko to wpisuje się w bardzo istotny element współpracy transgranicznej, jakim jest poszerzanie wiedzy na temat sąsiada. W EKRGiT czytamy:

> Wielkie znaczenie przypada transgranicznej współpracy kulturalnej jako ważnemu warunkowi wszystkich przyszłych działań prowadzących do

rozwoju wzajemnego zaufania. Znajomość całego regionu pogranicza, jego uwarunkowań geograficznych, strukturalnych, gospodarczych, społeczno-kulturalnych i historycznych jest warunkiem aktywnego współuczestnictwa obywateli i wszystkich innych partnerów. Współpraca kulturalna jest ściśle z związana z ponadgranicznym społeczno-kulturalnym spotkaniem (Europejska Karta, 2004).

Wspólne inicjatywy o charakterze opozycyjnym

Informowanie społeczeństwa polskiego o tym, co czechosłowacka władza robi ze swoimi dysydentami było głównym celem „Biuletynu Informacyjnego SPCz". W każdym numerze zamieszczane były informacje na temat działań podejmowanych przez opozycyjne środowiska w Polsce, które solidaryzowały się z Czechami i Słowakami. Należy również zaznaczyć, że w momencie powstania SPCz, struktury opozycyjne w Polsce były dużo lepiej zorganizowane niż te w Czechosłowacji (Walczak, 2010) Do głównych akcji łączących środowiska opozycyjne obydwu państw należały wówczas: „Patronat" („Biuletyn…" 1988, nr 5-6, s. 12), Konferencja Praw Człowieka i Obywatela w Krakowie („Biuletyn…" 1988, nr 8-9, s. 3) oraz jedno z największych osiągnięć SPCz, czyli Międzynarodowe

Seminarium „Europa Środkowa. Kultura na rozdrożu – pomiędzy totalitaryzmem a komercjalizmem" 3-5 listopada 1989 roku („Biuletyn…" 1989, nr 15, s. 2). Seminarium było głośnym wydarzeniem, które przyciągnęło wielu prominentnych badaczy, pisarzy i dysydentów (Serwatka, 1998).

Należy zadać pytanie, ile taka działalność ma wspólnego ze współpracą transgraniczną? Odpowiedź znajduje się na szczycie listy wartości zawartej w EKRGiT: „wynika z tego (wartość europejska, przyp. aut.), że ludzie z sąsiadujących ze sobą regionów przygranicznych chcą współpracować i przez to wnoszą cenny wkład w dzieło wspierania pokoju, wolności, bezpieczeństwa i przestrzegania praw człowieka"(Europejska Karta, 2004).

Wartość europejska, czyli wartość nadrzędna, ta która stoi ponad innymi wartościami, w pewien sposób determinuje je, nadaje im kształt i kierunek. Współpraca ludzi z sąsiadujących ze sobą regionów, w tym wypadku Polski i Czechosłowacji[6], wnosiła

6Należy się jednak zastanowić na ile działalność SPCz obejmowała całe terytorium Polski i Czechosłowacji. Oczywiście centralne ośrodki były w Warszawie i Pradze, ale praktyka pokazała, że większość działań oparła się o tereny przygraniczne dzisiejszej Polski i Czech. Słowacja oraz północne i wschodnie części Polski zostały z niej niemal w całości wyłączone. To skłania do pytania, czy w ten sposób okrojone terytoria państwowe można traktować na równi z dzisiejszymi euroregionami?

wkład w tworzenie demokratycznego społeczeństwa, walkę o wolność, a w szczególności do przestrzegania przez władzę zwierzchnią praw człowieka.

Inicjatywy ekologiczne

Ostatnią wartością, która jednocześnie wpisuje się w ramy współpracy transgranicznej oraz była realizowana przez SPCz, co potwierdzone jest na łamach jej „Biuletynu", jest działalność na rzecz ochrony środowiska:

> Powietrze, woda i rozwój przyrody nie zatrzymują się na granicy. Dlatego istnieje potrzeba skutecznej ponadgranicznej ochrony środowiska i przyrody, która powinna być włączona do transgranicznego kierunkowego studium zagospodarowania przestrzennego. Aktywne kształtowanie rzeczywistości w regionach granicznych i transgranicznych wymaga takich samych wspólnych działań, jak w przypadku rozwiązywania problemów transgranicznych związanych z zanieczyszczaniem powietrza i wody, ograniczaniem ilości odpadów, ich recyklingiem i utylizacją, walką z hałasem lub terenami nadrzecznymi zagrożonymi podwoziami.

> Należy przy tym uwzględnić znaczne różnice w ochronie środowiska i przyrody oraz wynikające z tego priorytety w poszczególnych regionach granicznych i transgranicznych (Europejska Karta, 2004).

Pierwsza, już wspomniana, akcja proekologiczna miała miejsce 12 września 1987 roku. W styczniu 1988 roku „Biuletyn" przedrukował informację z „Przecieku" (6/87) o podpisaniu porozumienia w sprawie ochrony środowiska, zawartego pomiędzy Czechosłowacją a NRD (Biuletyn, 1988, s. 7). W tym samym numerze i na tej samej stronie redakcja informowała, że trwają prace nad podobnym porozumieniem, do którego miałaby się również włączyć Polska. W lutym 1988 roku ukazała się nota protestacyjna zatytułowana „Ratujmy Karkonosze", podpisana przez SPCz. Wraz z notą zamieszczono list do wicepremiera Józefa Kozioła. Był to sprzeciw wobec inwestycji, do której miało dojść na Śnieżce (najwyższy szczyt Karkonoszy) (Biuletyn, 1988, s. 4 -5).

W czasopiśmie często poruszano problem „macoszego" traktowania regionu przygranicznego Polski i Czechosłowacji. W lutym 1989 roku został opublikowany artykuł „To nie ja, to kolega...", w którym redakcja czasopisma zobrazowała negatywny

wpływ czechosłowackich i niemieckich zakładów przemysłowych na tereny przygraniczne Polski (Biuletyn, 1988, s. 23).

Jak widać, Solidarność Polsko-Czechosłowacka realizowała elementy współpracy transgranicznej. Czasami wychodziła poza ramy ujęte w EKRGiT, a niektórych kwestii w ogóle nie poruszała. Jednak główny cel, czyli zbliżenie ze sobą sąsiadujących narodów, podejmowany w sposób oddolny, był realizowany. SPCz zapoczątkowała też kilka cyklicznych wydarzeń, które trwają do dzisiaj i pozytywnie wpisują się w ramy niwelowania negatywnych skutków istnienia granic.

> Są to przedsięwzięcia, które zbliżają do siebie dwa, sąsiadujące ze sobą narody, podzielone najdłuższą granicą, jaką Polska posiada z państwem ościennym, nie zapominając o partnerach: słowackim, niemieckim czy węgierskim, a nawet sięgając dalej, poza granice Europy. Obserwując inicjatywy integracyjne można pokusić się o stwierdzenie, że południowa granica bardziej łączy, aniżeli dzieli, jest bramą do gościnnego sąsiada, szczególnie po wejściu Polski i Republiki Czeskiej do strefy Schengen po 21 grudnia 2007 r. „(…) polskie struktury SPCzS wspólnie z partnerami czeskimi realizują od kilkunastu lat projekty pograniczne. Polsko-Czeskie

> Dni Kultury Chrześcijańskiej w Kotlinie Kłodzkiej i jej czeskim otoczeniu to tysiące uczestników, festiwale „Teatr bez granic" i „Kino na Granicy" w Cieszynie i Czeskim Cieszynie to też kontynuacja dawnych działań (Walczak, 2011).

SPCz w czasie swojej nielegalnej działalności zaczęła sprawować funkcje, które dzisiaj są częścią współpracy transgranicznej propagowanej przez UE. Porównanie ze sobą treści publikowanych na łamach „Biuletynu SPCz" z celami i wartościami zawartymi w EKRGiT wskazało, że SPCz wpisywała się w jej cele ekologiczne i kulturalne oraz wartości – europejską, polityczną i społeczno-kulturową. Działo się to na długo przed ratyfikowaniem przez Polskę EKRGiT, a w latach 90. stanowiło pomost pomiędzy działalnością mającą na celu wzajemne wspieranie środowisk opozycyjnych a rozwojem współpracy transgranicznej w ramach Unii Europejskiej.

Bibliografia

„Biuletyn Informacyjny Solidarności Polsko-Czechosłowackiej", nr 1-16.

Europejska Karta Regionów Granicznych i Transgranicznych, Gronau, 7 października 2004 r., http://www.aebr.net/publikationen/pdfss/Charta_Final_071004.pl.pdf.

Kubas A., *Niezależne kontakty Polsko-Czechosłowackie w schyłkowej dekadzie porządku jałtańskiego,* Piotrków Trybunalski 2008.

Majewski M., *Solidarność Polsko-Czechosłowacka,* „Dolny Śląsk" 2002, nr 10, s. 157-169.

Majewski M., *Karkonosze – miejsce spotkań i akcji opozycji Polsko-Czechosłowackiej (1978-1988),* „Rocznik Jeleniogórski" 2004, t. XXXVI, s. 25-36.

Serwatka. T, *Polacy i Czesi. Dziesięć wieków sąsiedztwa,* Nowa Ruda 1998.

Tomaszewski J., *Czechy i Słowacja,* Warszawa 2008.

Walczak J., *Solidarność Polsko-Czechosłowacka (SPCz). Współpraca opozycji antykomunistycznej z Polski i*

Czechosłowacji w latach 1978-1990, „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2010, nr 3, s. 119-133.

Walczak J., *Inicjatywy społeczno-kulturalne na pograniczu polsko-czeskim po 1989 r. a dziedzictwo Solidarności Polsko-Czechosłowackiej,* „Zeszyty Naukowe DWSPiT" 2011, nr 4, s. 107-130.

Abstrakt: Artykuł stanowi próbę porównania treści zamieszczanych na łamach „Biuletynu Informacyjnego Solidarności Polsko-Czechosłowackiej" w latach 1988-1990 z założeniami Europejskiej Karty Regionów Granicznych i Transgranicznych z 1981 roku. Głównym celem jest sprawdzenie, w jakim stopniu teoria i praktyka powstająca wskutek kontaktów polskich i czechosłowackich opozycjonistów pokrywa się z założeniami współpracy transgranicznej w ramach Unii Europejskiej. Ustalenie takiej zależności świadczyć będzie o tym, że polskie i czeskie społeczeństwa starały się budować sieć kooperacji kilkanaście lat przed pierwszymi inicjatywami związanymi z rozwojem współpracy transgranicznej.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

ZAPOJENÍ ZÁSTUPCŮ ČESKÉ MENŠINY DO SPOLEČENSKÉHO A POLITICKÉHO ŽIVOTA V POLSKU NA MÍSTNÍ A REGIONÁLNÍ ÚROVNI

Władysław Serdiuk

Úvod

Polsko má devět právně uznaných národnostních menšin. Zákon o národnostních a etnických menšinách a regionálním jazyce upravuje záležitosti týkající se zachování a rozvoje kulturní identity národnostních a etnických menšin, zachování a rozvoje regionálního jazyka, občanské a společenské integrace osob náležejících k národnostním a etnickým menšinám, a také způsob realizace zásady rovného zacházení s lidmi bez ohledu na etnický původ, a definuje úkoly a pravomoci státních orgánů a územních samosprávných celků ve vztahu k těmto záležitostem (1).

Z těchto řešení vyplývá, že každý, kdo se pokládá za zástupce národnostní menšiny, má právo na svobodné užívání menšinového jazyka, a ostatní s ním musí zacházet jako s rovným bez ohledu na jeho státní příslušnost, což znamená, že právní předpisy nejen

zaručují svobodu komunikovat v jazyce menšiny, ale i tuto osobu chrání před diskriminací, nepřátelskostí a násilím.

Kromě zmíněného zákona platí ještě Polskem ratifikované akty Evropské rady a katalog lidských práv. Nejdůležitější z těchto aktů je Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod ze 4. listopadu 1950,

Článek 14 Zákaz diskriminace

Užívání práv a svobod zmíněných v této ***úmluvě*** ***musí být zajištěno bez diskriminace založené na důvodech jako je*** *pohlaví, rasa, barva pleti, jazyk, náboženství, politické či jiné přesvědčení,* ***národní*** *nebo sociální* ***původ,*** ***příslušnost k národnostní menšině,*** *majetek, narození nebo z jakýchkoli jiných důvodů* (2).

Vznik těchto právních předpisů je důsledkem druhé světové války a všech společenských konfliktů. Jejich cílem je zabránit konfliktům na národnostním pozadí. Zločiny spáchané během druhé světové války a projevy nenávisti na národnostním pozadí objevující se po jejím skončení vedly ke změně mentality a chování evropských společností. Přesto i dnes máme co do činění s nenávistí k představitelům jiných národností v souvislosti s rostoucí radikalizací názorů společností v této oblasti.

V této práci je představen krátký historický nástin podmínek, které přispěly ke vzniku, existenci a vývoji české menšiny na území Polska, aktuálních podmínek na místní a regionální úrovni, přispívajících k její institucionalizaci, a politických a charitativních aktivit v rámci jednotlivých obcí nebo vojvodství. Popsány budou i demografické problémy založené na sčítání lidu 2002 a 2011.

Historický a demografický přehled

Politika Polska vůči české menšině v prvních letech po II. světové válce se utvářela v návaznosti na tehdejší polsko-české vztahy. Oba státy měly mezi sebou územní spor (3). Jednalo se především o tři oblasti: severní okraje Spiše a Oravy, Zaolzie a části Slezska na jih od Prudniku a Koźle (4). Po druhé světové válce v Polsku zahájila svou činnost organizace zastupující zájmy československé menšiny (až do roku 1993 česká menšina působila společně s menšinou slovenskou). V říjnu 1956 byla na zasedání Československé společensko-kulturní asociace založena organizace Společensko-kulturní společnost Čechů a Slováků v Polsku - TSKCiS. V roce 1958 společnost dostala povolení vydávat časopis „Život“. Většina textů byla publikována slovensky, ale teoreticky měla upokojovat i potřeby Čechů (5).

Česká komunita zahájila svou činnost v Zelowě. 17. července 1957 tam byla zřízena pobočka TSKCiS. Prvním předsedou zelovské pobočky byl Wilhelm Tomesz (6). Dříve v Zelowě podobné organizace zastupující zájmy české menšiny neexistovaly, i když tato tam žila. Na počátku devatenáctého století tam přijeli čeští kolonisté, kteří s sebou přinesli na těchto územích novou evangelickou víru.

V roce 1993 Polsko podepsalo úmluvu Rady Evropy o ochraně národnostních menšin, což vytvořilo základ pro uplatňování demokratických standardů ve vztahu k národnostním menšinám. Podpis dohody mezi Polskem a Českou a Slovenskou Federativní Republikou o dobrém sousedství v roku 1991, kde byly definovány zásady spolupráce a zlepšení vztahů, také podporoval činnost Čechů v Polsku (7).

Česká národnostní menšina v Polsku není početná. Při sčítání lidu roku 2011 uvedlo 2831 polských občanů českou národnost (8):

- 580 ve Slezském vojvodství,
- 453 v Mazovském vojvodství,
- 396 v Dolnoslezském vojvodství,
- 318 v Malopolském vojvodství,
- 299 v Lodžském vojvodství,

- 123 v Pomořském vojvodství,
- 120 ve Velkopolském vojvodství,
- 109 v Opolském vojvodství,
- 100 v Podkarpatském vojvodství,
- 80 v Lublinském vojvodství,
- 55 v Západopomořanském vojvodství,
- 49 v Lubušském vojvodství,
- 47 v Svatokřížském vojvodství,
- 43 v Kujavsko-pomořském vojvodství,
- 36 v Podleském vojvodství,
- 25 ve Varmijsko-mazurském vojvodství.

Odrazem malého počtu Čechů v Polsku je jejich organizační činnost.

Společensko-politické aktivity české menšiny na místní a regionální úrovni

Sídlo Sdružení Čechů v Polsku se v současné době nachází ve městě Zelów v Lodžském vojvodství. S podporou Reformované církve evangelické začala česká menšina v roce 1987 vydávat

časopis „Nowiny Zelowskie.“ Předsedkyní sdružení je Wiera Pospiszył. Kromě toho je členkou církevního kolegia zelovské farnosti.

Českou menšinu v Polsku vede pastor Reformované církve evangelické Mirosław Jelinek, který ji do roku 2010 zastupoval ve Společné komisi vlády a národnostních a etnických menšin. V současné době v komisi Čechy reprezentuje Mikołaj Pejga. V městské radě Zelowa zájmy české menšiny reprezentuje Wiera Pospiszył. Česká menšina není zastoupena v parlamentu a neměla vlastní kandidáty v komunálních volbách v roce 2010.

Hlavními cíli činnosti Sdružení Čechů v Polsku jsou (9):

1. Sdružování členů české národnostní menšiny a jejich potomků žijících v Polsku,
2. Péče o členy deklarující příslušnost k české menšině a jejich potomky žijící v Polsku
3. Podpora náboženských tradic lidí deklarujících příslušnost k české národnosti a jejich potomků,
4. Obrana národních, kulturních, náboženských a společenských zájmů české národnostní menšiny a jejich potomků,
5. Pěstování zvyků, tradic, jazyka a kultury předků,

6. Šíření a ochrana svobody, práv a občanských svobod, podpora rozvoje demokracie a občanské společnosti,
7. Prevence sociálně patologických jevů,
8. Rozvoj kultury, umění, vědy a ochrana kulturního dědictví a tradic,
9. Věda, vzdělávání, osvěta a výchova,
10. Rozvoj místních komunit,
11. Rozvoj vlastivědy a volnočasových aktivit dětí a mládeže,
12. Zajištění rovného postavení žen a mužů,
13. Pomoc rodinám v obtížné životní situaci a zajištění rovných příležitostí těchto rodin,
14. Ochrana a podpora zdraví, pomoc osobám se zdravotním postižením a obětem nešťastných událostí,
15. Charitativní činnost,
16. Podpora zaměstnanosti a profesní aktivace nezaměstnaných a ohrožených propuštěním,
17. Rozvoj podnikání,
18. Podpora a ochrana práv spotřebitelů,
19. Evropská integrace a rozvoj kontaktů a spolupráce v podmínkách multikulturní společnosti,
20. Propagace a organizace dobrovolnické činnosti.

V současné době jsou aktivity české menšiny v Polsku více společenské než politické. Takový závěr lze vyvodit na základě analýzy oficiálních stránek české menšiny: http://www.czesi.org. Menšina vydává čtvrtletník „Biuletyn“, který popisuje události a zprávy o činnosti.Lze tam najít informace o svátcích, národní kuchyni, pohádky pro děti, slovníky atd. (10) V „Českémm klubu“ vedeném sdružením Čechů se každý týden konají setkání pro dospělé a děti, kde se tito mohou seznámit s kulturou České republiky a rodným jazykem. Iniciátorem vzniku „Českého klubu“ je Wiera Pospiszył.

12. října 2012 při návštěvě tehdejšího prezidenta České republiky Václava Klause v Krakově byla jednou z osob jeho doprovodu předsedkyně Sdružení Čechů v Polsku. Na setkání zástupců mládeže české menšiny v Mezinárodním kulturním centru uspořádala pro prezidenta koncert. Wiera Pospiszył informovala, že v Zelowě a jeho okolí žije asi 600 představitelů české menšiny. *Pro nás je to důležité setkání, chtěli jsme, aby prezident věděl, že v Polsku je taková skupina původem z Čech* – uvedla (11).

Mezi aktuálními akcemi české menšiny bylo organizování cesty do České republiky za účelem větší integrace do české kultury. V dubnu 2016 bylo organizováno setkání s premiérem České republiky. Představitelé menšiny se často účastní konferencí na místní úrovni a přednášek ve školách o historii Čechů v Polsku.

Příkladem je přednáška předsedkyně Sdružení Čechů v Polsku Wiery Pospiszył o počátcích Zelowa a škol na jeho území, která se konala 25. listopadu 2016 (12).

Když už mluvíme o české menšině v Polsku, je třeba mít na paměti, že počet jejích představitelů není velký. Udržovat aktivní činnost a propagovat kulturu není snadné. Přínos sdružení a evangelické církve ve městě Zelów k propagaci a ochraně kultury, historie, umění a českého jazyka je velký. Aktivita české národnostní menšiny je spojena s politikou vládních orgánů nepříznivou menšinám.

Bibliografie

(1) Tamtéž;

(2) Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Řím, 4. 11. 1950, čl. 14., Sb. zákonů 1993, č 61, položka 284;

(3) *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce po II wojnie światowej*, redakce S. Dudra a B. Nitschke, Krakov 2010, str. 164.

(4) W. Rojek, *Kształtowanie się polsko-czechosłowackiej granicy państwowej w 1945 r.,* Krakov, 2013, str., 433-448.

(5) *Współczesna prasa mniejszości etnicznych w Polsce w przestrzeni społecznej – wybrane obszary*, red. T. Kruszewski, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2008, č. 1

(6) *Społeczność Czeska w regionie łódzkim w latach 1945-1957*, „Rocznik Łódzki" 1997, díl XLIV, str. 184-185.

(7) Smlouva mezi Polskou republikou a Českou a Slovenskou Federativní Republikou o dobrém sousedství, solidaritě a přátelské spolupráci podepsaná v Krakově dne 6. října 1991, Sb. zákonů 1992, č.59, položka 297.

(8) Národnostní a etnické menšiny a komunita používající kašubštinu - počet. Ministerstvo správy a digitalizace, Varšava, 2011.

(9) http://www.zelow.pl/pl/strona/stowarzyszenie-czech%C3%B3w-w-polsce, přístup 25. 11. 2016.

(10) Kwartalnik Stowarzyszenia Czechów w Polsce z siedzibą w Zelowie, č. 5, Zelów, leden-březen 2016.

(11) http://wpolityce.pl/polityka/142193-vaclav-klaus-uczcil-pamiec-prawdziwego-przyjaciela-prezydent-czech-zlozyl-kwiaty-na-grobie-sp-lecha-i-marii-kaczynskich, přístup 2. 12. 2016.

(12) Přednáška předsedy Sdružení Čechů v Polsku, 11/25/2016, 25.11.2016, Działaj Lokalnie, ZSO.

PŘEKRAČUJEME HRANICE
PRZEKRACZAMY GRANICE
2014—2020
EVROPSKÁ UNIE / UNIA EUROPEJSKA
EVROPSKÝ FOND PRO REGIONÁLNÍ ROZVOJ
EUROPEJSKI FUNDUSZ ROZWOJU REGIONALNEGO
Projekt jest współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa. Przekraczamy granice

ZAANGAŻOWANIE PRZEDSTAWICIELI MNIEJSZOŚCI CZESKIEJ W ŻYCIE SPOŁECZNO-POLITYCZNE W POLSCE NA POZIOMIE LOKALNYM I REGIONALNYM

Władysław Serdiuk

Wprowadzenie

W Polsce funkcjonuje prawnie uznanych dziewięć mniejszości narodowych. Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym reguluje sprawy związane z zachowaniem i rozwojem tożsamości kulturowej mniejszości narodowych i etnicznych, zachowaniem i rozwojem języka regionalnego, integracją obywatelską i społeczną osób należących do mniejszości narodowych i etnicznych, a także sposób realizacji zasady równego traktowania osób bez względu na pochodzenie etniczne oraz określa zadania i kompetencje organów administracji rządowej i jednostek samorządu terytorialnego w zakresie tych spraw.[7]

7Ibidem;

Z tych rozwiązań wynika, że każda osoba, która uznaje siebie za przedstawiciela mniejszości narodowej ma prawo do wolnego używania języka mniejszości i musi być traktowana równie przez innych bez względu na jej przynależność narodową to oznacza, że regulacje prawne nie tylko gwarantują wolność komunikowania się w języku mniejszości, ale także zabezpieczają tę osobę przed dyskryminacją, wrogością i przemocą.

Oprócz wymienianej ustawy obowiązują jeszcze ratyfikowane przez Polskę akty Rady Europejskiej katalog praw Człowieka. Najważniejszym z tych aktów jest Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 r.,

Artykuł 14 Zakaz dyskryminacji

Korzystanie z praw i wolności wymienionych w niniejszej Konwencji ***powinno być zapewnione bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów jak*** *płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne,* ***pochodzenie narodowe*** *lub społeczne,* ***przynależność do mniejszości narodowej****, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn*[8].

8Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności Rzym, 4 listopada 1950, art. 14. Dz.U. 1993 nr 61 poz. 284;

Powstanie takich regulacji prawnych jest rezultatem II wojny światowej, oraz wszystkich konfliktów społecznych. Ich celem jest zapobieganie konfliktom na tle narodowościowym. Zbrodnie dokonane podczas II wojny światowej i występujące po jej zakończeniu przejawy nienawiści na tle narodowościowym doprowadziły do zmiany mentalności i zachowań społecznych w Europie. Pomimo to, nawet w dniu dzisiejszym mamy do czynienia z nienawiścią do przedstawicieli innych narodowości w związku z narastającą radykalizacją poglądów społeczeństw w tym zakresie.

W niniejszej pracy przedstawiony zostaje krótki zarys historyczny omawiający uwarunkowania, które sprzyjały pojawieniu, istnieniu i rozwijaniu mniejszości czeskiej na terenie Polski oraz aktualne warunki na lokalnym i regionalnym poziomie, które sprzyjają jej instytucjonalizacji oraz działalności charytatywnej i politycznej w ramach poszczególnych gmin lub województw. Opisane zostaną także kwestie demograficzne w oparciu o powszechne spisy ludności z 2002 i 2011 r.

Zarys historyczny i demograficzny

Polityka Polski wobec mniejszości czeskiej w pierwszych latach po II wojnie światowej kształtowała się w związku z ówczesnymi

stosunkami polsko-czeskimi. Oba państwa toczyły spór terytorialny[9]. Chodziło przede wszystkim o trzy obszary: północne skrawki Spisza i Orawy, Zaolzia oraz części Śląska na południe od Prudnika i Koźla[10]. Po II wojnie światowej w Polsce rozpoczęła swoją działalność organizacja reprezentująca interesy mniejszości czechosłowackiej (do 1993 r. mniejszość czeska działała wspólnie z mniejszością słowacką). W październiku 1956 r., na zebraniu Czechosłowackiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego, została powołana organizacja Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Czechów i Słowaków w Polsce – TSKCiS. W 1958 r. stowarzyszenie uzyskało pozwolenie wydawania czasopisma „Život". Większość tekstów było publikowanych w języku słowackim, ale teoretycznie miało ono zaspokajać także potrzeby Czechów[11].

Społeczność czeska rozpoczęła swoją działalność w Zelowie. 17 lipca 1957 r. powołano tam oddział TSKCiS. Pierwszym

9 *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce po II wojnie światowej*, pod redakcją S. Dudry i B. Nitschke, Kraków 2010 r., s. 164.
10 W. Rojek, *Kształtowanie się polsko-czechosłowackiej granicy państwowej w 1945 r.,* Kraków, 2013 r. s., 433-448.
11 *Współczesna prasa mniejszości etnicznych w Polsce w przestrzeni społecznej – wybrane obszary*, red. T. Kruszewski, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2008, nr., 1

prezesem oddziału zelowskiego był Wilhelm Tomesz[12]. Wcześniej w Zelowie nie istniały podobne organizacje reprezentujące interesy mniejszości czeskiej, choć taka tam zamieszkiwała. Na początku XIX w. przyjechali tam koloniści czescy, którzy przynieśli ze sobą nową na tych terenach wiarę ewangelicką.

W 1993 r. Polska podpisała konwencję Rady Europy o ochronie mniejszości narodowych, co stwarzało podstawy do stosowania demokratycznych standardów w odniesieniu do mniejszości narodowych. Podpisanie Układu między Polską a Czeską i Słowacką Republiką Federacyjną o dobrym sąsiedztwie w 1991 r., w którym określone zostały zasady współpracy i polepszenia stosunków, wspierało też działalność Czechów w Polsce[13].

Czeska mniejszość narodowa nie jest w Polsce liczna. W spisie powszechnym z 2011 r. 2831 obywateli polskich zadeklarowało narodowość czeską[14]:

12*Społeczność Czeska w regionie łódzkim w latach 1945-1957*, „Rocznik Łódzki" 1997, t. XLIV, s. 184-185.
13Układ między Rzecząpospolitą Polską a Czeską i Słowacką Republiką Federacyjną o dobrym sąsiedztwie, solidarności i przyjacielskiej współpracy sporządzony w Krakowie dnia 6 października 1991 r. Dz.U. 1992 nr 59 poz. 297.
14Mniejszości narodowe i etniczne oraz społeczność posługująca się językiem kaszubskim – liczebność. Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa, 2011 rok.

- 580 w województwie śląskim,
- 453 w województwie mazowieckim,
- 396 w województwie dolnośląskim,
- 318 w województwie małopolskim,
- 299 w województwie łódzkim,
- 123 w województwie pomorskim,
- 120 w województwie wielkopolskim,
- 109 w województwie opolskim,
- 100 w województwie podkarpackim,
- 80 w województwie lubelskim,
- 55 w województwie zachodniopomorskim,
- 49 w województwie lubuskim,
- 47 w województwie świętokrzyskim,
- 43 w województwie kujawsko-pomorskim,
- 36 w województwie podlaskim,
- 25 w województwie warmińsko-mazurskim.

Odzwierciedleniem małej liczby Czechów w Polsce jest ich działalność organizacyjna.

Działalność społeczno-polityczna mniejszości czeskiej na poziomie lokalnym i regionalnym

Siedziba Stowarzyszenia Czechów w Polsce, znajduje się obecnie w mieście Zelów w województwie łódzkim. Przy poparciu

kościoła ewangelicko-reformowanego, mniejszość czeska zaczęła od 1987 r. publikować czasopismo „Nowiny Zelowskie". Przewodniczącą Stowarzyszenia jest Wiera Pospiszył. Ponadto jest ona członkiem Kolegium Kościelnego parafii zelowskiej.

Liderem mniejszości czeskiej w Polsce jest pastor Kościoła Ewangelicko-Reformowanego Mirosław Jelinek, który do 2010 r. był jej reprezentantem w Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych. Obecnie w komisji reprezentuje Czechów Mikołaj Pejga. W Miejskiej Radzie Zelowa interesy mniejszości czeskiej reprezentuje Wiera Pospiszył. Mniejszość czeska nie ma przedstawicieli w parlamencie, oraz nie wystawiała swoich kandydatów w wyborach samorządowych w 2010 r.

Głównymi celami działalności Stowarzyszenia Czechów w Polsce są[15]:

1. Zrzeszanie członków czeskiej mniejszości narodowej oraz ich potomków żyjących w Polsce,
2. Opieka nad członkami deklarującymi przynależność do mniejszości czeskiej oraz ich potomkami żyjącymi w Polsce,
3. Wspieranie tradycji religijnych osób deklarujących

15 http://www.zelow.pl/pl/strona/stowarzyszenie-czech%C3%B3w-w-polsce, dostęp 25.11.2016.

przynależność do narodowości czeskiej oraz ich potomków,

4. Obrona interesów narodowych, kulturalnych, religijnych i społecznych czeskiej mniejszości narodowej oraz jej potomków,
5. Kultywowanie obyczajów, tradycji, języka i kultury przodków,
6. Upowszechnianie oraz ochrona wolności, praw i swobód obywatelskich, wspomaganie rozwoju demokracji i społeczeństwa obywatelskiego,
7. Przeciwdziałanie patologiom społecznym,
8. Rozwój kultury, sztuki, nauki oraz ochrona dóbr kultury i tradycji,
9. Nauka, edukacja, oświata i wychowanie,
10. Rozwój wspólnot i społeczności lokalnych,
11. Rozwój krajoznawstwa i wypoczynku dzieci i młodzieży,
12. Zapewnienie równego statusu kobiet i mężczyzn,
13. Pomoc rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej oraz wyrównywanie szans tych rodzin,
14. Ochrona i promocja zdrowia, pomoc osobom niepełnosprawnym oraz poszkodowanym w wyniku zdarzeń losowych,
15. Działalność charytatywna,
16. Promocja zatrudniania i aktywizacja zawodowa osób

pozostających bez pracy i zagrażanych zwolnieniem z pracy,

17. Rozwój przedsiębiorczości,
18. Upowszechnianie i ochrona praw konsumentów,
19. Integracja europejska oraz rozwijanie kontaktów i Współpracy w warunkach społeczeństwa wielokulturowego,
20. Promocja i organizacja wolontariatu.

Obecnie działalność mniejszości czeskiej w Polsce jest w większym stopniu społeczna niż polityczna. Taki wniosek nasuwa się po analizie oficjalnej strony internetowej mniejszości czeskiej: http://www.czesi.org. Mniejszość publikuje kwartalnik „Biuletyn", w którym są opisywane wydarzenia oraz wiadomości o działalności. Można tam znaleźć informacje o świętach, kuchni narodowej, bajki dla dzieci, słowniki itd.[16] W prowadzonym przez stowarzyszenie Czechów „Klubie Czeskim" odbywają się cotygodniowe spotkania dla dorosłych i dzieci, gdzie osoby te mogą zapoznać się z kulturą Czech oraz językiem ojczystym. Inicjatorem założenia „Klubu Czeskiego" jest Wiera Pospiszył.

12 października 2012 r. podczas odwiedzin Krakowa przez ówczesnego prezydenta Czech Vaclava Klausa, jedną z osób mu towarzyszących była prezes Stowarzyszenia Czechów w

16Kwartalnik Stowarzyszenia Czechów w Polsce z siedzibą w Zelowie, nr 5, Zelów styczeń-marzec 2016.

Polsce. Na spotkaniu w Międzynarodowym Centrum Kultury przedstawicieli młodzieży mniejszości czeskiej zorganizowała dla prezydenta koncert. Wiera Pospiszył poinformowała, że w Zelowie i jego okolicach mieszka około 600 przedstawicieli mniejszości czeskiej. *To dla nas ważne spotkanie, chcieliśmy dać znać prezydentowi, że jest w Polsce taka grupa pochodząca z Czech* – zaznaczyła[17].

Wśród aktualnych działań mniejszości czeskiej było organizowanie wyjazdu do Czech w celu większej integracji z kulturą czeską. Zorganizowane było spotkanie z premierem Republiki Czeskiej w kwietniu 2016 r. Często przedstawiciele mniejszości uczestniczą w konferencjach na poziomie lokalnym oraz w lekcjach w szkołach dotyczących historii Czechów w Polsce. Przykładem jest wykład prezesa Stowarzyszenia Czechów w Polsce Wiery Pospiszył, który odbył się 25 listopada 2016 r. na temat początków Zelowa i szkół na jego terenie[18].

Mówiąc o mniejszości czeskiej w Polsce trzeba pamiętać, że liczba ich przedstawicieli nie jest duża. Prowadzenie aktywnej działalności oraz promowanie kultury nie jest proste. Wkład stowarzyszenia i kościoła ewangelickiego w mieście

17 http://wpolityce.pl/polityka/142193-vaclav-klaus-uczcil-pamiec-prawdziwego-przyjaciela-prezydent-czech-zlozyl-kwiaty-na-grobie-sp-lecha-i-marii-kaczynskich, dostęp 02.12.2016.
18 Wykład Prezesa Stowarzyszenia Czechów w Polsce, 25.11.2016, Działaj Lokalnie, ZSO.

Zelów w promowanie i obronę kultury, historii, sztuki oraz języka czeskiego jest duży. Aktywność czeskiej mniejszości narodowej jest związana z nieprzychylną mniejszościom polityką władz państwowych.

PROBLEMATIKA PŘESHRANIČNÍ SPOLUPRÁCE JE V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH ČR A POLSKA

Hynek Böhm, Adam Drosik

Česko

Problematika přeshraniční spolupráce je v kurikulárních dokumentech sice zmíněna pouze velmi okrajově, nicméně rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ji (na rozdíl od obdobných polských kurikulárních dokumentů) explicitně uvádí ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru geografie (zeměpis) v rámci učiva regionální geografie ČR (kapitola 5.6.4 zeměpis/geografie. Kromě této výslovné zmínky rovněž vzdělávací oblast 5.5 člověk a společnost v kapitole 5.5.2 Výchova k občanství předpokládá vedení žáků směrem k získávání znalostí v oblasti mezinárodních vztahů a globálního světa, včetně seznámení se s výhodami spolupráce mezi sousedními zeměmi.

Příznivou percepci přeshraniční spolupráce by rovněž měly zajistit průřezové oblasti RVP, přičemž zejména znění průřezových oblastí 6.2 Výchova demokratického občana, 6.3

Výchova k myšlení v evropských i globálních souvislostech a 6.4 interkulturní výchova. Průřezová oblast 6.3 Výchova k myšlení v evropských i globálních souvislostech vede žáky k zájmu o koncept Evropy i o sousední země, v průřezové oblasti 6.4 interkulturní výchova je akcentován rozvoj utváření tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám a podpora vnímání odlišnosti jako příležitosti k obohacení, nikoliv jako zdroji konfliktu[19]. Lze říci, že v duchu celého dokumentu pojetí „odlišných sociokulturních skupin“ koreluje s národnostními menšinami.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia již výslovně přeshraniční spolupráci nezmiňuje, nicméně očekávané výstupy žáků v rámci tematické oblasti „regiony” poměrně jednoznačně u žáků žijících v příhraničí znalosti o problematice přeshraniční spolupráce očekávají. Znění průřezového tématu 6.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech pak přímo předpokládá výuku vztahu „ČR se sousedními zeměmi a spolupráce s nimi, středoevropské iniciativy“[20]. Obdobně jako je tomu u RVP pro základní vzdělávání rovněž v RVP pro gymnázia akcentuje průřezové téma multikulturní výchova výchovu k respektu k jiným/odlišným kulturám, menšinám a socio-

19 Text RVP pro základní vzdělávání
20 Text RVP pro gymnázia

ekonomickým skupinám a zdůrazňuje potřebu „vnímání odlišnosti jako příležitosti k obohacení, nikoliv jako zdroje konfliktu“[21]. Předpokládáme, že obdobná situace panuje také u RVP pro ostatní formy středoškolského vzdělávání, nicméně pro jejich velký počet toto nebylo možné empiricky ověřit. Nicméně lze očekávat menší akcent na průřezové oblasti a teoretickou výuku jako takovou s větším důrazem na odborné předměty.

Programové (kurikulární) dokumenty pro základní a gymnaziální vzdělávání v ČR tedy přeshraniční spolupráci explicitně zmiňují pouze na jediném místě: v RVP pro základní vzdělávání v tematickém okruhu člověka přírody, v části věnované zeměpisu (geografii). Nicméně obdobně jako je tomu u polských kurikulárních dokumentů, zdůrazňují potřebu přizpůsobit implementaci RVP lokálním podmínkám. Lze tedy očekávat, že v některých kurikulárních dokumentech škol v příhraničí téma přeshraniční spolupráce rezonovat bude.

Přeshraniční spolupráce je propojena s tématikou národnostních menšin, které mohou hrát roli mostu ve vztahu dvou sousedních zemí. ČR je národnostně poměrně homogenní zemí, jedinou národnostní menšinou, která aktivně uplatňuje možnosti využívat sítě základních a středních škol poskytujících vzdělávání v jazyce

21 Text RVP pro gymnázia, s. 76

této menšiny, je na Těšínsku žijící polská menšina. Vzdělávání národnostních menšin ve vlastním jazyce je zakotveno jednak v Listině základních práv a svobod, jednak v zákoně č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a také v § 14 školského zákona. Největší část obyvatel hlásících se k polské národnostní menšině na území ČR se tedy koncentruje zejména na území dvou okresů Moravskoslezského kraje - Karviná a Frýdek-Místek. Právě na území těchto okresů se nacházejí i všechny mateřské, základní a střední školy s polským jazykem vyučovacím. Na území výše uvedených okresů působilo k 1. 9. 2015 celkem 42 škol s polským vyučovacím jazykem (20 mateřských škol, 21 základních škol, 1 střední škola) a 4 mateřské školy s polským i českým vyučovacím jazykem. Zejména metodickou podporu školám poskytujícím vzdělávání v polském jazyce zajišťuje Pedagogické centrum pro polské národnostní školství Český Těšín - příspěvková organizace, přímo řízená MŠMT. Hlavní náplní centra je organizace vzdělávacích akcí v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polského národnostního školství. Jakkoli to není jeho primárním úkolem, tak se Pedagogické centrum aktivně zabývá také podporou přeshraniční spolupráce českých škol (nejen těch s polským jazykem vyučovacím) s polskými protějšky, v této činnosti je centrum velmi úspěšné. Je však třeba doplnit, že

územní dosah těchto projektů zasáhne jiné části česko-polské hranice (než Těšínské Slezsko) velmi zřídka.

I když je soustava kurikulárních dokumentů v ČR (jen) dvoustupňová, ovlivňují praktickou podobu realizace vzdělávací politiky také zřizovatelé škol, jimiž jsou v naprosté většině municipality (pro základní školy) a kraje (pro střední školy). Významnou rolí krajů je také zpracování dlouhodobých záměrů rozvoje vzdělávací soustavy v jejich území. Euroregion Praděd leží na území Moravskoslezského a Olomouckého kraje, proto byly předmětem naší pozornosti dlouhodobé záměry těchto krajů, které rozvíjí a konkretizují celostátní dlouhodobý záměr.

Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje, aktualizovaný v roce 2016 (s platností do roku 2020), přeshraniční spolupráci svých škol se školami ze sousedních zemí zmiňuje v sekci podpory technického vzdělávání, nicméně pouze v kontextu česko-slovenské projektové spolupráce, která je díky významně menší jazykové i mentální bariéře mezi školami daleko populárnější nežli je spolupráce česko-polská. Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy Olomouckého kraje pak přeshraniční spolupráci nezmiňuje vůbec.

Polsko

Problematika pohraničí a přeshraniční spolupráce se prakticky neobjevuje v dokumentech, které definují rámec pro vzdělávání v rozsahu základní školy, gymnázia (pozn. překl.: polské gymnázium víceméně odpovídá českému druhému stupni základní školy, tak i dále) a lycea (pozn. překl.: polské liceum víceméně odpovídá českému gymnáziu zakončenému maturitou, tak i dále). V základním kurikulu občanské výchovy na úrovni gymnázia se žáci seznámí s otázkami národnostních a etnických menšin žijících v Polsku a jejich práv. Budou také schopni popsat jednu z vybraných menšin (bod 8). Seznámí se i s tematikou místní samosprávy, poznají principy decentralizace a subsidiarity (bod 16). Pokud jde o jednotlivé úrovně místní samosprávy, žáci dokáží specifikovat nejdůležitější úkoly, před nimiž se ocitají, a způsob volby orgánů (bod 17 a 18). Pokud jde o vztahy Polska s jinými zeměmi, znalosti, které získávají studenti gymnázií, jsou zase zaměřeny na prezentaci nejdůležitějších směrů polské zahraniční politiky, charakteristiku polské obranné politiky, představení vztahů Polska s vybranou zemí a určení základů fungování zastupitelských úřadů (velvyslanectví a konzuláty)(1) .

I v případě základního kurikula předmětu občanská výchova pro lyceum v základním i rozšířeném rozsahu chybějí záležitosti

věnované problematice pohraničí. Na rozšířené úrovni se objevují otázky spojené s národnostními menšinami (bod 6) a kulturním pluralismem (bod 7). V rámci tematické oblasti týkající se občanské společnosti (bod 12) jsou diskutovány otázky spojené s formami aktivity občanů v rámci místní komunity, regionu nebo státu. Ve vztahu k místní samosprávě (bod 28) se znalosti, které studenti získávají, týkají především úkolů a pravomocí jednotlivých úrovní místní samosprávy a záležitostí souvisejících s příjmy a výdaji obce. Probírají se i formy zastupitelské a přímé demokracie, a je popsána instituce místního referenda. V oblasti mezinárodních vztahů jsou projednávaná témata spojena především se zahraniční politikou Polska (směr jejího vedení, vztahy s vybranými zeměmi) (bod 39), problematika globalizace (bod 41), mezinárodní bezpečnosti (bod 42) a evropské integrace (bod 43-45)(2).

V souhrnu základní dokument týkající se vzdělávání na základní škole, gymnáziu a liceu, kterým je základní kurikulum, nedefinuje taxativně problematiku pohraničí v obsahu vzdělávání v rámci předmětu občanská výchova. Vyjmenovávány jsou ovšem tematické oblasti, v rámci kterých by se otázky související s přeshraniční spoluprací, zejména v tak multikulturním regionu, jako je region Opolsko, měly objevovat, ale to již závisí na

realizaci základního kurikula v jednotlivých vzdělávacích institucích.

Ani dokumenty, týkající se vzdělávání v oblasti národnostních menšin, neobsahují materiály týkající se přeshraničních záležitostí. Strategie rozvoje vzdělávání v oblasti národnostních menšin se vztahuje na čtyři menšiny: litevskou, německou, ukrajinskou a běloruskou. K jednotlivým menšinám byly připraveny samostatné dokumenty, které se vztahují k problematice výuky mateřského jazyka (litevštiny, němčiny, ukrajinštiny a běloruštiny) nebo výuky v mateřském jazyce (např. němčině) jako vyučovacím jazyce, a výuce dějepisu a zeměpisu země původu menšin. Obsah týkající se výuky dějepisu a zeměpisu země původu menšin se opírá o programy a školní učebnice schválené pro použití ve školství příslušným ministrem vzdělávání a výchovy, definované jako programy a učebnice pro národnostní menšiny. Takové učebnice musí brát v úvahu doporučení bilaterálních komisí pro učebnice a dalších komisí a pracovních skupin pro učebnice, působících na základě mezinárodních smluv o spolupráci v oblasti vzdělávání nebo dohod národních komisí UNESCO(3).

Například materiály připravené Polsko-německou komisí pro učebnice jako instrukce a materiály pro výuku historie, které byly vydány pod názvem Polsko a Německo v XX. století pod red. U.

Becher, W. Borodzieje a K. Ruchniewicze, se zaměřují především na otázky týkající se historie obou národů a států, a to zejména v první polovině dvacátého století. Otázka pohraničí a přeshraniční spolupráce se neobjevuje ve vztahu k polsko-německým vztahům po roce 1989(4).

V nejdůležitějším regionálním dokumentu definujícím cíle a podmínky rozvoje Opolského vojvodství, čili ve *Strategii rozvoje Opolského vojvodství do roku 2020*, se otázka podpory rozvoje regionálního kulturního vzdělávání dětí a mládeže, podpory rozvoje vzdělávání, národnostních a etnických menšin a rozvoj a podpora multikulturalismu regionu objevuje jako Operační cíl 2.2. Obohacování multikulturní dědictví a regionální identity v rámci Strategického cíle 2 Aktivní regionální společenství(5). Chybí nicméně další upřesnění, zda uvedené cíle zapadají do širší strategie rozvoje vzdělávání v oblasti národnostních menšin (v tomto případu německé menšiny), a jsou tedy spojeny především s výukou německého jazyka nebo výukou v němčině a výukou historie a zeměpisu Německa, anebo zda se mají dotýkat otázek multikulturnosti Opolska a polsko-česko-německého pohraničí ve vztahu k vzdělávacím programům všech škol vojvodství (a nejen těch, které realizují výukový plán v oblasti národnostní menšiny).

(1) Základní kurikulum předmětu *občanská nauka,* v: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, díl 4, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009..

PROBLEMATYKA WSPÓŁPRACY TRANSGRANICZNEJ W DOKUMENTACJI PROGRAMÓW NAUCZANIA

Hynek Böhm, Adam Drosik

Czechy

Problematyka współpracy transgranicznej jest co prawda wymieniana w dokumentacji programów nauczania jedynie marginalnie, ale ramowy program edukacyjny dla szkolnictwa podstawowego (w przeciwieństwie do podobnego polskiego planu nauczania) mówi o niej wyraźnie w obszarze edukacyjnym Człowiek i Przyroda w ramach przedmiotu nauczania Geografia w ramach programu nauczania geografii regionalnej Czech (rozdział 5.6.4 Geografia). Poza tym bezpośrednim odniesieniem, także obszar edukacyjny 5.5 Człowiek i Społeczeństwo w rozdziale 5.5.2 Wychowanie Obywatelskie zakłada prowadzenie uczniów w kierunku zdobywania wiedzy w dziedzinie stosunków międzynarodowych i wiedzy o świecie, w tym zapoznawania się z korzyściami współpracy pomiędzy sąsiadującymi krajami.

Korzystne postrzeganie współpracy transgranicznej mają także za zadanie obszary przekrojowe ramowego programu edukacyjnego,

konkretnie mowa o treści obszarów przekrojowych: 6.2 Wychowanie demokratycznego obywatela, 6.3 Wychowanie ku myśleniu w kontekście europejskim i globalnym oraz 6.4 Wychowanie międzykulturowe. Obszar przekrojowy 6.3 Wychowanie ku myśleniu w kontekście europejskim i globalnym ma doprowadzić uczniów do zainteresowania koncepcją Europy i krajami ościennymi. Obszar przekrojowy 6.4 Wychowanie międzykulturowe podkreśla rozwój tolerancji i szacunku wobec odmiennych grup społeczno-kulturowych oraz wspiera postrzeganie różnorodności jako okazji do wzbogacenia społeczeństwa, a nie jako źródła konfliktu[22]. Można powiedzieć, że w przesłaniu całego dokumentu koncepcja "odmiennych grup społeczno-kulturowych" koreluje z mniejszościami narodowymi.

Ramowy program edukacyjny dla gimnazjów (ogólnokształcących szkół średnich) nie wymienia współpracy transgranicznej explicite, niemniej jednak w ramach obszaru tematycznego „Regiony” w sposób względne jednoznaczny oczekuje się od uczniów mieszkających w regionach przygranicznych wiedzy o problematyce współpracy transgranicznej. Treść tematu przekrojowego 6.3 Wychowanie ku myśleniu w kontekście europejskim i globalnym bezpośrednio

22 Tekst ramowego programu edukacyjnego dla szkolnictwa podstawowego

przewiduje naukę dotyczącą relacji „Republiki Czeskiej z krajami ościennymi, współpracy z nimi, inicjatywy środkowoeuropejskiej“[23]. Analogicznie do ramowego programu edukacyjnego dla szkolnictwa podstawowego ramowy program edukacyjny dla gimnazjów (ogólnokształcących szkół średnich) również akcentuje temat przekrojowy Edukacja wielokulturowa, gdzie celem jest wychowanie w kierunku szacunku wobec innych/odmiennych kultur, mniejszości i grup społeczno-ekonomicznych oraz podkreśla potrzebę „postrzegania różnic jako okazji do wzbogacania, a nie jako źródła konfliktu“[24]. Zakładamy, że analogiczna sytuacja dotyczy również ramowych programów edukacyjnych dla pozostałych typów szkół średnich, jednakże z powodu ich dużej liczby nie było możliwości empirycznego potwierdzenia tej tezy. Niemniej jednak w ich przypadku należy oczekiwać mniejszego akcentu na obszary przekrojowe i nauczanie teoretyczne, z powodu większego nacisku kładzionego na przedmioty zawodowe.

Dokumentacja programów nauczania dla szkolnictwa podstawowego oraz dla gimnazjów (ogólnokształcących szkół średnich) w Republice Czeskiej wymienia wprost współpracę transgraniczną tylko w jednym miejscu: w ramowym program

23 Tekst ramowego programu edukacyjnego dla gimnazjów
24 Tekst ramowego programu edukacyjnego dla gimnazjów, s. 76

edukacyjnym dla szkolnictwa podstawowego w obszarze tematycznym Człowiek i przyroda, w części poświęconej geografii. Jednakowoż analogicznie do polskiej dokumentacji programów nauczania, podkreśla się potrzebę dostosowania wdrażania ramowych programów nauczania do warunków lokalnych. Można więc oczekiwać, że w niektórych dokumentach programowych szkół w regionach przygranicznych tematyka współpracy transgranicznej znajdzie oddźwięk.

Współpraca transgraniczna jest powiązana z tematyką mniejszości narodowych, które mogą odgrywać rolę mostu w stosunkach dwóch sąsiednich krajów. Republika Czeska jest państwem stosunkowo homogenicznym pod względem narodowościowym. Jedyną mniejszością narodową, która aktywnie realizuje możliwość korzystania z sieci szkół podstawowych i ponadpodstawowych, zapewniających kształcenie w języku narodowym jest mniejszość polska zamieszkująca terytorium Śląska Cieszyńskiego. Kształcenie mniejszości narodowych we własnym języku jest zapewnione w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej, dalej w ustawie nr. 273/2001 Sb. (Dz.U.R.Cz.), O prawach członków mniejszości narodowych, a także w § 14 Ustawy o szkolnictwie. Największa liczba ludności należącej do polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej zamieszkuje głównie na terenach województwa morawsko-

śląskiego, w dwóch powiatach - Karwina i Frýdek-Místek. Właśnie na terenie tych powiatów znajdują się wszystkie przedszkola, szkoły podstawowe i średnie z polskim językiem nauczania. Na dzień 01. 09. 2015 r. na terenie powyższych powiatów działały ogółem 42 placówki z polskim językiem nauczania (20 przedszkoli, 21 szkół podstawowych, 1 szkoła średnia) oraz dodatkowo 4 przedszkola z polskim i czeskim językiem nauczania. Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie, organizacja budżetowa powołana przez Ministerstwo Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego RCz jest instytucją doskonalenia zawodowego, w szczególności udzielającą wsparcia metodycznego dla szkół prowadzących kształcenie w języku polskim. Głównym celem Centrum Pedagogicznego jest organizowanie wydarzeń edukacyjnych w ramach doskonalenia zawodowego i kształcenia ustawicznego kadry pedagogicznej polskiego szkolnictwa narodowościowego. I chociaż nie jest to jego głównym zadaniem, Centrum Pedagogiczne także aktywnie angażuje się w promowanie współpracy transgranicznej szkół czeskich (nie tylko szkół z polskim językiem nauczania) z ich polskimi partnerami. Działalność Centrum Pedagogicznego w tej dziedzinie jest bardzo owocna. Należy jednak dodać, że oddziaływanie terytorialne tych

projektów poza regionem Těšínské Slezsko - Śląsk Cieszyński jest bardzo ograniczone i sporadyczne.

Pomimo faktu, że system programów nauczania w Republice Czeskiej ma (tylko) dwa poziomy, to w praktyce wpływ na formę realizacji polityki oświatowej mają także władze szkolne, czyli w zdecydowanej większość gminy (w przypadku szkół podstawowych) oraz województwa (w przypadku szkół średnich). Znaczącą rolą województw jest także opracowanie długotrwałych celów rozwoju systemu oświaty na ich terytorium. Euroregion Praděd/Pradziad obejmuje swoim obszarem część województwa morawsko-śląskiego i ołomunieckiego, dlatego właśnie przedmiotem naszego zainteresowania stały się długotrwałe cele rozwoju niniejszych województw, rozwijające i konkretyzujące ogólnokrajowe długotrwałe cele rozwoju.

Długotrwałe cele rozwoju systemu oświaty województwa morawsko-śląskiego, zaktualizowane w 2016 roku (obowiązujące do 2020 roku), wymieniają współpracę transgraniczną swoich szkół ze szkołami z krajów sąsiednich w sekcji wsparcia technicznego oświaty. Dotyczy to jednak jedynie czesko-słowackiej współpracy projektowej pomiędzy szkołami, która dzięki znacznie mniejszej barierze językowej i kulturowej jest o

wiele bardziej popularna niż współpraca czesko-polska. Długotrwałe cele rozwoju systemu oświaty województwa ołomunieckiego w ogóle nie wzmiankują współpracy transgranicznej.

Polska

Problematyka pogranicza i transgraniczności praktycznie nie występuje w dokumentach określających ramy dotyczące oświaty w zakresie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum. W podstawie programowej Wiedzy o społeczeństwie na poziomie gimnazjum uczniowie poznają kwestie mniejszości narodowych i etnicznych żyjących w Polsce oraz przysługujących im praw. Potrafią także opisać jedną z wybranych mniejszości (pkt. 8). Zapoznają się także z tematyką samorządu, poznając zasady decentralizacji i pomocniczości (pkt. 16). W odniesieniu do poszczególnych szczebli samorządu, uczniowie potrafią wskazać najważniejsze zadania stawiane przed nimi raz sposób wyboru władz (pkt. 17 i 18). Z kolei, w odniesieniu do relacji Polski z innymi krajami, wiedza którą nabywają uczniowie gimnazjów koncentruje się na przedstawianiu najważniejszych kierunków polskiej polityki zagranicznej, charakteryzuje polską politykę obronną, przedstawia relacje Polski z wybranym krajem oraz

potrafi określa podstawy funkcjonowania placówek dyplomatycznych (ambasady i konsulaty)[25].

Również w przypadku podstawy programowej przedmiotu Wiedza o społeczeństwie dla liceum, zarówno w zakresie podstawowym jak i rozszerzonym brak jest kwestii poświęconych problematyce pogranicza. Na poziomie rozszerzonym pojawiają się kwestie związane z mniejszościami narodowymi (pkt. 6) oraz pluralizmem kulturowym (pkt. 7). W ramach obszaru tematycznego dotyczącego społeczeństwa obywatelskiego (pkt. 12) poruszane są kwestie związane z formami aktywności obywateli w ramach społeczności lokalnej, regionu czy państwa. W odniesieniu do samorządu terytorialnego (pkt. 28) wiedza którą nabywają uczniowie dotyczy głównie zadań i kompetencji poszczególnych poziomów samorządów oraz kwestii związanych z dochodami i wydatkami gminy. Omawiane są także formy demokracji przedstawicielskiej i bezpośredniej oraz opisana jest instytucja referendum lokalnego. W odniesieniu do stosunków międzynarodowych, poruszana tematyka wiąże się głównie z polityką zagraniczną Polski (kierunki prowadzenia, relacje z

25 Podstawa programowa przedmiotu wiedza o społeczeństwie, w: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Tom 4, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009..

wybranymi państwami) (pkt. 39), problematyką globalizacji (pkt. 41), bezpieczeństwa międzynarodowego (pkt. 42) oraz integracji europejskiej (pkt. 43-45)[26].

Reasumując, podstawowy dokument dotyczący edukacji w zakresie szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum jakim jest podstawa programowa nie określa enumeratywnie problematyki pogranicza w treściach kształcenia w ramach przedmiotu Wiedza o społeczeństwie. Wymieniane natomiast są zakresy tematyczne, w ramach których kwestia związane z transgranicznością, szczególnie w tak wielokulturowym regionie jakim jest Opolszczyzna, powinny się pojawiać, ale zależne jest to już od realizacji podstawy programowej w poszczególnych placówkach oświatowych.

Również dokumenty odnoszące się do edukacji dotyczącej mniejszości narodowych nie zawierają treści odnoszących się do problematyki transgraniczności. Strategia rozwoju oświaty dotycząca mniejszości narodowych obowiązuje w odniesieniu do czterech mniejszości: litewskiej, niemieckiej, ukraińskiej oraz białoruskiej. Do poszczególnych mniejszości przygotowane zostały odrębne dokumenty, które odnoszą się do kwestii nauki języka ojczystego (litewskiego, niemieckiego, ukraińskiego oraz białoruskiego)bądź nauczania w języku ojczystym (np.

26 Tamże.

niemieckim) jako języku wykładowym oraz nauczania historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości. Treści dotyczące nauczania historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości odbywa się na podstawie dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministra właściwego ds. oświaty i wychowania programów i podręczników szkolnych, określanych jako programy i podręczniki dla mniejszości narodowych. Podręczniki takie powinny uwzględniać zalecenia dwustronnych komisji podręcznikowych oraz innych komisji i zespołów do spraw podręczników działających na podstawie międzynarodowych umów dotyczących współpracy w zakresie edukacji lub porozumień komitetów narodowych UNESCO[27].

Przykładowo materiały przygotowane przez Polsko-Niemiecką Komisję Podręcznikową jako wskazówki i materiały do nauczania historii wydane pod tytułem *Polska i Niemcy w XX wieku* pod red. U. Becher, W. Borodzieja, K. Ruchniewicza koncentrują się przede wszystkim na kwestiach związanych z historią obu narodów i państw, głównie w pierwszej połowie XX wieku.

27 *Strategia rozwoju oświaty mniejszości litewskiej w Polsce*, Warszawa 2001; *Strategia rozwoju oświaty mniejszości ukraińskiej w Polsce*, Warszawa 2011; S*trategia rozwoju oświaty mniejszości białoruskiej w Polsce,* Warszawa-Białystok 2014; *Strategia rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*; *Pogłębienie i aktualizacja strategii rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*, Warszawa-Katowice-Opole 2013,

Kwestia pogranicza i współpracy transgranicznej nie występuje w odniesieniu do stosunków polsko-niemieckich po 1989 roku[28].

W najważniejszym dokumencie regionalnym określającym cele i warunki rozwoju województwa opolskiego a więc w *Strategii Rozwoju Województwa Opolskiego do 2020 roku* kwestia wspierania rozwoju regionalnej edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży, wspieranie rozwoju edukacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz rozwijanie i promocja wielokulturowości regionu pojawia się jako Cel operacyjny 2.2. Wzbogacanie wielokulturowego dziedzictwa i tożsamości regionalnej w ramach Celu strategicznego 2 Aktywna społeczność regionalna[29]. Brak jest jednak dalszego sprecyzowania czy wskazane cele wpisują się w szeroko rozumianą strategię rozwoju oświaty dotyczącą mniejszości narodowych (w tym wypadu mniejszości niemieckiej), a więc są związane głównie z nauką języka niemieckiego bądź nauczania w języku niemieckim oraz nauczania historii i geografii Niemiec, czy też podejmować mają kwestie wielokulturowości Opolszczyzny i pogranicza polsko-czesko-niemiecko w odniesieniu do programów oświatowych

28 *Polska i Niemcy w XX wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii*, pod red. U Becher, W. Borodzieja, K. Ruchniewicza, Poznań 2001.

29 *Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego do 2020r.*, pod red. K. Bedrunka i inni, Opole 2012, s. 93.

wszystkich szkół województwa (a nie tylko tych realizujących program nauczania w zakresie mniejszości narodowej).

[1] Tekst ramowego programu edukacyjnego dla szkolnictwa podstawowego

[2] Tekst ramowego programu edukacyjnego dla gimnazjów

[3] Tekst ramowego programu edukacyjnego dla gimnazjów, s. 76

1. Základní kurikulum předmětu *občanská nauka,* v: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, díl 4, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009..

(2)Tamtéž.

(3) *Strategia rozwoju oświaty mniejszości litewskiej w Polsce*, Warszawa 2001; *Strategia rozwoju oświaty mniejszości ukraińskiej w Polsce*, Warszawa 2011; S*trategia rozwoju oświaty mniejszości białoruskiej w Polsce,* Warszawa-Białystok 2014; *Strategia rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*; *Pogłębienie i aktualizacja strategii rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*, Warszawa-Katowice-Opole 2013,

(4) *Polska i Niemcy w XX wieku. Wskazówki i materiały do nauczania historii*, pod red. U Becher, W. Borodzieja, K. Ruchniewicza, Poznań 2001.

(5) *Strategia Rozwoju Województwa Opolskiego do 2020r.*, pod red. K. Bedrunka i inni, Opole 2012, str. 93.