

# **Sociálno-ekonomická revue**

Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov,  
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

Vedecký časopis – Scientific Journal

# **Social and Economic Revue**

Faculty of Social and Economic Relations  
Alexander Dubček University of Trenčín

**ISSN – 1336-3727**

# Sociálno-ekonomická revue

Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov  
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

Vedecký časopis – Scientific Journal

# Social and Economic Revue

Faculty of Social and Economic Relations,  
Alexander Dubček University of Trenčín

**Redakcia/Editorial office:**

Študentská 2,  
911 50 Trenčín  
Tel.: 032/7 400 217, Fax: 032/7 400 403  
URL: <http://fsev.tnuni.sk/revue>  
E-mail: [revue@tnuni.sk](mailto:revue@tnuni.sk)

**Predseda redakčnej rady / Editor-in-chief:**

Vojtovič Sergej, doc., DrSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

**Výkonný redaktor / Executive editor:**

Kordoš Marcel, Ing., PhD. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

**Redakčná rada / Editorial board:**

Barták Peter, prof., DrSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Bláha Jiří, prof., PhD., CSc. – Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava  
Cisko Štefan, prof., Ing., CSc. – Žilinská univerzita v Žiline  
Hittmár Štefan, prof., Ing., PhD. – Žilinská univerzita v Žiline  
Holomek Jaroslav, doc., RNDr., CSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Gambetta Quido, prof. – Università di Bologna, Italia  
Gregar Aleš, doc., PhD., Ing., CSc. – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Janas Karol, doc., PhD., PhD. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Jurová Marie, prof., Ing., CSc. – Vysoké učení technické v Brně  
Karbach Rolf, prof., Dr. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Koubek Jozef, prof., Ing., PhD. – Vysoká škola ekonomická v Prahe  
Králik Jozef, prof., JUDr., CSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Kútik Ján, doc., Ing., CSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Lipková Ľudmila, prof., Ing., CSc. – Ekonomická univerzita v Bratislave  
Mládková Ľudmila, doc., Ing., Ph.D. – Vysoká škola ekonomická v Prahe  
Navickas Valentinas, prof., DrSc. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Nerudová Danuše, doc., Ing., Ph.D. – Mendelová univerzita v Brne  
Pavelková Drahomíra, prof., Ing., Dr. – Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Skibniewski Mirosław J., Chair prof., Ph.D. – University of Maryland, USA  
Slávik Štefan, prof., Ing., PhD. – Ekonomická univerzita v Bratislave  
Strunz Herbert, prof., Dr. – Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Tolksdorf Guido, prof., Dr. – Bielefeld University, Germany

**Časopis Sociálno-ekonomická revue vychádza štvrťročne.**

**The Social and Economic Revue is published quarterly.**

**Vydavateľ/Publishing house:**

Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne.  
IČO 00 31 118 259

The Social and Economic Revue journal is indexed in international scientific databases: *Index Copernicus*,  
*Central and Eastern European online Library (CEEOL)*, *EBSCO Publishing, Inc. - Business Source Complete*.

**EV 3775/09**

**ISSN - 1336-3727**

# **Sociálno-ekonomická revue**

Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov,  
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

Vedecký časopis – Scientific Journal

# **Social and Economic Revue**

Faculty of Social and Economic Relations,  
Alexander Dubček University of Trenčín

Ročník 11, september 2013, číslo 3  
Volume 11, September 2013, no. 3

<b>Obsahové zameranie</b>	<b>Focus Areas</b>
<b>Ekonómia a ekonomika</b>	<b>Economics and Economy</b>
<b>Manažment</b>	<b>Management</b>
<b>Ľudské zdroje a personálny manažment</b>	<b>Human resources and personnel management</b>
<b>Verejná správa a regionálny rozvoj</b>	<b>Public administration and regional development</b>
<b>Marketing a obchod</b>	<b>Marketing and commerce</b>
<b>Sociálny a ekonomický rozvoj</b>	<b>Social and economic development</b>
<b>Sociálna psychológia</b>	<b>Social psychology</b>
<b>Environmentálne problémy sociálneho a hospodárskeho rozvoja</b>	<b>Environmental issues of social and economic development</b>
<b>Svetová ekonomika a politika</b>	<b>International economics and politics</b>

**Obsah**

**Contents**

**EKONÓMIA A EKONOMIKA / ECONOMICS AND ECONOMY**

**MODERNE ANSÄTZE TUN NOT ... LICHT GEISTER IM ANGESICHT DUNKLER SCHATTEN ..... 7**

*Herbert STRUNZ*

MODERN APPROACHES DO NOT ... GHOST LIGHT IN THE FACE OF DARK SHADOWS

**ĽUDSKÉ ZDROJE A PERSONÁLNY MANAŽMENT / HUMAN RESOURCES AND PERSONNEL MANAGEMENT**

**SÚČASNÉ TRENDY RIADENIA ĽUDSKÝCH ZDROJOV A ICH VÝZNAM VO VEREJNEJ SPRÁVE ..... 24**

*Eva ČAPOŠOVÁ*

PRESENT TRENDS IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT IN PUBLIC ADMINISTRATION

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ..... 31**

*Натук ГУРБАНОВ, Нурходжа АКБУЛЛАЕВ*

REGIONAL FEATURES OF HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

**ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU - EFEKTIVNÍ MOTIVACE A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ ..... 45**

*Petra JELÍNKOVÁ, Otakar NĚMEC*

PERFORMANCE MANAGEMENT – EFFECTIVE MOTIVATION AND DEVELOPMENT OF EMPLOYEES

**VĚKOVÁ STRUKTURA PRACOVNÍCH SIL A HODNOTA LIDSKÉHO KAPITÁLU ..... 52**

*Josef KOUBEK*

AGE STRUCTURE OF LABOUR FORCE AND HUMAN CAPITAL VALUE

**OZBROJENÉ SÍLY SLOVENSKEJ REPUBLIKY A ICH PODIEL NA ZAMESTNÁVANÍ MLADEJ GENERÁCIE ..... 59**

*Jaroslav NEKORANEC*

SLOVAK ARMED FORCES AND THEIR SHARE OF EMPLOYING YOUNG GENERATION

**GLOBÁLNE ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE - SÚČASŤ ROZVOJA ĽUDSKÝCH ZDROJOV ..... 66**

*Mária PETRUFOVÁ*

GLOBAL EDUCATION – PART OF THE HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT

**VEREJNÁ SPRÁVA A REGIONÁLNY ROZVOJ / PUBLIC ADMINISTRATION AND REGIONAL DEVELOPMENT**

**POVODŇOVÝ PLÁN ZÁCHRANNÝCH PRÁC NA MIESTNEJ ÚROVNI ..... 75**

*Karol JANAS*

FLOOD RESCUE PLAN AT THE LOCAL LEVEL

**SOCIÁLNY A EKONOMICKÝ ROZVOJ / SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT**

**MOBILITA – PRIDANÁ HODNOTA VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV ..... 82**

*Mária IGAZOVÁ, Jana GAŠPAROVIČOVÁ*

R STUDENTS' MOBILITY – AN ADDED VALUE IN STUDENTS' EDUCATION AND QUALIFICATION

<b>UPLATNĚNÍ STUDENTŮ V NÁVAZNOSTI NA ZNALOST MULTIMEDIÁLNÍ TECHNIKY .....</b>	<b>90</b>
<i>Ivana SVITKOVÁ</i>	
APPLICATION OF STUDENTS IN RESPONSE TO THE KNOWLEDGE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGY	
<b>JAZYKOVÉ KOMPETENCIE V ROZVOJI ĽUDSKÝCH ZDROJOV / LANGUAGE COMPETENCES IN HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT</b>	
<b>INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE TRENČIN (ESLOVAQUIA) .....</b>	<b>96</b>
<i>Anna DEVÍS ARBONA, Elena DELGADOVA, Miquel A. OLTRA ALBIACH</i>	
LANGUAGE INTERFERENCE IN LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE OF THE STUDENTS AT ALEXANDER DUBČEK UNIVERSITY OF TRENČIN (SLOVAKIA)	
<b>SOBRE LAS FUNCIONES Y LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE LITERATURAS Y DE LENGUAS .....</b>	<b>105</b>
<i>Josep BALLESTER ROCA, Noelia IBARRA RIUS, Miquel A. OLTRA ALBIACH</i>	
ON ROLES AND COMPETENCES FOR LITERATURE AND LANGUAGE TEACHERS	
<b>LOS REFERENTES LITERARIOS, ELEMENTO CONFIGURADOR DE IDENTIDADES Y DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD ALEXANDER DUBCEK DE TRENČÍN .....</b>	<b>113</b>
<i>Miquel A. OLTRA ALBIACH, Rosa M. PARDO COY</i>	
LITERARY REFERENTS AS A CONFIGURATOR ELEMENT OF IDENTITIES AND LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE. A RESEARCH IN STUDENTS FROM ALEXANDER DUBCEK UNIVERSITY OF TRENČIN	
<b>IDEAS, ACTITUDES Y EXPECTATIVAS SOBRE LAS LENGUAS Y SU APRENDIZAJE EN ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD ALEXANDER DUBČEK DE TRENČÍN .....</b>	<b>122</b>
<i>Rosa M. PARDO COY, Miquel A. OLTRA ALBIACH</i>	
IDEAS, ATTITUDES AND EXPECTATIONS TO LANGUAGES AND LANGUAGE LEARNING IN ALEXANDER DUBČEK UNIVERSITY OF TRENČÍN STUDENTS	
<b>INFORMÁCIA PRE AUTOROV .....</b>	<b>129</b>
GUIDELINESS FOR AUTHORS	
<b>FORMULÁR PRE ZADÁVANIE PRÍSPEVKOV .....</b>	<b>131</b>
TEMPLATE FOR ARTICLE	

**MODERNE ANSÄTZE TUN NOT ...  
LICHTE GEISTER IM ANGESICHT DUNKLER SCHATTEN**

*Modern approaches do not ...  
Ghost light in the face of dark shadows*

Herbert STRUNZ

---

**Abstract**

*Eminente politische und wirtschaftliche Krisen und Probleme kennzeichnen die heutige Zeit. War es jemals anders? Kaum, wie viele Stimmen bedeutender Gelehrter aus der Vergangenheit und Gegenwart belegen. Ohne Anspruch auf Systematik oder gar Unfehlbarkeit kommen sie zu Wort. Dabei zeigt sich eindrucksvoll, wenngleich nicht unbedingt zu übertriebenem Optimismus verleitend, daß die Lage stets schwierig zu sein scheint. Dennoch lassen viele konstruktive Ideen hoffen ... Arbeitslosigkeit, eminente globale Finanzkrisen mit verheerenden Folgen in vielen Ländern, wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich, fortschreitende Umweltzerstörung – ein unabwendbares Schicksal? Welche Folgen haben gigantische Fusionswellen und die rasante Berg- und Talfahrt an den internationalen Börsen für Beschäftigte, Sparer und Konsumenten? Sind Zeiten des Aufschwungs purer Zufall oder Resultate kluger Steuerung? Wie können die Chancen der Globalisierung und ihre Risiken beherrscht werden?*

**Key words**

*Politik, Ökonomie, internationale Wirtschaft, Globalisierung, Kapitalismus, Krise, Gemeinschaft*

---

**Abstract**

*Eminent political and economic crises and problems characterizing the present time. Was it ever different? As soon as many votes distinguished scholars from the past and present evidence. Without any claim to infallibility system or even they have their say. This shows impressively, though not necessarily enticing to excessive optimism that the situation always seems to be difficult. Nevertheless, let hope many constructive ideas ... Unemployment, eminent global financial crisis with devastating consequences in many countries, growing levels of inequality between rich and poor, progressive destruction of the environment - a unabwend-Once fate? What are the consequences gigantic merger waves and the rapid ascent and descent on the international markets for workers, savers and consumers? Are times of the upturn coincidence or clever control results? How can the opportunities of globalization and its risks be managed?*

**Key words**

*Politics, economy, international economy, globalization, capitalism, crisis, community*

**JEL Classification:** N 10, P 51, P 52.

---

**Die Väter der „Internationalökonomie“ wußten es**

Arbeitslosigkeit, eminente globale Finanzkrisen mit verheerenden Folgen in vielen Ländern, wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich, fortschreitende Umweltzerstörung – ein unabwendbares Schicksal? Welche Folgen haben gigantische Fusionswellen und die rasante Berg- und Talfahrt an den internationalen Börsen für Beschäftigte, Sparer und Konsumenten? Sind Zeiten des Aufschwungs purer Zufall oder Resultate kluger

Steuerung? Wie können die Chancen der Globalisierung und ihre Risiken beherrscht werden?

Wer die Ursachen der Probleme erforschen will, kommt nicht umhin, sich mit den grundlegenden Theorien der Wirtschaftswissenschaften, den Klassikern, auseinanderzusetzen. Diese sind freilich immer Produkt ihrer Zeit und ihres Umfeldes. In der Wirtschaft ist aber nichts so beständig wie der Wandel. Es geht darum, das Beste daraus zu machen. Wiederkehrender Zündstoff in der ökonomischen Debatte ist zudem stets der Streit um die Grundprinzipien: die Gewichtung zwischen den Positionen individuelle Freiheit und Solidarität. Die

Wirtschaft kann jedenfalls nur verstehen, wer annähernd ihre Geschichte und Theorien kennt (Herz, 2000, Hoffmann, 1986, Breilmann 1999).

Was sagen sie nun, die „Überväter“? Was wußten sie schon längst? Warum würden sie lächeln oder sich im Grab umdrehen, wenn sie sehen könnten, welchen Mist ihre Nachfahren anstellen? Max Weber (1864-1920) etwa sagt in seinen Abhandlungen zur protestantischen Ethik: „Die kapitalistische Wirtschaftsordnung braucht diese rücksichtslose Hingabe an den Beruf des Geldverdienens.“ (Weber, 1905). Gut und schön, von Risiken ist bei ihm nicht so sehr die Rede. Dafür bei Joseph Schumpeter (1883-1950): „Der Prozeß der ‚schöpferischen Zerstörung‘ ist das für den Kapitalismus wesentliche Faktum. Darin besteht der Kapitalismus und darin muß auch jedes kapitalistische Gebilde leben“ (Schumpeter, 1972). Auch Knut Wicksell (1851-1926) erkennt die Dinge schon richtig: „Banken sind nicht dazu da, recht viel Geld zu verdienen, sondern dem Publikum zu dienen“ (Schumpeter, 1972). Karl Marx (1818-1883) prophezeite, recht deftig wie so oft: „Die Zentralisation der Produktionsmittel und die Vergesellschaftung der Arbeit erreichen einen Punkt, wo sie unverträglich werden mit ihrer kapitalistischen Hülle. Sie wird gesprengt. Die Stunde des kapitalistischen Privateigentums schlägt. Die Expropriateurs werden expropriert“ (Marx, 1957). Schließlich setzt Jean-Baptiste Say (1767-1832) schon sehr früh den aktuellen, heftigen Staatseingriffen den Hut auf: „Die Erfahrung zeigt, daß eine Regierung, die sich selbst zum Produzenten macht, üblicherweise mehr zerstört als sie produziert“ (Say, 2000). John Maynard Keynes (1883-1946) empfahl gleichwohl, daß der Staat sein wirtschaftliches Gewicht gezielt einsetzen müsse, damit das Tal der Depression durchschritten werden kann. Sein Rat funktionierte denn auch lange Zeit (Keynes, 1970). Für Rudolf Hilferding hat es dem Finanzkapital ohnehin an den Kragen zu gehen: „Dies sind die kapitalistischen Monopole, die Kartelle, Trusts, Konzerne, es sind die Brutstätten des Finanzkapitals, die Großbanken, und es sind die persönlichen Träger der finanzkapitalistischen Tendenzen, die großen Finanzmagnaten, die ... noch nicht zur Verantwortung gezogen worden sind. Wenn wir heute eine Lehre ... ziehen müssen, so ist es vor allem die, daß die Macht der Monopole, die Macht des Finanzkapitals gebrochen werden muß, wenn sich der Kreislauf der Katastrophen nicht ... wiederholen, wenn sich eine wahrhafte Demokratie entwickeln soll“ (Hilferding, 1947).

Diese wenigen, aber eindrucksvollen und vor allem modernen Belege der Klassiker stellen die aktuellen großen Wirtschaftslenker in sehr mattes

Licht. „Ohnbewerb“<sup>1</sup> statt Wettbewerb, Privatisierung der Gewinne und Vergesellschaftung der Verluste, eitles Geckentum und Verachtung für die Welt im Erfolg und der hilflose, jämmerliche Ruf nach dem Staat in schweren Stunden zeichnet ihr letztlich unwürdiges Dasein aus. James Tobin (1918-2002) mochte schon recht haben, wenn er die zügellosen Finanzmärkte und ihre Spekulanten mit einer saftigen Transaktionsteuer (Tobin-Tax) an die Kette legen wollte. Bisher konnte sich seine Idee, die noch dazu satte Erträge für das Gemeinwohl bringen würde, nicht durchsetzen und wurde höchstens arrogant belächelt (Wahl, Waldow, 2002). Jedenfalls sind die Institutionen des ubiquitären Geldfetichs jetzt höchst irritiert und suchen krampfhaft nach einer neuen „Finanzarchitektur“ (Altwater, Mahnkopf, 2007, Pöll, 2009, Gaulhofer).

Vielleicht sollten wir bloß einmal kurz innehalten und einfach die Altvorderen fragen ... Und genau das wollen wir im Folgenden tun. Die Auswahl der allesamt ohne Zweifel lichten und anspruchsvollen Geister ist recht willkürlich und auch nach subjektiver Vorliebe, jedenfalls ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit oder gar Unfehlbarkeit. Allesamt sind sie aber prominente, die – zu ihrer jeweiligen Zeit – die immer gleiche politische und/oder aktuelle wirtschaftliche Lage grundsätzlich reflektiert haben und sich bedeutende Gedanken gemacht haben.

## Der Prophet

Begonnen hat es im Grunde in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Die Vielvölkerproblematik drückte schwer. Die verschiedensten Interessen waren kam mehr auszugleichen. Reformen waren dringend nötig. Natürlich gab es von allen Seiten viele Vorschläge (Kann, 1964). Vom Thronfolger Franz Ferdinand gefördert wurde die Idee eines „Groß-Österreich“. Sehr prominent – wenn auch nicht allseits populär – war das in dieser Zeit erschienene Werk des rumänischen Politikers Aurel Popovici „Die Vereinigten Staaten von Groß-Österreich“ (Popovici, 1906). Zwar gab es mehr eine psychologische Richtung als ein theoretisches Programm vor; aber: eine Zentralregierung mit Kompetenz für die übergreifenden Politikbereiche war vorgesehen (Äußeres, Kriegswesen, Recht, Zoll, Verkehr, Gesundheit und Währung), mit einem Parlament unter Beteiligung aller Nationalitäten; darüber hinaus ein ausgeprägter Föderalismus mit Selbstbestimmungsrecht der Teilstaaten unter

<sup>1</sup> Dieser eigentümliche, aber treffende Begriff entstammt der Diktion des kritischen Wiener Ökonomen Adolf Kozlik (1912-1964); Kozlik, A.: Der Vergeudungskapitalismus, Wien/Frankfurt a. M./Zürich 1966, 33f



Wahrung der Kulturen, Traditionen und Interessen der vielen Völker. Insgesamt legte Popovici damit einen überaus wegweisenden Entwurf – auch für ein künftiges Europa – vor. Allein, es kam damals nie dazu und sollte noch sehr lange dauern ...

Zur selben Zeit wuchs in Böhmen ein junger Graf heran, der später nicht wie üblich die (dann ohnehin verlorenen) Familiengüter verwalten, sondern ein wahrer Visionär werden sollte, ein Diplomat und Staatsmann – stets ohne Amt, ein Vorkämpfer und Wegbereiter des modernen Europa: Richard Coudenhove-Kalergi.<sup>2</sup> „Paneuropa“ war seine Vision und Lebenswerk. Eigentlich war er Publizist und – so würde man heute sagen – begnadeter „Networker“, jahrzehntelang, bewegend. Mit seinen Ideen von einem vereinten Europa konnte er viele maßgeblichen Politiker gewinnen: zunächst Briand, Stresemann und Masaryk; später Churchill, de Gaulle sowie Schumann und Adenauer; darüber hinaus ist die Vielzahl einflussreicher Politiker Legende.<sup>3</sup> 1949 gelang auf seine Initiative die Gründung des Europarates sowie die Vorbereitungen für die 1951 gegründete Montanunion (EGKS), die Ur-Vorläuferin der heutigen Europäischen Union. Über die Zeit bewährte sich die seit 1922 bestehende Paneuropa-Union als überparteiliche Organisation mit dem Ziel der europäischen Einigung damit als überaus effektives Instrument einer zukunftsweisenden Europapolitik. Wirklich richtungsweisend – und auch deshalb in der Realpolitik breite Zustimmung findend – waren vor allem die programmatischen Ideen von Coudenhove-Kalergi.

Wenn man sie heute „revisited“ liest, mag man meinen, es handle sich um das jüngste Grundsatzpapier der EU. Eigentlich unglaublich, was der Visionär, der sich vielmehr als Prophet erwies, schon 1923 in seinem Hauptwerk „Pan-Europa“

erkannte und erdachte (Coudenhove-Kalergi, 1926): „Dieses Buch ist bestimmt, eine große politische Bewegung zu wecken, die in allen Völkern Europas schlummert. Viele Menschen erträumten ein einiges Europa; aber wenige sind entschlossen, es zu schaffen. Als Ziel der Sehnsucht bleibt es unfruchtbar – als Ziel des Wollens wird es fruchtbar. Die einzige Kraft, die Paneuropa verwirklichen kann, ist: der Wille der Europäer; die einzige Kraft, die Paneuropa aufhalten kann, ist: der Wille der Europäer. So liegt in der Hand jedes Europäers ein Teil des Schicksals seiner Welt“.<sup>4</sup> Im Grunde geht es um Selbsthilfe durch den Zusammenschluß Europas zu einem politisch-wirtschaftlichen Zweckverband. Den Kritikern dieser Idee sei gesagt: Jedes große historische Geschehen begann als Utopie und wurde später Realität. Geschichtlich ist Europa als Mittelpunkt der christlich-abendländischen Welt zu sehen. Die europäischen Großmächte waren stets England, Rußland, Deutschland, (Österreich-Ungarn), Frankreich und Italien. Diese Fundamente erodieren durch das Verselbständigen Englands und Rußlands durch die Begründung eigener Weltreiche, den Aufstieg Asiens, besonders Japans und Chinas, und den Aufschwung Amerikas. Aus dem Mittelpunkt der Welt rückt Europa schließlich in deren Peripherie. Zudem wird die Welt durch den technologischen Fortschritt mit jedem Tag kleiner. Nicht mehr Entfernung, sondern Zeit ist das Thema. Die politische Technik müßte mit diesem Tempo Schritt halten. Tut sie aber nicht, zumal in Europa: Staatengruppen haben sich gebildet, so das russische Reich, der Völkerbund der Briten, Panamerika und die chinesische Bundesrepublik. Europa ergeht sich indes – in einem entgegengesetzten Prozeß – in „Kleinstaaterei“. Wenn die Befreiung der europäischen Völker nicht ergänzt wird durch ihre Einigung, werden die europäischen Staaten binnen kurzem von den wachsenden Weltmächten verschlungen werden. Die europäische Frage wird erst gelöst werden durch einen Zusammenschluß seiner Völker ... durch Bildung eines paneuropäischen Staatenbundes. In der Vergangenheit wurde Europa zu einem Schlachtfeld der Erde. Künftig wird es bei der Verteilung der Märkte und Rohstoffgebiete übergangen werden. Die europäischen Binnenzölle werden jede großzügige Wirtschaft verhindern, während die Rüstungen und Konflikte den Rest des europäischen Wohlstandes vernichten müssen. Für die Weltpolitik wird der europäische Nationalpolitiker ebenso lächerlich werden – wie es einst für die Nationalpolitik der

<sup>2</sup> Geb. 1894 in Tokio als Sohn des Geschäftsträgers von Österreich-Ungarn; 1917 Promotion an der Universität Wien, Publizist; 1922 Gründung der Paneuropa-Bewegung, 1926 Präsident der Paneuropa-Union und Initiator des Ersten Paneuropäischen Kongresses in Wien; 1940 Emigration in die USA, 1942-1946 Dozent und Professor für Geschichte an der New York University, Gründung eines Forschungsseminars für eine europäische Nachkriegs-Föderation, 1943 Etablierung einer Exilorganisation der Paneuropa-Union, 1944 Gründung des Amerikanischen Komitees für ein Freies und Einiges Europa; 1946 Rückkehr nach Europa, 1947 Organisation der Europäischen Parlamentarier-Union für ein Einiges Europa, später Europarat; zahlreiche Ehrungen und Auszeichnungen; + 1972 in Schruns, VlbG.

<sup>3</sup> Wer die Geschichte ausblendet, weiß nicht, woher er kommt und deshalb auch nicht, wohin er geht – ein Motto des kürzlich verstorbenen Kaisersohnes Otto von Habsburg (1912-2011), der die Paneuropa-Idee praktisch lebenslang vertreten und weitergeführt hat, nicht zuletzt als langjähriger und allseits anerkannter Europa-Parlamentarier. Vgl. Habsburg, W. v./Posselt, B.: Einigen – nicht trennen – Festschrift für Otto von Habsburg zum 75. Geburtstag am 20. November 1987, Moers 1987; Douglas, W./Baier, S.: Otto von Habsburg – Ein souveräner Europäer – Festschrift zum 85. Geburtstag, Wien/München 1997; Demmerle, E.: Der Habsburg-Faktor – Visionen für das neue Jahrtausend (Eva Demmerle im Gespräch mit Otto von Habsburg), Heidelberg 2007

<sup>4</sup> Ebd., 3ff.; alle weiteren Formulierungen sind zwecks unmittelbarer Dokumentation ihrer Authentizität und Aktualität – teilweise leicht adaptiert – ebenfalls Coudenhove-Kalergis „Pan-Europa“, 11ff., entnommen.

Kirchturmpolitiker war. Die Kleinlichkeit und Gehässigkeit der europäischen Politik wird zum Gespött der Welt werden. Zu den Grenzen Europas, die historisch sehr unterschiedlich verlaufen sind: Das neue Europa wird so weit in den Osten reichen wie das demokratische System. Geographische Kategorien alleine sind nicht mehr das Thema, der Ural nicht mehr relevant, die Türkei ist asiatisch. Auch an der großen Vorfrage scheiden sich schon seit langem die Geister: Können England und Russland tatsächlich zu den erstrebenswerten „Vereinigten Staaten von Europa“ gehören? Die Antwort ist schwierig, aber in der Sache kurz: Ohne England geht es nicht, mit Rußland auch nicht! „Fair play“ gegenüber England ist für Europa existenzbestimmend, jeder Zusammenschluß darf sich nicht gegen England richten. Zum anderen befindet sich Rußland seit jeher im Anmarsch gegen Europa. Die einzige kluge Politik für Europa ist, eine friedliche Politik gegen Rußland zu verfolgen – aber, im Sinne eines gemeinsamen Defensivbündnisses, gegen alle Gefahren gesichert zu sein. Rußland braucht Europa – Europa braucht Russland! Deshalb ist eine großzügige Verständigung zwischen diesen beiden politischen Gebilden nötig, die nicht an kleinlichen Bedenken scheitern darf, die sich vor allem auch den beiderseitigen wirtschaftlichen Notwendigkeiten hinderlich in den Weg stellen. Auch die Frage der europäischen und der Weltabrüstung ist mit der russischen Frage eng verknüpft. Gelingt deren Lösung, könnte das allgemeine Milizsystem eingeführt werden oder die allgemeine Wehrpflicht völlig abgeschafft werden. Der dadurch erzielte moralische und wirtschaftliche Fortschritt wäre unschätzbar. So kommt einer fruchtbaren europäischen Friedenspolitik allzeit eine herausragende Stellung zu. Ein neues, besseres Zeitalter könnte so beginnen. Amerika wiederum ist für Europa ein weiteres überaus spannendes Thema: Panamerika nämlich bildet für Europa die größte Gefahr – oder die größte Hoffnung. Die USA sind das reichste, mächtigste und fortgeschrittenste Land der Welt. Seit langer Zeit kein Krieg auf eigenem Boden, Industrie und Landwirtschaft blühen. Das uneinige Europa ist demgegenüber verarmt, verschuldet, konkurrenzunfähig, weltpolitisch ohnmächtig und trägt die Gefahr eines neuerlichen Krieges in sich. Für eine europäische Union, politisch und wirtschaftlich, kann Amerika deshalb nur Vorbild sein. Das Bindeglied zwischen Amerika und Europa wird dabei immer England sein. Es kann niemals einem von beiden angehören, ohne Gegner des anderen zu sein. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Rolle des Völkerbundes. Die große Idee von Wilson war ein eminenten Fortschritt in der menschlichen Entwicklung. Ein Grundfehler ist seine abstrakte Struktur, die wesenslos ist und kein Echo im Gefühlsleben der Menschen erweckt. Was hätte ein

Este in der Tat auch mit einem Ureinwohner von Papua-Neuguinea verbindend gemein? Das gleiche Problem der praktischen „Zahnlosigkeit“ hat die heutige, dem Völkerbund später nachgeartete UNO. Noch eine stets virulente Problematik ist das Verhältnis zwischen den unbestrittenen, traditionellen Großmächten Europas, Deutschland und Frankreich; historisch gesehen besteht eine Gegnerschaft der beiden Staaten seit tausend Jahren. Aus der furchtbaren, daraus erwachsenen Krise können sie nur entweder als verbündete Europäer hervorgehen – oder aber sie werden, ineinander verbissen, an den gegenseitigen Wunden verbluten! Die Nationalitätenfrage im allgemeinen, die Blutgemeinschaft der Nationen, Dogma jeglichen kruden Nationalismus, ist im Grunde ein Märchen, zumal praktisch alle europäischen Nationen aus Mischvölkern bestehen. Vielmehr sollte eine Nation eine Geistesgemeinschaft bilden, die mit anderen einhergeht. Nationaler Chauvinismus entbehrt jeder Grundlage und ist dieserart irrelevant und obsolet. Das übergreifende Ganze ist vielmehr die gemeinsame europäische Kultur. Nicht zuletzt dadurch wird auch die Frage der Festsetzung von Grenzen relativ. Im Grunde geht es um den Abbau, nicht so sehr um die Verschiebung oder gar die Zementierung bestimmter Staatsgrenzen. Jede nationale Haßpropaganda ist damit letztlich als eine Art Hochverrat an Europa zu sehen. Wie kann „Paneuropa“ – vor allen diffizilen Hintergründen – nun aber erreicht werden? Durch den Schutz der europäischen Demokratie, einen Parlamentarismus mit Vertretung aller Völker und wichtigen politischen Parteien, Institutionalisierung, eine europäische Verfassung und vertragliche Regelungen bis ins Detail, Zollunion und wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit, Wohlstand und Kultur unter der Flagge der Liebe und des Geistes, die über einem einigen Weltreich des Friedens und der Freiheit wehen möge! Auch aus heutiger Sicht ist dem vor fast einem Jahrhundert Geschriebenen praktisch nichts hinzuzufügen (Coudenhove-Kalergi, 1958, 1971, 2006).

### Liebhaber, Reiter, Ökonom

„Der beste Liebhaber Wiens, der beste Reiter Europas, der beste Ökonom der Welt“ wollte er werden und behauptete später, nur das Dritte sei ihm wirklich gelungen. Joseph A. Schumpeter<sup>5</sup> stellte sein

<sup>5</sup> Geb. 1883 in Triesch, Mähren (heute Tschechische Republik); 1906 Promotion und 1909 Habilitation an der Universität Wien; 1907-1909 Praxis am Internationalen Gerichtshof in Kairo; 1909-1921 Professor für Nationalökonomie an den Universitäten Czernowitz (1909-1911) und Graz (1911-1921); 1919 Österreichischer Finanzminister; 1921-1924 Leitung des Bankhauses Biedermann in Wien; 1925-1932 Professor für

Licht wahrlich nicht unter den Scheffel. Als Ökonom jedenfalls zählt er zu den ganz Großen. Kein geschlossenes Gesamtwerk weist er auf, auch keine Schule, die ihm nachfolgte; aber höchst originelle Ideen und Ansätze.<sup>6</sup> Türen öffnen wollte er, diese nicht hinter sich schließen. Die Rechnung ging auf, Schumpeter ist und bleibt „modern“. In Vielem, und so manchem aktuellen Kontext, hat er Recht behalten, wird allemal zitiert. Leicht hatte er es nie: Zuerst eine Art Wunderknabe als Zögling im berühmten Wiener Theresianum, kurz nach Mitte zwanzig schon Professor an der jüngsten Universität im entlegensten Winkel der damaligen Österreichisch-Ungarischen Monarchie. In Czernowitz, in der Einsamkeit der Bukowina war er nicht nur schnell das Enfant Terrible. So erschien er im altherwürdigen Kollegium zu dessen Sitzungen gerne zu spät und – in Reitstiefeln. Gerade dort aber gelingt ihm der Durchbruch mit seiner „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“. Der Unternehmer ist es, so sagt er, der die Wirtschaft treibt. Durch Mut zum Risiko, persönlichen Einsatz und stete „Innovationen“. Der Begriff ist damals ein absolutes Novum: Keine Erfindungen müssen es sein, sondern die „Durchsetzung neuer Kombinationen“, wie es der junge Gelehrte nennt. Neue Absatzmärkte finden, günstigere Wege der Beschaffung aufspüren, sich besser organisieren, Produktionsverfahren zu optimieren und die wichtige Rolle der Finanzierung, vor allem mit Krediten zu nützen. Überhaupt ist der Kredit für die Ermöglichung der wichtigen Innovationen, die quasi das Lebenselixier des „dynamischen Unternehmers“ sind, das Um und Auf. Das Motto ist: Heute schon kann man haben, worauf ansonsten viele Jahre erst zu sparen wäre. Auch das, und damit die eminente Rolle des Bankensystems, war damals – 1911 – relativ neu. Bald geht er nach Graz, auch dort verschmäht man den jungen Denker eher. Er reagiert auf seine Weise und orientiert sich anders. 1919 macht ihn sein Studienfreund Otto Bauer, den er aus den Zeiten der gemeinsamen Lehrer an der Universität Wien, Eugen von Böhm-Bawerk und Friedrich von Wieser gut kennt, zum Finanzminister. Die wirtschaftliche Lage des neuen, kleinen Österreich ist katastrophal, viel ist nicht zu bewegen.

Daß sich der Minister mit Prostituierten im Arm über die Kärntner Straße, dem Boulevard der Wiener Innenstadt, kutschieren läßt, macht das Maß nach nicht einmal einem Jahr voll. Er muß mit Schimpf und Schande demissionieren. Auch sein nächstes „praktisches“ Engagement, als Präsident einer Privatbank, scheitert kläglich. Zu schlecht ist die Konjunktur, zu unruhig die Börsen. Am Ende steht die Insolvenz, die ihn finanziell praktisch ruiniert. Noch lange wird er seine Schulden tilgen müssen. Schwere private Rückschläge folgen, von denen er sich lange nicht erholt. Schließlich geht er – wieder als Professor – nach Bonn, wo er abermals eine fruchtbare wissenschaftliche Tätigkeit entfalten kann. Nun beschäftigt er sich viel mit Konjunkturverläufen. Das Diskontinuierliche von Innovationen nämlich, so analysiert Schumpeter, sowie „Imitatoren“, die dem Innovator folgen, beeinflussen den Gleichgewichtszustand der Ökonomie. Dieser Umstand zieht zwar zunächst einen heilsamen Prozeß der „schöpferischen Zerstörung“ und damit eine Art natürliche Marktbereinigung nach sich. Es kommt aber auch zu Wellenbewegungen, zu Boom und Rezessionen. Diese „Konjunkturzyklen“ stellen das wesentlichste Charakteristikum des kapitalistischen Entwicklungsprozesses dar. Er kommt zur Auffassung, daß der Kapitalismus deshalb nicht dauerhaft lebensfähig ist und schließlich im Sozialismus münden muß. Die Verfügung über Kapital und Produktionsmittel kommt so letztlich in staatliche Hand und liegt nicht mehr beim privaten Unternehmer. Schumpeter begründet diese Prognose aber nicht mit dem Versagen des Kapitalismus, sondern gerade mit dessen Erfolgen. Vor allem der steigende Wohlstand bewirkt eine bestimmte Haltung der Menschen, der initiative Unternehmer verliert in der Wohlstandsgesellschaft allmählich seine Position. An seine Stelle treten – in dysfunktionaler Weise – Konzentration und Bürokratisierung. Immer noch etwas unstat, eine ersehnte Berufung nach Berlin scheitert, verläßt Schumpeter schließlich Bonn in Richtung USA und nimmt ein verlockendes Offert der Harvard University an. Freilich wird er erst hier richtig berühmt. Natürlich sind auch die Möglichkeiten, die eine allererste Adresse bietet, unvergleichlich. In den USA sind traditionell die weltweit führenden Ökonomen tätig. Als Wissenschaftler ist er in der neuen Welt überaus erfolgreich, privat gewiß glücklicher als zuvor und als Lehrer bei den Studenten – zumal wie ehemals bei der Damenwelt – äußerst beliebt. Gerne vergibt er die besten Noten, die berühmte „Eins“, wie ein Bonmot sagt: an die Streber, an die Mädchen und an alle anderen!

Finanzwissenschaften an der Universität Bonn; 1932-1950 Professor für Economics an der Harvard University; + 1950 in Taconic, Conn./USA

<sup>6</sup> Hauptwerke von Joseph A. Schumpeter: Wesen und Hauptinhalt der theoretischen Nationalökonomie (1908), Berlin 1998; Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung (1911), Berlin 1997; Konjunkturzyklen (Business Cycles, 1939), Göttingen 2010; Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie (Capitalism, socialism and democracy, 1942), Tübingen/Basel 1993; Geschichte der ökonomischen Analyse (History of Economic Analysis, 1954, herausgegeben aus dem Nachlaß von Elizabeth Boody Schumpeter), 2 Bände, Göttingen 2007. Biographien: Swedberg, R.: Joseph A. Schumpeter, Stuttgart 1994; Schäfer, A.: Die Kraft der schöpferischen Zerstörung – Joseph A. Schumpeter, Frankfurt/M. 2008; McGraw, T. K.: Joseph A. Schumpeter, Hamburg 2008

„Dem Meister der Gemeinschaft“<sup>7</sup>

Who the hell war Othmar Spann?<sup>8</sup> Äußerst prominent war er zu seiner Zeit, besonders in den 1930er Jahren als Philosoph, Soziologe und Ökonom an der Universität Wien. Ein inspirierter, fast schon für Massen auch inspirierender Gelehrter, ungemein produktiv.<sup>9</sup> Ein richtiges Hype, würde man heute sagen, gab es um ihn. Gleichzeitig war er als prononciert konservativer Kopf stets auch sehr umstritten. Schlußendlich saß Spann zwischen allen Stühlen, was er sich nach den berausenden Erfolgen selbst sicher nicht so vorgestellt hatte. Heute ist er praktisch vergessen, vielleicht zu Unrecht. Endete sein Leben 1950 in Isolation so unspektakulär, wie es eigentlich begann? Nach einer Zwischenstation in Brünn wurde er 1919 als Ordinarius an die Wiener Universität berufen. Aufgrund eines bereits umfangreichen Oeuvres und seiner charismatischen wie pointierten Lehrtätigkeit wurde man plötzlich aufmerksam. Wer? Vor allem die Politik war es, die Spann hofierte. Es war nicht eben eine demokratische Zeit, der Ständestaat war en vogue, mitsamt seiner repressiven Haltung gegenüber Andersdenkenden. Hier machte Spann den entscheidenden Fehler: Anstatt die auch damals gegebene Lehrfreiheit zu praktizieren, ließ er sich von der Politik vereinnahmen. Vielmehr noch, er diente sich an. Den

sicherlich gegebenen Verlockungen erlag er, anstatt als Wissenschaftler unabhängig zu bleiben. Seine zahlreichen Schüler bezog er dabei mit ein. „Politikberater“ ist der dafür heute gängige Terminus. Sein diesbezüglich wichtigstes Werk „Der wahre Staat – Vorlesungen über Abbruch und Neubau der Gesellschaft“, ursprünglich von 1921, ging in die Auflagen und erreichte 1938 seine Blüte. Spanns wichtigster Schüler, sein Assistent Walter Heinrich, zog wissenschaftlich mit der Publikation „Das Ständewesen“ (1931/1934) nach und war politisch – vor allem im Sudetenland – noch um einiges aktiver als Spann selbst. Später machte das „Dritte Reich“ – allerdings vergebliche – Anwerbungsversuche. Man erkannte das Potential der Spannschen Lehre wohl, der Denker wurde schließlich aber zum Konkurrenten. Fazit: Nach dem Ständestaat 1938 Verhaftungen durch die Nazis und natürlich Lehrverbot. Nach dem Krieg, weil ehemals zu sehr im Zeitgeist verortet, zumindest für Spann für immer und für Heinrich lange Zeit, keine Rückkehr an die Universität. Viele der zahlreichen Schüler hatten ähnliche Probleme („Spann-Kreis“<sup>10</sup>). Bei allen ehemaligen Erfolgen – so erreichte Spanns bedeutendstes Werk „Die Haupttheorien der Volkswirtschaftslehre“ mit 28 Auflagen alleine bis 1949 eine Verkaufszahl bis ins 130. Tausend. wurde aus Spann dann aber relativ schnell vom gefeierten Gelehrten, international gesuchten Vortragenden und gefragten Politikberater und -mitgestalter ein ad acta gelegter, einsamer Mann. Dennoch wirkte seine Schule – durch Walter Heinrich, ab 1949 wieder im Lehramt, vor allem an der früheren Hochschule für Welthandel in Wien – nach. Die „Ganzheitliche Schule“<sup>11</sup>, Vertreter der gleichnamigen „Ganzheitlichen Lehre“, sicherlich eine der Vorläufer der heutige gewichtigen Systemtheorie, hat sich, nunmehr vollständig entpolitisiert, jedenfalls später sehr bewährt und Generationen von Studenten geprägt. Zwischenzeitlich ist sie in anderen, modernen Ansätzen aufgegangen. Was macht die besagte, auf Spann zurückgehende, ganzheitliche Lehre – auch aus heutiger – Sicht immer noch tragfähig und für das

<sup>7</sup> Inschrift des Grabsteines von Othmar Spann auf dem Friedhof Neustift-Mariasdorf im Burgenland.

<sup>8</sup> Geb. 1878 in Altmanndorf (damaliger Vorort von Wien); 1903 Promotion an der Universität Tübingen und 1907 Habilitation an der Technischen Hochschule Brünn; 1903-1909 Praxis in der Zentralstelle für private Fürsorge in Frankfurt am Main; 1909-1919 Professor für Nationalökonomie an der Technischen Hochschule Brünn; 1914-1918 Kriegsdienst, ab 1916 zugeteilt dem wissenschaftlichen Komitee für Kriegswirtschaft im k. und k. Kriegsministerium; 1919-1938 Professor für Politische Ökonomie und Gesellschaftslehre an der Universität Wien, 1938 Suspendierung, vorübergehende Inhaftierung, Rehabilitierung 1945, die Rückkehr an die Universität bleibt jedoch verwehrt; + 1950 in Mariasdorf, Bgld.

<sup>9</sup> Hauptwerke von Othmar Spann (vgl. die „Othmar Spann Gesamtausgabe“, 21 Bände 1963-1979, hrsgg. von W. Heinrich, H. Riehl, U. Schöndorfer, R. Spann, F. A. Westphalen): 1. Frühe Schriften in Auswahl (1907-1914), Graz 1974; 2. Die Haupttheorien der Volkswirtschaftslehre (1910), Graz 1969; 3. Fundament der Volkswirtschaftslehre (1917), Graz 1967; 4. Gesellschaftslehre (1914), Graz 1969; 5. Der wahre Staat (1921), Graz 1972; 6. Tote und lebendige Wissenschaft (1921), Graz 1967; 7. Kämpfende Wissenschaft (1934), Graz 1969; 8. Kleine Schriften (1920-1950), Graz 1975; 9. Kategorienlehre (1923), Graz 1969; 10. Der Schöpfungsgang des Geistes (1928), Graz, 1969; 11. Gesellschaftsphilosophie (1928), Graz 1968; 12. Geschichtsphilosophie (1932), Graz 1970; 13. Philosophenspiegel (1933), Graz 1970; 14. Erkenne dich selbst (1935), Graz 1968; 15. Naturphilosophie (1937), Graz 1963; 16. Religionsphilosophie (1947), Graz 1970; 17. Ganzheitliche Logik (1958, aus dem Nachlaß herausgegeben), Graz 1971; 18. Meister Eckeharts mystische Philosophie (1948), Graz 1974; 19. Kunstphilosophie (aus dem Nachlaß herausgegeben), Graz 1973; 20. Gespräch über Unsterblichkeit (aus dem Nachlaß herausgegeben), Graz 1965. Biographische Werke: 21. Othmar Spann – Leben und Werk, Graz 1979; Becher, W.: Der Blick aufs Ganze – Das Weltbild Othmar Spanns, München 1985; Pichler, J. H. (Hrsg.): Othmar Spann oder Die Welt als Ganzes, Wien/Köln/Graz 1988; Maass, S.: Dritter Weg und wahrer Staat, Kiel 2010.

<sup>10</sup> Vgl. die hochinteressante und erstmals publizierte Akte des Reichssicherheitshauptamtes „Der Spann-Kreis – Gefahren und Auswirkungen“ (1938), in: Maass, S.: Dritter Weg und wahrer Staat, Kiel 2010, 135ff.

<sup>11</sup> Ausgewählte Werke von Vertretern der „ganzheitlichen Schule“: Heinrich, W.: Grundlagen einer universalistischen Krisenlehre, Jena 1928; ds.: Das Ständewesen, Jena 1931; ds.: Wirtschaftspolitik (3 Bände, 1948/1952/1954), Berlin 1964/1966/1967; Pichler, J. H. (Hrsg.): Die Ganzheit von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft – Ausgewählte Schriften von Walter Heinrich aus Anlaß seines 75. Geburtstages, Berlin 1977; Kolbinger, J.: Die Betriebswirtschaftslehre als Lehre von der sozialen Leistungsordnung, Berlin 1980; Bühler, W./Hofmann, M./Malinsky, A. H./Reber, G./Pernsteiner, A. (Hrsg.): Die ganzheitlich-verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung – Festschrift Josef Kolbinger zum 60. Geburtstag dargebracht von Freunden, Kollegen und Schülern, Wien/New York 1985; Zeitschrift für Ganzheitsforschung 1956-2006.

Gesellschafts- und Wirtschaftsleben attraktiv? Welche für heutige Bedarfe nützliche und fruchtbare Erkenntnisse lassen sich aus ihr ableiten? Nun, ihre Grundsätze und Ideen stehen in einem inneren Zusammenhang und sind ein nach Prinzipien geordnetes Ganzes. Die ganzheitliche Verfahrenslehre mit ihrer Kategorienlehre und ganzheitlichen Logik bezieht ihre „Teilbetrachtungen“ stringent in die Betrachtung des „Ganzen“ ein. So stellt sich etwa die Einzelwirtschaft als Glied bzw. „Stufe“ der Volkswirtschaft und sonstiger Wirtschaftsstufen im morphologischen Sinn dar. Alle Teilinhalte der Wirtschaft – wie etwa Erfinden, Organisieren, Produzieren und der Absatz – kehren arteigen auf allen Wirtschaftsstufen wieder. Darüber hinaus erweist sich die Wirtschaft als Ganzes als unablösbares Glied der Gesellschaft. Ihre Deutung sowie jene der Einzelwesen und somit des „subjektiven“ wie „objektiven Geistes“ wiederum verweist auf die Notwendigkeit philosophischer Begründung und Integration einzeldisziplinären Wissens. So rekurriert das ganzheitliche Verfahren auch auf die Darstellung des durchgängigen Zusammenhangs von Philosophie, Soziologie und Wirtschaftslehre und den damit verbundenen „Stufenbau“. Ähnlich gerichtete, neuere Ansätze haben der ganzheitlichen Betrachtungsweise gegenüber deutliche Mängel: Die Kybernetik stellt sich als zu mechanistisch dar, die Systemtheorie als zu kompliziert, unverständlich und praxisfremd, die Methodik des vernetzten Denkens ist zu simpel, bereichsbezogen und deshalb zu sehr in sich isoliert. Die ganzheitliche Lehre demgegenüber bezieht alle „Teilganzen“ der menschlichen Existenz in ihr Denken mit ein und stellt sie in einen nachvollziehbaren, immer „rückverbundenen“ Zusammenhang. Dadurch entsteht eine klare Gliederung von Strukturen, Prozessen und Prioritäten. Dieserart stellt sich das ganzheitliche Denkgebäude als ein auf universalistischer Basis theoretisch und begrifflich durchgebildetes System als „Kompaß“ und Rückhalt für die Lösung der steten Probleme der Gemeinschaft als höchstes Gut der Weltordnung auch in den heute schwierigen Zeiten für Theorie und Praxis bestens zur Disposition.

## Vom Großen des Kleinen

Der „Philosoph des Kleinen“ wird Leopold Kohr<sup>12</sup> genannt, Schulter an Schulter mit dem sicher berühmteren Autor von „Small is Beautiful“ (E. F. Schumacher 1989). Bei weitem nicht so Publicity-trächtig, aber im Detail wesentlich ausgefeilter ist sein umfangreiches Werk.<sup>13</sup> Seine praktisch lebenslange These: Zu große Einheiten, sei es in Staat oder Wirtschaft, sind nachhaltig nicht lebens- bzw. überlebensfähig! Nur kleine, überschaubare Gemeinschaften können dies schaffen. Der Ursprung seiner heute weithin anerkannten Überlegungen ist interessant: Geboren im Flachgau, im Salzburger Land, also in einem zutiefst ländlichen Umfeld, war – und ist es sicher heute noch – das „Maß aller Dinge“ die Dorfgemeinschaft und die 22 km Entfernung in die Landeshauptstadt Salzburg. Im Übrigen ist Kohr seiner unmittelbaren Heimat, trotz eines Lebens im Ausland, bis zuletzt überaus treu geblieben. Daß allzu große Einheiten, wenn überhaupt, nur mit sehr großen Schwierigkeiten funktionieren und stets große Dysfunktionalitäten mit sich bringen, ist nahezu täglich zu beobachten. Man denke nur an die fast unüberwindbaren Probleme des „Jahrtausendprojekts“ Europäische Union. Relativ wenige Großkonzerne dominieren heute zudem die Weltwirtschaft. Die Nachteile einer derartigen Globalisierung liegen auf der Hand. Man fragt sich mit Recht, wie so etwas funktionieren kann und blickt dabei mit Grauen auf die vielen Schattenseiten. Recht zynische Stimmen merken mitunter an, daß solche Mega-Systeme „nicht umzubringen“ seien. Nur, kann es das sein? Allgemein bekannt ist, daß es die gewerblichen Strukturen sind, die der eigentliche Motor jeder Volkswirtschaft sind. Gewinne steuerfrei in irgendwelchen Oasen zu thesaurieren, kann wirklich

<sup>12</sup> Geb. 1909 in Oberndorf bei Salzburg; 1933 Promotion an der Universität Innsbruck, Studien an der London School of Economics, später zweite Promotion an der Universität Wien; 1933-1937 Gerichtspraxis in Salzburg und Wien; zahlreiche Aufenthalte in Paris, 1937 Berichterstatter aus dem Spanischen Bürgerkrieg, Kontakte zu Orwell, Hemingway und Malraux; 1938 Gründung einer Widerstandsgruppe in Paris mit Otto von Habsburg, Flucht in die USA; ab 1939-1941 Arbeiter in einer Goldmine im Nordwesten Kanadas, Erleiden eines Hörsturzes mit anschließend praktischer Taubheit, Repräsentant der Habsburg-Widerstandsbewegung in Kanada; 1941-1943 am Carnegie Endowment for International Peace und publizistische Tätigkeit; 1943-1955 Lehrtätigkeit für Nationalökonomie und politische Philosophie an der Rutgers University, N.J.; 1955-1973 Professor an der Universität San Juan, Puerto Rico; 1973 Übersiedlung nach Wales, später nach Gloucester; 1986 Alternativer Nobelpreis; + 1994 in Gloucester/England

<sup>13</sup> Hauptwerke von Leopold Kohr: Das Ende der Großen (The Breakdown of Nations, 1957), Salzburg/Wien 2002; Die überentwickelten Nationen (The Overdeveloped Nations, 1977), Salzburg/Wien 2003; Weniger Staat (Freedom from Government, 1962), Salzburg/Wien 2004; Die Lehre vom rechten Maß (Aufsätze von 1941-1994), Salzburg/Wien 2006; Entwicklung ohne Hilfe (Development without Aid, 1973), Salzburg/Wien 2007; Probleme der Stadt (Aufsätze aus den 1960er und frühen 1970er Jahren), Salzburg/Wien 2008. Biographie: Lehner, G.: Die Biographie des Philosophen und Ökonomen Leopold Kohr, Wien 1994.

nicht der Stein der Weisen sein; jegliche Produktion in ferne Länder mit Schandlöhnen auszulagern, sicher auch nicht. Vor Ort muß geschaffen werden, wenn ein Gemeinwesen langfristig prosperieren soll. Kleine Staaten wiederum, das zeigt die Praxis eindrucklich, haben wesentlich weniger Probleme und damit weit mehr Unabhängigkeit als riesige, oft unregierbare Gebilde. Gerade heute, angesichts solcher sich rasant häufender, schier unlösbarer Probleme ist Kohr zunehmend Recht zu geben. Jahrzehntlang hat er, meist unbeachtet und nicht selten auch verlacht, auf die Relevanz seiner Thesen hingewiesen. Eine späte Würdigung hat er dann doch 1986 mit dem Alternativen Nobelpreis erhalten. Doch bis dahin war es für ihn ein weiter, steiniger und nicht selten abenteuerlicher Weg um die Welt. Kohrs Gedankenwelt ist nicht primär von einem theoretischen System geleitet, sondern stark in der Realität verwurzelt. Er sieht das Ende der Machtblöcke voraus und plädiert für die „richtige Größe“. Stetiges Wachstum und internationale Zusammenschlüsse sind für ihn nicht das Thema. Vielmehr sind kleine Staaten und soziale Einheiten effizienter und friedlicher als große. „Ideologien des Größenwahns“ lehnt er folglich strikt ab. Nur die Einhaltung des richtigen Maßes ist für die Menschheit entscheidend. Die übermäßige Größe von Nationen führt zum Absinken des Lebensstandards, konjunkturellen Erschütterungen und zur Dominanz gelenkter Wirtschaftssysteme über das freie Unternehmertum. Die Beschleunigung und Geschwindigkeit des Lebens, wie etwa in der Warenzirkulation und im Verkehr, führt unweigerlich zu großen Problemen wie zu wenig Kontrolle, unnötig aufgeblähte Verwaltung und schließlich Unfinanzierbarkeit. Gleichzeitig postuliert Kohr eine Befreiung von der „Tyrannei des Regiert-Werdens“ und den Übergriffen des Staates in der Massengesellschaft; vielmehr eine künftige Betonung der Individualität, des sozialen Lebens, der Menschenwürde und Lebensqualität. Er fordert zu einem grundlegenden Umdenken auf. Seine vielen Ideen und Vorschläge, die er als Wissenschaftler, Regierungsberater und Aktivist entwickelt hat, reichen überaus weit, bis hin zu städte- und verkehrsplanerischen Lösungsansätzen. Sein über Jahrzehnte gewachsenes Lebenswerk zeugt gerade heute von mehr Relevanz und Aktualität denn je.

## Der Literat

Ideologische Richtungen wie links, liberal und rechts gibt es zwar auch in den USA; sie haben aber andere Bedeutungen wie in Europa. Ist etwa ein Ökonom als „Keynesianer“ oder „Monetarist“

einzuordnen, sagt das schon wesentlich mehr aus. Dazu kommt aber ein altes Leiden der Wirtschaftswissenschaften: Zu lange wurden sie nicht als Wissenschaft im klassischen Sinn anerkannt. Labors, weiße Mäntel und chemische Experimente hat die Zunft eben einfach nicht zu bieten. Die Folgen waren fatal: Mit – nicht selten abstrusen – mathematischen Modellen und oft allzu realitätsfernen, abstrakten Prämissen versuchten die Ökonomen, ihre Zunft zu „verwissenschaftlichen“. Das wurde zwar zum Standard, gebracht hat es aber nicht viel. Nur wenige hielten dagegen. Sie bemühten sich weiterhin darum, verständlich zu erklären, zu schreiben und tatsächliche Erscheinungen plausibel abzubilden sowie Entwicklungen mit gesundem Menschenverstand zu antizipieren. Hatten sie gar noch das Herz am rechten Fleck, verbunden mit Wortwitz und Eloquenz, wurden sie berühmt. Wohl der prominenteste von ihnen war John Kenneth Galbraith.<sup>14</sup> Nicht nur wegen seines fast hundertjährigen Lebens wurde er der große alte Mann der Ökonomie. Überaus produktiv war er, seine öffentlichen Auftritte sehr gefragt. Schwierige Zusammenhänge konnte er exzellent und allgemeinverständlich erklären. Obgleich er auf kein geschlossenes Gesamtwerk oder eine bestimmte Theorie verweisen konnte, verstand er es stets, zu relevanten Themen prägnante Botschaften zu vermitteln. Seine Einschätzungen wurden denn auch stets gehört. Vielleicht auch deshalb, weil er eben kein Schreibstubegelehrter, sondern praktisch überaus erfahren war: unter Roosevelt im Office of Price Administration, als Mitglied von US-Sonderkommissionen im Nachkriegsdeutschland, Berater der Präsidenten Kennedy und Johnson, aber auch von Nehru und Indira Gandhi, amerikanischer Botschafter in Indien, Herausgeber des in Wirtschaftskreisen geschätzten Magazins „Fortune“ und selbst als Schriftsteller. Unweigerlich führt derartiges zu Kompetenz und Authentizität. Im Zuge seines Engagements für Roosevelts New Deal entwickelte sich Galbraith zum Keynesianer. Linksliberales, bisweilen sogar sozialdemokratisch geprägtes Gedankengut, waren ihm – für einen Amerikaner eher ungewöhnlich – nicht fern. 1955 publizierte er seine mittlerweile zum Klassiker der Nationalökonomie gewordene Analyse des Börsenkrachs 1929.<sup>15</sup> Im Zentrum seines Denkens

<sup>14</sup> Geb. 1908 in Iona Station (Eriesee/Ontario); 1934 Promotion an der University of California in Berkeley, 1934-1939 Tutor für Ökonomie an der Harvard University; 1937 US-Staatsbürger; 1939-1940 Assistent an der Princeton University, 1940-1943 Office of Price Administration, danach Strategic Bombing Command, Arbeit in Deutschland; 1949-1975 Professor für Wirtschaftswissenschaften an der Harvard University; 1961-1963 Botschafter in New Delhi; + 2006 in Cambridge, Ma.

<sup>15</sup> Hauptwerke von John Kenneth Galbraith: A Theory of Price Control, Cambridge 1952; The Great Crash 1929, Boston 1955; The Affluent Society (Gesellschaft im Überfluß), Boston 1958 (übersetzt in 12

stand die These, daß der Kapitalismus sowohl privaten Reichtum wie auch öffentliche Armut produziert. So steht einem Überflußangebot an privaten Gütern stets ein mangelndes Angebot öffentlicher Infrastruktur und Leistungen gegenüber. Vielfach ist wirtschaftliches Handeln noch in den Denkstrukturen des 19. Jahrhunderts verwurzelt. Unkontrolliertes Wachstum ist deswegen ebenso bedenklich wie umweltschädigendes Verhalten. Vielmehr ist es notwendig, den Sozialstaat, speziell auch die soziale Sicherheit, auszubauen. Ebenso hält Galbraith Lohn- und Preiskontrollen als Mittel der Armutsbekämpfung, im Sinne einer Chancengleichheit unabhängig vom sozialen Status, für essentiell. Er unterstreicht auch die Bedeutung der Steuerpolitik als Lenkungsmittel. Insgesamt ging es ihm immer um eine politisch gestaltete, solidarische Wirtschaftsgesellschaft. Als prononcierter Gegner des Monetarismus, mitunter sogar als Sozialist und Populist stigmatisiert, fürchtete Galbraith denn auch stets, daß die mächtigen Großkonzerne, jeder Kontrolle entzogen, den Staat endgültig dominieren könnten. Und so kam es dann schließlich ja auch ...<sup>16</sup>

## Das Welt-System

Immanuel Wallerstein<sup>17</sup> entwickelte eine polit-ökonomische, historische und vergleichend angelegte Makrotheorie der Entwicklung, insbesondere des Kapitalismus. Die zentrale Aussage ist, daß der Wandel einzelner Länder nicht ohne globalem Blick zu verstehen ist.

Entwicklung bestimmt sich – im heutigen Sinn – schon seit dem 16. Jahrhundert durch ein die Welt umspannendes wirtschaftlich einheitliches, aber politisch nicht integriertes System. Als Erklärungsansatz kann seine „World Systems Theory“ auch als Alternative zu gängigen Globalisierungstheorien verstanden werden. Wallerstein fragt nach den Ursprüngen des Kapitalismus und nach den Gründen der wichtigen Transformationen der Welt im Zeitalter der Moderne. Erstmals stellte er seine Ideen 1974 im Werk „The Modern World System“. Er entwickelte seinen Ansatz nicht nur in abstrakter Form, sondern hauptsächlich

anhand einer historischen Darstellung. Das umfangreiche Werk ist auf insgesamt vier monumentale Bände angelegt, wobei bislang drei (1974, 1984 und 1988) erschienen sind.<sup>18</sup>

Die Quellen von Wallersteins Theorien sind der Marxismus, die französische „Annales“-Schule und die Dependenztheorie. Von Marx nimmt er das Konzept des Kapitals und von Lenin jenes der Ausbeutung als Ausgangspunkte, wobei dem Austausch mehr Bedeutung zukommt als den Produktionsverhältnissen. Im Zusammenhang mit dem Kapitalismus spielt bei den Überlegungen auch Werner Sombart eine gewisse Rolle (Sombart, 1987). Der Fokus auf Makrosysteme geht auf den französischen Historiker Fernand Braudel zurück. Dieser hat weit gespannte Netzwerke in historischen Großreichen ausführlich beschrieben (Braudel, 1990). Eine weitere, aber besonders nahestehende Quelle ist in den Dependenztheorien zu sehen. Eine ihrer Hauptideen findet in der Welt-System-Theorie ganz wesentlich ihren Niederschlag: Unterentwicklung in Teilen der Welt ist das Resultat der Entwicklung anderer. Zurückzuführen ist dieser Umstand auf ungleichen Tausch zwischen Zentren und Peripherien und die damit in Verbindung stehenden Abhängigkeiten.<sup>19</sup>

Wallerstein versteht als „Welt-System“ – stark vereinfacht gesagt – ein System der weltweiten Arbeitsteilung. Es besteht aus einem umfassenden Netzwerk von Produktions- und Handelsbeziehungen. Dabei stellt das Welt-System zwar eine ökonomische, jedoch keine politische Einheit dar; es enthält mehrere kulturelle Subsysteme. In der Neuzeit waren stets Nationalstaaten Träger des Systems. Diese sind aber keine Voraussetzung für die Existenz und den Weiterbestand des Welt-Systems. Der „Motor“ der Dynamik des Systems ist das Prinzip der unbegrenzten Akkumulation, wodurch die Tendenz zu ständiger Expansion besteht. Insbesondere das Streben nach Kapitalakkumulation führt zu einer eminenten Konkurrenz zwischen den Staaten um Arbeitskräfte, Rohstoffe und Märkte. Die Expansion verläuft wie die Konkurrenz ungleich. Dadurch entstehen strukturell unterschiedlich entwickelte Zonen als Subsysteme des Welt-Systems: Zentren, Semi-Peripherien und

Sprachen, über eine Million Mal verkauft); *The New Industrial State*, Boston 1967; *Economics and the Public Purpose* (Wirtschaft für Staat und Gesellschaft), Boston 1973; *A Life in Our Times* (Memoiren), Boston 1981; *The Economics of Innocent Fraud*, New York 2004

<sup>16</sup> Siehe auch: Parker, R.: *John Kenneth Galbraith – His Life, His Politics, His Economics*, New York 2005; Hickel, R.: „Mit ätzendem Witz gegen Neoliberale“, *Die Tageszeitung*, 2.5.2006, 10; <http://www.johnkennethgalbraith.com>

<sup>17</sup> Geb. 1939 in New York ist seit 1976 Professor für Soziologie an der State University of New York, Binghamton und Direktor des von ihm gegründeten „Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations“.

<sup>18</sup> Hauptwerke von Immanuel Wallerstein: *Das moderne Weltssystem – Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft und die europäische Weltökonomie im 16. Jahrhundert*, Wien 2004; *Das moderne Weltssystem II – Der Merkantilismus*, Wien 1998; *Die große Expansion – Das moderne Weltssystem III – Die Konsolidierung der Weltwirtschaft im langen 18. Jahrhundert*, Wien 2004

<sup>19</sup> vgl. dazu das Diktum der „Entwicklung der Unterentwicklung“ von Andre Gunder Frank (1929-2005), einem wesentlichen Vertreter der Dependenzschule und der kritischen Ökonomie im allgemeinen. Frank stand in Sachen Weiterentwicklung des Weltssystemprojekts in regem Austausch mit Wallerstein. Siehe auch Frank, A. G.: *Orientierung im Weltssystem*, Wien 2005; ebenso *Journal für Entwicklungspolitik* 1/2006: *In Memoriam Andre Gunder Frank*

Peripherien. Die Unterscheidung erfolgt nach bestimmten Kriterien wie verfügbares Kapital, Modernität der Arbeitsverhältnisse, dem Umfang technologischen Wissens, Handelsintensität, politisch-militärischer Macht und den Lebensweisen der Bevölkerung. Die Bedingungen im System führen immer wieder zu Krisen. Lange Wellen von Dynamik und Stagnation wechseln sich ab. Jede Krise führt schließlich zu einer Transformation des Welt-Systems.

Das „moderne“ Welt-System entstand für Wallerstein im „langen 16. Jahrhundert“ zwischen 1450 und 1640 in Europa. Es war das Resultat der Krise des Feudalismus, die sich durch Kriege, Bauernrevolten, Seuchen und Hungersnöte manifestierte. Die Lösung der Krise bestand schließlich in geographischer Expansion, der Bildung von Nationalstaaten und einer neuen, nämlich auch weltweiten Form der Arbeitsteilung. Von den Zentren des Welt-Systems geht die Verbreitung von Ideologien, Institutionen, Erziehungsweisen und Technologien aus. Am Beginn waren dies England, Frankreich und die Niederlande. Die Peripherie war damals Osteuropa, Nordeuropa und Lateinamerika.

Wallersteins Theorie wurde von Anfang an äußerst kontrovers diskutiert. In der Tat läßt sich mit einem abstrakten Welt-System, dessen Kernbegriffe sich zudem nur schwerlich definiert finden, relativ wenig anfangen. Gerade auch, weil Vielheit und Komplexität wesentliche Kennzeichen der Weltwirtschaft sind. Der Abstraktionsgrad des Ansatzes ist zu groß, um damit eindeutige Befunde generieren zu können. Darin liegt allerdings auch ein möglicher Grund für die ungewöhnlich breite, aber auch kontroverse Rezeption des Werkes: Jeder kann sich in der unverbindlichen Weite der Postulate wiederfinden (Walter, 2006). Auch der Vorwurf, das Welt-System ist ein hypertrophes, deterministisches und mit allzu viel Eigenleben versehenes Wesen, das politischen Prozessen zu wenig Spielraum läßt, mag nicht unberechtigt sein.

Trotz aller Kritik ist der Einfluß der Welt-System-Theorie auf viele Wissenschaftsdiziplinen, wie etwa Soziologie, Ökonomie und Geschichte enorm. So gehört Wallersteins Opus von 1974 zu den meist zitierten Schriften der Sozial- und Geisteswissenschaften. Der Höhepunkt seiner Rezeption war in den 1980er-Jahren. Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades blieb der Einfluß auf die Entwicklungspraxis bisher jedoch gering. In den USA gehört die Theorie aber mittlerweile zum Mainstream. Sie bildet heute ein unverzichtbares Fundament für kritische Globalisierungstheorien und viele theoriegeleitete, global ausgerichtete Untersuchungen. Wallerstein gründete mit viel Engagement und

Geschick auch eine sehr aktive Schule, die in der Scientific Community – zumal in den USA – sehr dominierend ist.

Jüngst erst legte Wallerstein ein Plädoyer für eine post-kapitalistische Gesellschaft vor (Wallerstein, 2002). Seine These lautet: Die Welt befindet sich im Zeitalter des Übergangs. Die Zentren wurden am Beginn des neuen Jahrhunderts von einer strukturellen Krise erfaßt. Die von der Militärmacht USA und anderen Profiteuren der Weltwirtschaft dominierten Beziehungen zwischen Nord und Süd verlieren gerade ihr Gleichgewicht und drohen, ins Chaos zu stürzen. Die Philosophie der Zentren und ihre Vorhaben sind in Bedrängnis geraten. Genau das ist aber die Chance für ein besseres, gerechteres Weltwirtschaftssystem. Eine positive Utopie?

### Globalisierung ja, aber anders

Bei einer Betrachtung wichtiger Ökonomen darf Joseph Stiglitz<sup>20</sup> nicht übersehen werden. Einer breiten Öffentlichkeit wurde er mit seinem kritischen Buch „Die Schatten der Globalisierung“ bekannt (Hauptwerke von J. Stiglitz, 1986, 1993, 1996, 2002, 2003, 2006, 2010). Es kritisiert schonungslos die Politik von Weltbank, IWF und des US-Finanzministeriums. Diese Institutionen lassen die Ideologie des Marktes und seiner Deregulierung sowie die Interessen der Finanzbranche und Konzerne dominieren. Ihre Politik ist nicht in der Lage, die Weltwirtschaft vor dem sich so entfaltenden freien Spiel der Kräfte zu schützen. Darüber hinaus scheitern staatliche und institutionelle Eingriffe regelmäßig. Das ist besonders in Entwicklungsländern der Fall, weil die üblichen Modelle in ihrem Kontext meistens nicht anwendbar sind. Der Zerstörung und Verelendung vieler Volkswirtschaften kann so ebenso wenig Einhalt geboten werden, wie dem ständigen Anstieg der Armut. Im Grunde glaubt Stiglitz an die Globalisierung, ortet aber einen erheblichen Reformbedarf. Insbesondere plädiert er für eine Art globalen Gesellschaftsvertrag, in dem sich natürlich viele Veränderungsmaßnahmen subsumieren müßten. Aus dem Versagen der Märkte und dem „freien Fall“, der sich gerade durch die jüngsten ökonomischen Krisen manifestiert, könnte man so zu einer Neuordnung der Weltwirtschaft gelangen.

<sup>20</sup> Geb. 1943 in Gary, Indiana; Promotion am Massachusetts Institute of Technology (MIT); 1970-1974 Professor für Economics an der Yale University, 1974-1976 Stanford University, 1976-1979 Oxford University, 1979-1988 Princeton University, 1988-2001 Stanford University, seit 2001 Columbia University; 1993-1997 Berater von Präsident Clinton; 1997-2000 Chefökonom der Weltbank; 2001 Nobelpreis für Wirtschaft.



## Vom Saulus zum Paulus

Die Verordnung schmerzhafter Schocktherapien und rasche ökonomische Transformationen vieler Länder, wie etwa Bolivien, Polen und Rußland, waren seine einstige Spezialität. Manchmal hat es mit der „klinischen Analyse“ und dem folgenden Strukturanpassungsprogramm besser geklappt, öfter auch weniger gut. Jeffrey Sachs<sup>21</sup> war Spezialist dafür, sozusagen ein Mann fürs Grobe. Jemand wie er musste, bei allem Erfolg, zwangsläufig auch viel Schelte einstecken. So werfen Kritiker Sachs auch heute noch vor, daß er mit seinen unorthodoxen Methoden zum Zusammenbruch des Ostblocks nach der Wende beigetragen hat. Soweit zum „Vorleben“ von Jeffrey Sachs in den 1980er und 1990er Jahren, daß für ihn, dem damaligen großen Vereinfacher, persönlich sicherlich strapaziös, aber durchaus berauschend gewesen sein mag; für die zahlreichen betroffenen Länder aber nicht unbedingt. Heute ist alles ganz anders. Sachs hat gewissermaßen eine Kehrwendung, jedenfalls eine beachtliche Wandlung vollzogen. Er leitet seit zehn Jahren an der Columbia University das große „Earth Institute“, arbeitet nicht mehr mit der Weltbank und dem IWF, sondern intensiv mit der UNO zusammen und sammelt regelrecht Geld für Entwicklungsländer. Er beschäftigt sich momentan hauptsächlich mit Afrika. Dessen wirtschaftliche Entwicklung, verbunden mit Gesundheit und der Kampf gegen Krankheiten wie HIV sowie der Schuldenerlaß sind heute seine Forschungs- und Beratungsinteressen. Er kritisiert den IWF und die WTO mangels effektiver Hilfe für die Armen; ebenso die US-Regierung, weil sie nicht bereit ist, ausreichende Entwicklungshilfe zur Verfügung zu stellen. Vor allem bemüht er sich aber darum, Wege aufzuzeigen, wie auch die Menschen in den ärmsten Ländern der Welt am wirtschaftlichen Wohlstand beteiligt werden können. Wer hätte das einst gedacht? (Hauptwerke von Jeffrey Sachs: 2001, 2005, 2005, 2008).

## Der Banker der Armen

Muhammad Yunus<sup>22</sup> ist für sein warmherziges, innovatives Lebenswerk nicht nur einer der hoch

verdienten Friedensnobelpreisträger, sondern schon bei Lebzeiten vielmehr Legende. Er ist wohl der begnadetste Ökonom seit langer Zeit. Theorien und Modelle sind seine Sache nicht. Die Praxis – wohl auch die prekäre Lebenswirklichkeit seiner Heimat Bangladesh – war und ist es stets. Als wahrer Erfinder unter den Ökonomen hat er sich einen weltweit prominenten Namen gemacht. Damit steht er alleine auf weiter Flur. Er war es, der das „Mikrofinanzsystem“ aus der Taufe hob. Als dessen Schöpfer konnte er viel bewirken und vielen Menschen, vor allem in den Entwicklungsländern, wirklich helfen (Hauptwerke von Muhammad Yunus, 2008, 2010). 1976 gründete Yunus die Grameen Bank und begann mit der Kreditvergabe von 25 Dollar an Menschen ohne Besitz. Damit stellte er die herkömmlichen Bankpraktiken auf den Kopf. Die Grameen Bank hat bisher Milliarden Dollar in Form von Mikrokrediten an Millionen Menschen – die Ärmsten der Armen – verliehen. Viele andere Mikrofinanzinstitute folgten. Heute hat sich daraus ein riesiger Markt mit noch gewaltigem Potential entwickelt. Yunus war Wirtschaftsprofessor und deprimiert von den realen Lebensverhältnissen außerhalb des Elfenbeinturms: Vor den Toren der Universität seiner Heimat verhungerten die Menschen, weil sie nicht einmal zu verschwindend kleinen Geldbeträgen Zugang hatten. In der Zwischenzeit hat Yunus mit seinem Mikrokreditprogramm das Leben von Millionen Familien, längst nicht nur in Bangladesh, verändert. Besonders auch Frauen werden begünstigt und stellen mittlerweile fast zwei Drittel der Schuldner. Dieserart konnte auch ein Wissenschaftler auf praktisch eindrucksvolle Weise zeigen, wie man mit social business, besonders in den bevölkerungsreichen Entwicklungsländern, einem gesunden small business nachhaltig und auf breiter Front den Boden bereiten kann (Spiegel, 2006).

## Vom Wert sozialer Gefüge

Kommunitarismus ist ein unhandliches Wort, zumal auch den überdrüssig vielen „-ismen“ zugehörig, die das 20. Jahrhundert hervorgebracht hat. Dahinter verbirgt sich aber eine besondere, wertvolle Idee, eine Vision. Ihr wesentlicher Schöpfer ist der amerikanische Soziologe Amitai Etzioni.<sup>23</sup> 1950 begegnete er Martin Buber, dessen dialogisches

<sup>21</sup> Geb. 1954 in Detroit, Michigan; 1980 Promotion an der Harvard University; 1983-2002 Professor ebendort, seit 2002 an der Columbia University; weltweit Regierungsberater, Sonderberater für die UN-Millennium Development Goals.

<sup>22</sup> Geb. 1940 in Chittagong (Bangladesh); 1969 Promotion an der Vanderbilt University; 1970-1972 Assistant Professor an der Middle Tennessee State University, 1972-1982 Professor an der Chittagong University; 1982-2001 Managing Director der Grameen Bank; 2006 Friedensnobelpreis.

<sup>23</sup> Geb. 1929 als Werner Falk in Köln; 1936 Flucht mit den Eltern vor den Nationalsozialisten nach Palästina, 1946 Abbruch der Schule und Beteiligung am Kampf gegen die britische Mandats Herrschaft; 1958 Promotion an der University of California in Berkeley; 1960-1980 Professor für Soziologie an der Columbia University, 1980-1987 an der George Washington University und 1987-1989 an der Harvard Business School; ehemals vehementer Gegner des Vietnamkrieges und Berater von Präsident Carter.

Prinzip prägte ihn maßgeblich. In der Folge entwickelte er eine makrosoziologische Theorie politischer und gesellschaftlicher Prozesse (Hauptwerke von Amitai Etzioni: 1961, 1964, 1968, 1988, 2001).

Im Vordergrund steht dabei ein Plädoyer für gesellschaftliche Selbstregulation, die von ihrer Basis ausgehen soll. Deren Aktivitäten und Engagement bedingen ein selbstbestimmtes Handeln innerhalb der Gesellschaft. Darüber hinaus ermöglicht „Responsivität“, sensibel die Bedürfnisse und Anliegen der Akteure zu berücksichtigen. Zu verstehen ist dieser Ansatz als Gegenmodell zur neoliberalen Ökonomie. Die kommunitaristischen Prinzipien sind eine philosophisch-politische Reaktion auf unmittelbare Zerfallstendenzen der zunehmend individualistischen, hedonistischen, säkularen und liberalen Wohlstandsgesellschaft. Sie zeichnet sich – nicht gerade positiv – durch mangelnde Orientierung an Werten, sozialer Verantwortung und Solidarität aus. Gerade die heute alles dominierende Marktwirtschaft beruht an entscheidenden Stellen auf Teilwahrheiten. Die Forderung der mittlerweile in den USA und Europa einflußreichen kommunitaristischen Netzwerke – allen voran Etzioni – ist einfach: Ihr allein auf dem Egoismus-Prinzip beruhendes Paradigma zu korrigieren und zu ergänzen und ein neues Bild von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu entwerfen. Diese Botschaft ist jedenfalls geeignet, die real existierenden, ökonomiebasierten Demokratien aus ihrem intellektuellen und politischen Tief herauszuführen, daß nur durch eine zeitgemäße Balance zwischen Ich und Wir überwunden werden kann (Reese-Schäfer, 2001; Hesse, 2011).

## Aufgerüttelt

Die Schweiz ist berühmt als beliebter Finanzplatz und für ihr Bankgeheimnis. Schokolade ist wohl angesehen, manche begehrte Uhr wurde hier erfunden. Ein Land der Dichter und Denker ist die Schweiz – von wenigen Ausnahmen abgesehen – nie gewesen. In jüngerer Zeit gibt es eine rühmliche Ausnahme: Jean Ziegler<sup>24</sup>, der Querdenker. Ein Soziologe, der als Politiker unangenehme, für die Welt relevante Wahrheiten anspricht – das klingt gefährlich. Wie Ziegler es macht, ist es das auch. Kein „Fettnäpfchen“ – positiv gesprochen – läßt er aus; und scheut dabei auch keine Schwierigkeit und vielfache Kritik an

<sup>24</sup> Geb. 1934 als Hans Ziegler in Thun (Schweiz); Promotionen in Rechtswissenschaften und Soziologie an der Universität Bern; 1967-1983 und 1987-1999 Genfer Abgeordneter der Sozialdemokratischen Partei im Schweizer Nationalrat; bis 2002 Professor für Soziologie an der Universität Genf; 2000-2008 UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Nahrung.

seiner Person. Er ist und bleibt ein Bekenner und Benenner. Ob es um so große Themen geht, wie „Das Imperium der Schande – Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung“, oder um „Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher“ (Hauptwerke von Jean Ziegler: 1992, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011). Ziegler steht als prominenter Globalisierungskritiker äußerst streitbar stets an vorderer Front. So sagt er: Die Aufklärung barg eine ungeheure Hoffnung. Ein perspektivisches Leben ohne Not, Ausbeutung und Unterdrückung. Spätestens heute hätte man die Mittel, um solche hehren Ziele zu verwirklichen. Indes, die Realität sieht anders aus. Hunger und Elend in weiten Teilen der Welt sind schlimmer als je zuvor. Eine neue Klasse von feudalen Herrschern und Potentaten ist entstanden. Vor allem die großen Konzerne maßen sich an, der Menschheit ihr erbarmungsloses Gesetz aufzuzwingen. Ihre Profitgier ist unermesslich und steht den elementaren Interessen der Menschen entgegen. Natürlich geht Ziegler den kritischen Fragen nach: Wie gelingt es den neuen Herrschen der Welt, sich an der Macht zu halten, wo doch ihre moralische Bedenklichkeit und ihr Zynismus offensichtlich sind? Woraus speist sich ihre Verführungskraft und Macht? Wie kann es sein, daß auf einem überaus reichen Planeten so viele Millionen Menschen Opfer von Armut; Verzweiflung und Tod werden? Jean Ziegler möchte mit schonungsloser Analyse und Kritik dazu beitragen, mit Marx die Verhältnisse gewissermaßen umzuwerfen. Es geht ihm um den Kampf gegen eine Weltordnung, in der es nur noch um Profit geht und die den Menschen immer weiter in die Knechtschaft führt. Ad multos annos!

## Der Kosmopolit

Interessant ist es schließlich nachzufragen, was ein prominenter Historiker, der aktuelle Vorgänge stets im Kontext der Vergangenheit sieht, zur aktuellen wirtschaftlichen Entwicklung am Beginn des 21. Jahrhundert sagt. Dabei handelt es sich um den wahrscheinlich letzten noch lebenden Vertreter einer Universalgeschichte, Eric Hobsbawm.<sup>25</sup> Er hat sich vor allem auch intensiv mit der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte auseinandergesetzt (Hauptwerke von Eric Hobsbawm: 1962, 1975, 1987, 1968, 1973,

<sup>25</sup> Geb. 1917 in Alexandria (Ägypten); Sohn eines britischen Kolonialbeamten und einer Wienerin, zunächst in Wien aufgewachsen, nach dem frühen Tod der Eltern (1929, 1931) Übersiedlung nach Berlin zu einem Onkel; als Gymnasiast Mitglied im Sozialistischen Schülerbund, einer Unterorganisation der KPD; 1933 mit dem Onkel Emigration nach England; 1936 Mitglied der KP Großbritanniens, 1936-1939 Studium am King's College in Cambridge; 1940-1946 Militärdienst in der britischen Armee; 1947-1982 Lehrtätigkeit und seit 1971 Professor am Birkbeck College der Universität London; ab 1984 Professor an der New School of Social Research, New York; Marxist, Jazzkritiker.

1994). Viel hat er erlebt, in seinem langen Leben. Ausführlich und kenntnisreich hat er sich mit den Zeitläuften auseinandergesetzt und sie reflektiert. Als Schüler in Berlin der beginnenden 1930er Jahre wurde er vom Eindruck der Weltwirtschaftskrise, der Arbeitslosigkeit und dem Machtkampf Hitlers geprägt. Objektiv war es eine Zeit der Not, die ihn zum lebenslangen Marxisten machte. Der Karriere schadete das, seine wissenschaftliche Analyse und Erkenntnis befruchtete es zweifellos. Vergleiche über die Zeit und den Raum zu ziehen, war immer seine Stärke. Schon deshalb ist Hobsbawm stets modern. Seine Einschätzungen sind absolut wertvoll. Was sagt er nun zu den aktuellen Entwicklungen: Billionen Euro und Dollar setzen die Politiker zur Überwindung ökonomischer Krisen ein. Die heutigen Zusammenbruchstendenzen sind noch schlimmer als die Große Depression um 1929. Es scheint, als würde der Kapitalismus momentan versuchen, sich über eine große, latent längst schon spürbare Katastrophe zu retten. Monarchien und Kolonialreiche hat Hobsbawm untergehen gesehen. Er ist überzeugt davon, daß es keine Dauerlösungen gibt. Auch wenn der Kapitalismus in den Köpfen der Menschen als etwas Unabänderliches erscheint, wird er früher oder später genauso verschwinden, wie alles Bisherige auch. Unklar ist ihm, der die Große Depression selbst miterlebt hat, warum die Ideologen der entfesselten Marktwirtschaft, deren Vorgänger bereits für Armut, Elend, Arbeitslosigkeit und schließlich Krieg mitverantwortlich waren, bereits seit Jahrzehnten wieder das unumschränkte Sagen haben. Die Menschheit hat aus der Geschichte offenbar nichts gelernt. So wird auch eine rationale Analyse des Kapitalismus bis heute systematisch verweigert. Die „Theologen“ des Marktes glauben nach wie vor in geradezu kindlicher Weise daran, daß dieser gewissermaßen alles von alleine regelt. Das ist eine primitive Ideologie. Das Gefährliche dabei sind die ewig vor der Wirklichkeit verschlossenen Augen. Auch das beharrliche Nicht-Wahrnehmen der sich längst wieder aufbauenden Krisen mag sich fatal auswirken. Alleine Habgier ist kein Konzept. Wenn 40 % der Menschheit mit bloß einem Dollar am Tag auskommen müssen, kann das keine Basis für eine stabile Gesellschaftsordnung sein. Deutlich zeigt sich, daß keine Regierung weiß, was sie tun soll. Etwas pessimistisch ließe sich sagen: Das Spiel ist aus! Trotzdem, obwohl man die Krise der 1930er Jahre nicht in den Griff bekam, ließe sich heute manches daraus lernen. Die Krisen gleichen sich zwar nicht direkt, Parallelen lassen sich aber durchaus ziehen. Es müßte nicht sein, daß die Politiker aufgeschreckt wie Krankenschwestern an das Bett des Kapitalismus eilen und so tun, als täten sie etwas. Das Denkvermögen der Akteure scheint einfach überfordert. Zu bedenken ist auch, wie die Menschen reagieren, wenn ihre

Sicherheiten abhanden kommen, ihre Lebensentwürfe zerstört werden. Anerkannte Werte der Zivilisation werden plötzlich wieder aberkannt. Derartiges könnte in einer Tragödie münden. Vor allem die Philosophie des grenzenlosen Wachstums muß ein Ende finden, sonst wird die Katastrophe unabwendbar sein. Um das Überleben zu sichern, muß sich die Gesellschaft wandeln. Die Zukunft kann keine Fortsetzung der Vergangenheit oder auch der Gegenwart sein. Die Lösung liegt in einer ausgewogenen Kombination zwischen Markt und Staat. Dazu muß der Staat eine weitaus bedeutendere Stellung einnehmen, als das gegenwärtig der Fall ist. Dabei drängt die Zeit, zumal die Welt derzeit zwischen Explosion und Implosion schwankt. Zudem verschiebt sich die Weltwirtschaft zunehmend vom Westen Richtung Asien. Dieser Vorgang würde schon in ruhigen Zeiten für unruhige Zustände sorgen. Auch wenn die ideale Gesellschaft jenseits der Möglichkeiten der Menschheit liegt, das Prinzip Hoffnung, vor allem in Hinblick auf eine Verhaltensänderung, gilt, bei allem Pessimismus, nach wie vor! (Hobsbawm, 2009).

### Ein „Dritter Weg“?

Als der Kommunismus implodierte, jubilierte der Westen. Fast schon eine Endsiegstimmung machte sich breit. Heerscharen von Konservativen sahen ihre Stunde gekommen: Von langer Hand vorbereitete neoliberale Konzepte wurden sofort oktroyiert. Fast zwanzig Jahre waren sie die herrschende Ideologie. In dieser Zeit hat sich die Welt gravierend verändert, wohl nicht zum Guten. Die entfesselten Märkte mögen schon alles regeln, soweit die immer noch dominierende Lehre. Vielleicht war 2008 eine Art „Wendekreis der Weltwirtschaft“. Manche Schlappe hatte der Neoliberalismus ja schon zu verzeichnen, eine Erosion der Finanzmärkte wie 2008 kannte bisher aber niemand. 1929 war schlimm, nimmt sich aber, was das Volumen der vernichteten Werte und die globale Dimension anbelangt, gerade einmal wie ein Sturm im Wasserglas aus.

Dazu kommt: Die Schere zwischen den Wohlhabenden und den Habenichtsen dieser Welt klafft enorm auseinander – Tendenz steigend. Die Dritte Welt ist gegenüber der Ersten mit 2000 Milliarden Euro verschuldet. Sie zahlt jährlich fast zehn Mal mehr zurück als Entwicklungshilfe fließt. 80 Prozent der Weltbevölkerung sind regelrecht arm dran. Ihre reichen Bodenschätze werden in den Norden gebracht und dort verbraucht. Durch die von den Industrieländern verursachten Schadstoffe und die Klimaveränderung haben sie zu leiden (Alt, Gollmann, Neudeck, 2005). Die „entwickelten“ Staaten wiederum laborieren an Wachstumsdruck und

Instabilitäten, resultierend aus Rohstoffabhängigkeit und geradezu rasenden Finanzmärkten. Haarsträubende Ungerechtigkeiten sind weltumspannend die Norm. Handeln ist dringend gefragt, guter Rat aber teuer. Die alles bewegende Frage ist: Gibt es geeignete Konzepte, um den gravierenden Problemen zu begegnen? Diese Frage ist so leicht nicht zu beantworten. Einen Blick auf interessante ökonomische Ansätze soll jedoch nicht verwehrt bleiben.

Ota Šik (1919-2004) etwa schlug einen „Dritten Weg“ vor. Heute beinahe vergessen, fußen seine Grundgedanken in den frühen 1960er Jahren. Bekannt wurde der Ansatz, als Šik während des Prager Frühlings 1968 Stellvertreter von Alexander Dubček und Koordinator der Wirtschaftsreformen war. Im Detail formulierte Šik sein Modell erst im Schweizer Exil, wo er ab 1970 als Professor in St. Gallen wirkte (Šik, 1979). Kurz gesagt, geht es Ota Šik um eine tiefgreifende Demokratisierung und Humanisierung der Wirtschaft, um die Überwindung des Gegensatzes zwischen Gewinn- und Lohninteressen, um eine Ausweitung der wirtschaftlichen Verantwortung durch Kapitalneutralisierung (kollektives Miteigentum), eine Verbindung von Markt- und Planelementen und die Implementierung einer demokratischen, alternativen makroökonomischen Verteilungsplanung bei gleichzeitig reguliertem Marktmechanismus (Šik, 1979). Dieser „dritte Weg“ wurde seinerzeit viel diskutiert. Letztlich ist er auch vor dem Hintergrund von Prag 1968 und dem damaligen Bemühen, sich von der stalinistischen Kommandowirtschaft zu emanzipieren, zu sehen. Selbst Šik unterzog sich später einer gewissen Selbstkritik. Heute wird das Modell kaum Befürworter finden (Gerschlager, Šik, 1992). Genauso ergeht es anderen, im Grunde ähnlich zielenden Ansätzen: Dem französischen Konzept der „Planifikation“ aus den frühen 1970er Jahren etwa (Kromphardt, 1980), oder der praktisch zeitgleich entstandenen „Arbeitsorientierten Einzelwirtschaftslehre (AOEWL)“, einem durchaus innovativen Wurf in der Betriebswirtschaftslehre, der aus den Reihen des DGB stammte und alle herkömmlichen Ansätze immer noch gehörig konterkariert (Strunz, 2004). Heute wird so etwas glatt in die Reihen der Alt-68er zurückverwiesen und jedenfalls nicht mit genügendem Ernst betrachtet.

Nach wie vor eine Art „Säulenheiliger“ ist demgegenüber Ludwig Erhard (1897-1977), der Schöpfer der „Sozialen Marktwirtschaft“ und in Vertretung dieser Vater des deutschen Wirtschaftswunders (Erhard, 1957). Freilich hat Erhard das Konzept nicht alleine erschaffen. Vielmehr nahm er Anleihen, hauptsächlich aber bei der ordoliberalen Freiburger Schule (Walter Eucken, 1955). Erhard unterstellt den Menschen beim

Wirtschaften Wohlverhalten, einen angemessenen Rahmen dafür vorausgesetzt. Auch er war nach 1945 gewissermaßen auf der Suche nach einem „dritten Weg“. Kollektivismus und Planwirtschaft lehnte er genauso ab wie den Laissez-Faire-Kapitalismus. Dieser wird tendenziell mißbraucht und mündet in ökonomischem „Freibeutertum“. Der Staat wiederum ist ein schlechter Unternehmer, der zudem dazu neigt, seinen Einfluß auszudehnen. Bei der Überwachung eines an sich freien Marktes spielt er aber eine zentrale Rolle. Konkret soll der Staat, um die „Soziale Marktwirtschaft“ (vgl. auch Rheinischer Kapitalismus) zu gewährleisten, den Markt quasi organisieren (Mierzejewski, Ludwig Erhard, 2005). Die praktische Wirkung dieser Gedanken war unerhört groß. Heute mag niemand mehr so recht daran glauben.<sup>26</sup> Gerade aber in wirtschaftlich durch Wildwuchs bedrängten und politisch großkoalitionären Zeiten wäre dies, also über zielführende ordnungspolitische Konzepte zu verfügen, doch nicht so abwegig, oder?

Selbstverständlich bietet auch linke Wirtschaftspolitik Überlegungen mit nicht unbeträchtlichen Chancen für eine alternative Entwicklung der Weltwirtschaft an. Hier zur Ergänzung, vor allem aber zur weiteren Überlegung seien beispielhaft genannt: Entglobalisierung; Erweiterung der Kategorien des Wirtschaftens für eine künftig andere Weltwirtschaft (politische, soziale, ökologische, ethische, kulturelle); makroökonomische und normative Grundlagen alternativer Wirtschaftsordnungen; allgemein die Analyse von Alternativen und Ambivalenzen sowie die Entwicklung von Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung alternativer politischer Ideen; Abschied von der unbarmherzigen Wachstumsphilosophie; die Reform der internationalen Institutionen sowie feministische Perspektiven (Biesecker, Büscher, Sauer, Stratmann-Mertens, 2004; Steinitz, 2005).

Was könnte nun eine Art Fazit sein? Niemand wird heute ernsthaft bestreiten, daß Märkte als Regulierungsform sozialen Lebens (Pirker, 2007) dienen können und auch sollen. Ordnungspolitisch ist aber eine stringente Steuerung von Seiten des Staates, durchaus unter Einbeziehung gewisser planerischer Elemente darüber hinaus, unbedingt von Nöten. Dabei sind weder Staatsvergottung noch Staatsverspottung (Eppler, 2005) angebracht. Im Grunde – und realistisch – geht es für die Zukunft nur um eines wirklich: Einen Kapitalismus mit menschlicherem Antlitz (Lacina, 2005).

<sup>26</sup> Aktuell existiert wohl eine nur mehr kleine „Fangemeinde“; siehe z.B. <http://ordnungspolitisches-portal.com>

**Literatur**

Aktuell existiert wohl eine nur mehr kleine „Fangemeinde“; [on line]. [acc.: 31-10-2013]. available at: <http://ordnungspolitisches-portal.com>

Alt, F., Gollmann, R. (2005). Neudeck, R.: Eine bessere Welt ist möglich, München 2005

Altwater, E. - Mahnkopf, B. (2009). Grenzen der Globalisierung, Münster 2007, 214; siehe z.B. auch Pöll, R.: In 100 Tagen eine neue Welt, Die Presse 08.11.2009, 12 und Gaulhofer, K.: „Bretton Woods II“ – altes Stück, neu inszeniert, ebd.

Biesecker, A., Büscher, M., Sauer, T., Stratmann-Mertens, E. (Hrsg.). (2005). Alternative Weltwirtschaftsordnung, Hamburg 2004; Steinitz, K.: Chancen für eine alternative Entwicklung – Linke Wirtschaftspolitik heute, Hamburg 2005

Braudel, F. (1990). Sozialgeschichte des 15.-18. Jahrhunderts, 3 Bände; Band I: Der Alltag; Band II: Der Handel; Band III: Aufbruch zur Weltwirtschaft, Kindler, München 1990

Bühler, W., Hofmann, M., Malinsky, A. H., Reber, G., Pernsteiner, A. (Hrsg.). (2006). Die ganzheitlich-verstehende Betrachtung der sozialen Leistungsordnung – Festschrift Josef Kolbinger zum 60. Geburtstag dargebracht von Freunden, Kollegen und Schülern, Wien/New York 1985; Zeitschrift für Ganzheitsforschung 1956-2006.

Coudenhove-Kalergi, R. N. (1926). Pan-Europa, Wien/Leipzig 1926 (1. Aufl. 1923)

Coudenhove-Kalergi, R. (2006). Eine Idee erobert Europa – Meine Lebenserinnerungen, Wien/München/Basel 1958; Coudenhove-Kalergi, R.: Weltmacht Europa, Stuttgart 1971; Coudenhove-Kalergi, R.: Ausgewählte Schriften zu Europa, Wien/Graz 2006

Erhard, L. (1957). Wohlstand für alle, Düsseldorf 1957

Eucken, W. (1955). Grundsätze der Wirtschaftspolitik, Tübingen/Zürich 1955

Eppler, E. (2005). Auslaufmodell Staat?, Frankfurt/M. 2005, 2

Etzioni, A. (2001). A Comparative Analysis of Complex Organizations, New York 1961; Modern Organizations, Englewood Cliffs, NJ 1964; The Active Society, New York 1968; The Moral Dimension, New York 1988 (Jenseits des Egoismus-Prinzips); The Spirit of Community, New York 1993 (Die Entdeckung des Gemeinwesens); The New Golden Rule, New York 1996 (Die Verantwortungsgesellschaft); The Monochrome Society, Princeton 2001

Gerschlager, C. (Hefred.). (1992). Ota Šik – Der „Dritte Weg“ im Spiegel der Zeit. Reminiszenz oder Alternative?, Kurswechsel 1/1992

Habsburg, W. V., Posselt, B. (2007). Einigen – nicht trennen – Festschrift für Otto von Habsburg zum 75. Geburtstag am 20. November 1987, Moers 1987;

Douglas, W./Baier, S.: Otto von Habsburg – Ein souveräner Europäer – Festschrift zum 85. Geburtstag, Wien/München 1997; Demmerle, E.: Der Habsburg-Faktor – Visionen für das neue Jahrtausend (Eva Demmerle im Gespräch mit Otto von Habsburg), Heidelberg 2007

Heinrich, W. (1967). Grundlagen einer universalistischen Krisenlehre, Jena 1928; ds.: Das Ständewesen, Jena 1931; ds.: Wirtschaftspolitik (3 Bände, 1948/1952/1954), Berlin 1964/1966/1967;

Hilferding, R. (1947). Das Finanzkapital, Berlin 1947 (1910), XIX

Hobsbawm, E. (2007). Die Trilogie „Das lange 19. Jahrhundert“ – The Age of Revolution: 1789-1848, London 1962 (Europäische Revolutionen), The Age of Capital: 1848-1875, New York 1975 (Die Blütezeit des Kapitals), The Age of Empire: 1875-1914, London 1987 (Das imperiale Zeitalter); Industry and Empire, London 1968 (Industrie und Empire – Britische Wirtschaftsgeschichte seit 1750); Revolutionaries, London 1973 (Revolution und Revolte – Aufsätze zum Kommunismus, Anarchismus und Umsturz im 20. Jahrhundert); Age of Extremes – The short twentieth century: 1914-1991, London 1994 (Das Zeitalter der Extreme – Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts); Uncommon People – Resistance, Rebellion and Jazz, New York 1998; Interesting Times – A twentieth-century Life, New York 2002 (Autobiographie); Globalisation, Democracy and Terrorism, London 2007

Stern. (2009). Interviews mit Eric Hobsbawm: „Ich bin ein Reiseführer in die Geschichte“, <http://einestages.spiegel.de>, 12.2.2012; „Es wird Blut fließen, viel Blut“, [on line]. [acc.: 15-03-2009]. available at: <http://www.stern.de>, 13.5.2009

Kann, R. A. (1964). Das Nationalitätenproblem der Habsburgermonarchie, 2 Bände, Graz/Köln 1964

Keynes, J. M. (1970). The General Theory of Employment, Interest and Money, London 1970 (1936)

Kolbinger, J. (1980). Die Betriebswirtschaftslehre als Lehre von der sozialen Leistungsordnung, Berlin 1980;

Kromphardt J. (1980). Konzeptionen und Analysen des Kapitalismus, Göttingen 1980, 205ff.

Lacina, F. (2005). Für einen Kapitalismus mit menschlicherem Antlitz. In: Chaloupek, G./Heise, A./Matzner-Holzer, G./Roth, W. (Hrsg.): Sisyphus als Optimist – Versuche zur zeitgenössischen Ökonomie. In Memoriam Egon Matzner, Hamburg 2005, 151

Maass, S. (2010). Dritter Weg und wahrer Staat, Kiel 2010, 135ff.

Marx, K. (1957). Das Kapital, Stuttgart 1957, 390

Mierzejewski, A. C. (2005). Ludwig Erhard – Der Wegbereiter der Sozialen Marktwirtschaft, München 2005, 56f.

Parker, R. (2006). John Kenneth Galbraith – His Life, His Politics, His Economics, New York 2005; Hickel, R.: „Mit ätzendem Witz gegen Neoliberale“, Die

- Tageszeitung, 2.5.2006, 10; [on line]. [acc.: 15-03-2013]. available at: <http://www.johnkennethgalbraith.com>
- Pichler, J. H. (Hrsg.). (1977). Die Ganzheit von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft – Ausgewählte Schriften von Walter Heinrich aus Anlaß seines 75. Geburtstages, Berlin 1977;
- Pirker, R. (2004). Märkte als Regulierungsform sozialen Lebens, Marburg 2004
- Popovici, A. C. (1906). Die Vereinigten Staaten von Groß-Österreich, Leipzig 1906
- Reese-Schäfer, W. (2011). Kommunitarismus, Frankfurt a. M. 2001; Hesse, M.: „Dieser Weg führt in den Bankrott“ (Interview mit A. Etzioni), Berliner Zeitung 10.10.2011, 23; <http://www.amitaietzioni.org>
- Sachs, J. (2005). Development Economics, Oxford 2001; Investing in Development, New York 2005; The Price of Civilization, New York 2005; The End of Poverty – Economic Possibilities for Our Time, New York 2005 (Das Ende der Armut – Ein ökonomisches Programm für eine gerechtere Welt); Common Wealth, New York 2008 (Wohlstand für viele – Globale Wirtschaftspolitik in Zeiten der ökologischen und sozialen Krise)
- Say, J. B. (2000). Traité d'Économie Politique, Paris 1803, zit. in: Herz, W. (Hrsg.): Die Hauptwerke der wichtigsten Ökonomen, Stuttgart 2000, 13
- Schumpeter, J. A. (1972). Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, München 1972 (1942), 137f
- Schumacher, E. F. (1989). Small is Beautiful (1973), New York 1989
- Sombart, W. (2006). Der moderne Kapitalismus, 3 Bände in sechs Halbbänden, dtv, München 1987
- Spiegel, P. (2006). Muhammad Yunus – Banker der Armen, Freiburg i. Br. 2006; [on line]. [acc.: 15-03-2013]. available at: <http://www.muhammadyunus.org>
- Strunz, H. (2004). Arbeitsorientierte Einzelwirtschaftslehre. In: Westsächsische Hochschule Zwickau (FH), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften (Hrsg.): Perspektiven der Betriebswirtschaftslehre – Jürgen Härdler gewidmet, Plauen 2004, 17ff.
- Šik, O. (1979). Humane Wirtschaftsdemokratie – Ein dritter Weg, Hamburg 1979
- Wahl, P., Waldow, P. (2002). Tobin Steuer – Kapital braucht Kontrolle, Hamburg 2002
- Walter, R. (2006). Geschichte der Weltwirtschaft, Böhlau, Köln/Weimar/Wien 2006, 3
- Wallerstein, I.: Utopistik – Historische Alternativen für das 21. Jahrhundert, Wien 2002
- Weber, M. (2000). Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik, Bd. XX 1905, 55
- Wicksell, K. (2000). Geldzins und Güterpreise, Düsseldorf 1998 (1898), zit. in: Herz, W. (Hrsg.): Die Hauptwerke der wichtigsten Ökonomen, Stuttgart 2000, 49
- Yunus, M. (2008). Creating a World Without Poverty, New York 2008 (Die Armut besiegen); Building Social Business, Upper Saddle River, NJ 2010 (Social Business – Von der Vision zur Tat)
- Ziegler, J. (2012). Die Schweiz wäscht weißer – Die Finanzdrehscheibe des internationalen Verbrechens, Düsseldorf 1992; Wie kommt der Hunger in die Welt? Ein Gespräch mit meinem Sohn, München 2002; Die Schweiz, das Gold und die Toten, München 2002; Die neuen Herrscher der Welt und ihre globalen Widersacher, München 2003; Das Imperium der Schande – Der Kampf gegen Armut und Unterdrückung, München 2005; Der Hass auf den Westen – Wie sich die armen Völker gegen den wirtschaftlichen Weltkrieg wehren, München 2009; Der Aufstand des Gewissens – Die nicht-gehaltene Festspielrede 2011, Salzburg 2011

## Contact

prof. Ing. Mag. Dr. Herbert Strunz, PhD.  
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne  
Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov  
Katedra manažmentu a rozvoja ľudských zdrojov  
Študentska 3  
SK-911 50 Trenčín

Und

Westsächsische Hochschule Zwickau  
Fakultät Wirtschaftswissenschaften  
Institut für Management und Information  
Dr.-Friedrichs-Ring 2A  
D-08056 Zwickau  
E-mail: [herbert.strunz@gmx.de](mailto:herbert.strunz@gmx.de)

## SUMMARY

### **Modern approaches do not ... Ghost light in the face of dark shadows**

*Herbert STRUNZ*

Eminent political and economic crises are evident all over the world already for a long period. Of course, this is not a new phenomenon. Considered historically, crises always were a part of the life in all societies and economies. They were handled and in more or less successful ways. Different approaches usually were used to settle the respective problems. But how to solve tremendous difficulties? How to find the most appropriate solution? Practical action without theoretical fundamentals normally is not enough. Theory alone is not applicable. Probably the optimal way is to look for ideas of the academic world and bring them into work in practice. Thus, this article elaborates the approaches on crises of famous academics and their perspectives in a selected way, of course without any right of completeness. When we hear their voices, both in past and presence, we will have the best prove, that theoretical thinking definitely has to meet practical action.

Naturally, also left economic policy considerations with not inconsiderable opportunities for an alternative development of the world economy. Here to supplement, but especially for further consideration be mentioned as examples: de-globalization, enlargement of the categories of economic activity for a future different world economy (political, social, environmental, ethical, cultural); macroeconomic and normative foundations of alternative economic systems, general my analysis of alternatives and ambiguities, the development of possibilities for the practical implementation of alternative political ideas; farewell to the relentless growth philosophy and the reform of international institutions, and feminist perspectives. What could now be a kind of conclusion? No one today is seriously deny that markets can serve as a re-gulierungsform social life and also to. But regulatory policy is a stringent control by the state, including quite certain planning elements beyond necessary at all. Neither Staatsvergottung still Staatsverspot device are attached. Basically - and realistic - it's for the future only one really: a capitalism with human face

In a very specific way, the author looks at the creative ideas of Richard Coudenhove-Kalergi, Joseph Schumpeter, Othmar Spann, Leopold Kohr, John Kenneth Galbraith, Immanuel Wallerstein, Joseph Stiglitz, Jeffrey Sachs, Muhammad Yunus, Amitai Etzioni, Jean Ziegler, Eric Hobsbawm, Ota Šik, Ludwig Erhard, and others. Their – very different – ideas show, that politics and economics and their crises always are difficult to handle. But without certain optimism, both effective and efficient action as well as the need of practicable approaches, solutions cannot be achieved at all. Especially positive and constructive new ideas for the future are needed. Crises at least have always to be understood as a chance. The ideas of the revisited scholars are showing especially this fact in a very impressive way.

**JEL Classification:** N 10, P 51, P 52.

# SÚČASNÉ TRENDY RIADENIA ĽUDSKÝCH ZDROJOV A ICH VÝZNAM VO VEREJNEJ SPRÁVE

*Present trends in human resource management in public administration*

Eva ČAPOŠOVÁ

## Abstrakt

Problematika riadenia ľudských zdrojov vo verejnej správe je témou vysoko aktuálnou a veľmi často diskutovanou. Cieľom predloženého príspevku je charakterizovať a analyzovať súčasný stav v riadení ľudských zdrojov s osobitným zreteľom na sektor verejnej správy. Vzdelávanie pracovníkov vo verejnej správe prispieva k vytvoreniu komplexného systému zvyšovania kvalifikácie, odbornosti a výkonnosti zamestnancov. Z metodického postupu sme využili základné vedecké metódy (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia), ktoré sme doplnili metódami deskriptívnej štatistiky. Inštitúcie verejnej správy sú organizácie ako každé iné, ich hlavnou úlohou je poskytovať kvalitné služby občanom. Ako každý poskytovateľ služieb sú aj inštitúcie verejnej správy závislé na ľudských zdrojoch. Pracovná sila musí byť organizovaná a správne riadená.

## Kľúčové slová

riadenie ľudských zdrojov, analýza ľudských zdrojov, celoživotné vzdelávanie verejná správa, zamestnanci samosprávnych krajov a mestských úradov

## Abstract

The issue of human resource management in the field of public administration has been discussed in the society for a long time. The paper aims at defining and analyzing the current conditions in HR management especially in the field of public administration. In-service training in public administration is a contribution to a complex system of qualification, performance improvement in employees. The methodology employed in the paper includes analysis, synthesis, induction, deduction and is completed by the methods of descriptive statistics. Public institutions are organizations like any others, their main task is to provide quality services to citizens. As each service provider as public institutions are also dependent on human resources. The workforce must be organized and properly managed.

## Key words

Human resource management, human resources analysis, life-long learning, public administration, employees in regional and municipal offices for self-government.

**JEL Classification:** M 12, O 15.

## Úvod

Inštitúcie verejnej správy sú organizácie ako každé iné, ich hlavnou úlohou je poskytovať kvalitné služby občanom. Ako každý poskytovateľ služieb sú aj inštitúcie verejnej správy závislé na ľudských zdrojoch. Pracovná sila musí byť organizovaná a správne riadená. Je vôbec možné uplatniť zaviesť princípy moderného riadenia ľudských zdrojov do organizácií verejnej správy, tak aby personálne procesy fungovali efektívne a priniesli zlepšenie súčasnej situácie? Všeobecný názor zamestnancov verejnej správy je väčšinou záporný. Verejná správa funguje s presne stanoveným rozpočtom a na rozdiel

od firiem neposkytuje služby, ktoré by boli pre občanov (zákazníkov) vždy potrebné alebo atraktívne a ktoré by boli vyhľadávané. Úrady fungujú iným spôsobom ako bežné podnikateľské subjekty, sú tu zadefinované úplne iné procesy, ktoré vyplývajú zo zákona a ktoré sa nemôžu meniť alebo prispôbovať. Procesy vo verejnom sektore sú striktné dané a to je niekedy problém byť objektívny či spravodlivý voči občanom. Subjekty verejnej správy sú organizácie, ktoré ponúkajú určitý typ služieb, ktoré vyplývajú zo zákona. Zákazníkom sa stáva občan, ktorý prichádza na úrad niečo vybaviť a nemôže si vybrať z viac ponúk, ako je to bežné v trhovom prostredí a nie je tu žiadna konkurencia, ale svojím spôsobom tu funguje



ponuka a dopyt. Ponuka je určená zákonom a inými predpismi, ktoré občanom ukladajú vyhľadať v konkrétnom prípade služby úradu. Ak majú byť uspokojené požiadavky občanov, musia aj úrady disponovať zodpovednými zamestnancami, ktorí sú schopní službu občanovi poskytnúť na adekvátnej úrovni a k jeho spokojnosti. Tento princíp monopolu však neznamená, že kvalita nie je dôležitá.

Práve z dôvodov neochoty úradníkov čokoľvek meniť a ich pevne zakotveného názoru, že vo verejnom sektore nie je možné používať postupy súkromného sektora. Oblasť riadenia ľudských zdrojov vo verejnej správe je len málo diskutovanou a predsa veľmi aktuálnou témou.

Stále sú vedené diskusie ohľadom efektivity, nutnosti zoštrhlenia a zavedenia nových princípov vedenia verejnej správy, bohužiaľ vo väčšine prípadov zostáva iba pri diskusiách.

## 1 Cieľ, materiál a metódy

Cieľom predloženého príspevku je charakterizovať a analyzovať súčasný stav v riadení ľudských zdrojov s osobitným zreteľom na sektor verejnej správy. Spracovanie skúmanej problematiky si žiadalo z našej strany sústrediť faktografický materiál. Vychádzame predovšetkým zo sekundárnych literárnych prameňov a v súčasnosti začíname nový prieskum za účelom overenia a aktualizácie zistených údajov. Z metodického postupu sme využili základné vedecké metódy (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia), ktoré sme doplnili vybranými metódami deskriptívnej štatistiky (bázické indexy, časové rady).

## 2 Súčasné trendy v riadení ľudských zdrojov

Ľudské zdroje sú v organizácii jediným zdrojom, ktorého hodnota časom rastie, a preto jenesmierne dôležité pochopiť význam riadenia ľudských zdrojov a vidieť ľudí skôr ako zdrojdo ktorého sa investuje a nie ako nákladovú položku. (Vojtovič, 2011) Ľudské zdroje sa musia chápať koncepčne, ako strategický a premyslený logický prístup k riadeniu ľudí v organizácii v ktorej pracujú a ktorí individuálne a aj kolektívne prispievajú dosahovaniu hospodárskych cieľov. (Koubek, 2001)

Hlavným cieľom v oblasti riadenia ľudských zdrojov je hľadanie rovnováhy týkajúcej sa zabezpečovania vhodnej a potrebnej profesijnej, odbornej, osobnostnej a kvalifikačnej štruktúry pracovníkov a zároveň ich optimálneho množstva v súlade so strategickými i krátkodobými cieľmi organizácie.

Návrh strategického riadenia ľudského kapitálu a jeho aplikácia do praxe by mali byť v kompetencii úseku riadenia zdrojov, ktorý ju pripravuje spolu s vedením organizácie, vychádzajúc z cieľov organizácie. Aj v oblasti riadenia rozvoja ľudských zdrojov sa ukazuje, že si trvalo musíme zvykať na zmeny a učiť sa zvládať nové impulzy a situácie, ktoré prináša proces globalizácie svetovej ekonomiky. (Vojtovič, 2011) To predpokladá pružnosť v posudzovaní modernizačných výziev, schopnosť zachytiť modernizačné impulzy a situácie a pretlmočiť ich do posilnenia výkonnosti a konkurenčnej pozície vlastnej organizácie. Komplexne poňatá výkonnosť organizácií ako hlavný faktor úspešnosti a presadenia sa v náročnom konkurenčnom prostredí, a hľadanie ciest na jej dosahovanie, je jednou z najfrekvencovanejších tém súčasného úsilia o skvalitnenie riadenia organizácií. (Kachaňáková, Nachtmannová, 2007)

Podľa Kachaňákovvej a Nachtmannovej je v súčasnej zložitej dobe pre podniky dôležitá efektívna tvorba a rozvoj ľudských zdrojov na základe nových postupov a metód:

- 1) *Transformácia personálnych činností* znamená predovšetkým postupný prenos operatívnych úloh na líniových manažérov. Predpokladáme posilňovanie koncepcnej, analytickej a metodicko-poradenskej práce útvaru riadenia ľudských zdrojov.
- 2) *Strategické plánovanie, meranie a benchmarking* – tieto činnosti bude potrebné aplikovať aj v rámci riadenia ľudských zdrojov. Na získanie prehľadu o stave ľudského potenciálu v organizácii a o efektívnosti jednotlivých činností v riadení ľudí je dôležité vychádzať zo sledovania nákladov, ukazovateľov produktivity až po indikátory efektívneho riadenia v konkrétnych oblastiach riadenia ľudských zdrojov, ktoré môže organizácia sledovať jednak pre internú potrebu, najmä pre plánovanie svojich cieľov na ďalšie obdobie, jednak môžu byť použité na externý benchmarking.
- 3) *Outsourcing personálnych činností* súvisí so sledovaním efektívnosti jednotlivých činností v riadení ľudských zdrojov. Niektoré personálne činnosti sa vyčleňujú z personálnych útvarov a získavajú sa na komerčnom základe.
- 4) *Personálny marketing* sa stáva prostriedkom na formovanie a udržanie potrebného pracovného potenciálu, ktoré sa opiera o dobrú zamestnaneckú povesť a výskum trhu práce. Slúži najmä na vyhľadávanie a získavanie kvalitných ľudí, ich stabilizáciu a posilňovanie ich spolupatričnosti s organizáciou.

- 5) *Riadenie pracovného výkonu*, ktoré predstavuje nový strategicky orientovaný proces umožňujúci zamestnancom pochopiť, na čo sa majú vo svojej práci orientovať a čo majú dosiahnuť.
- 6) *Permanentné, celoživotné vzdelávanie* sa stáva nevyhnutnosťou. Poznatky a vedomosti sa čím ďalej tým viac stávajú preferovanou ekonomickou kategóriou aj v podmienkach Slovenska – sú dôležitým faktorom ekonomickej prosperity. (Kachaňáková, Nachtmanová, 2007)

Podľa asociácie American Society for Training and Development by sa malo riadenie ľudských zdrojov zamerať na:

1. zlepšenie kvality pracovného života,
2. zvýšenie produktivity práce,
3. zvýšenie spokojnosti zamestnancov,
4. zvýšenie pripravenosti na zmeny,
5. zlepšenie rozvoja zamestnancov jednotlivcov i kolektívov. (Olexová 2008).

Z uvedeného vyplýva, že riadenie ľudských zdrojov v organizáciách by sa malo zamerať na zvýšenie flexibility ľudských zdrojov a budovaním zdravých vzťahov vo vnútri organizácie. Hlavným predpokladom je budovanie intenzívnej komunikácie v organizácii, zisťovanie spätnej väzby a sústavnú prácu so svojimi zamestnancami.

### 3 Permanentné, celoživotné vzdelávanie

Vo verejnej správe je veľmi potrebné venovať sa permanentnému, celoživotnému vzdelávaniu, nakoľko podľa údajov Inštitútu pre verejnú správu v Bratislave, ktorého základným poslaním je odborná príprava zamestnancov miestnej štátnej správy, zamestnancov zriaďovateľa a podieľanie sa na odbornej príprave ďalších zamestnancov verejnej správy volených predstaviteľov územnej samosprávy. Toto svoje základné poslanie inštitút v roku 2012 plnil realizáciou 13.025,00 osobodní vzdelávacích aktivít v nasledovnej štruktúre:

Tab. 1 Štruktúra vzdelávacích aktivít

	Štruktúra vzdelávacích aktivít	Počet osôb	Počet OSD	Podiel v % na celkovej počte OSD
1	Vzdelávanie štátnych zamestnancov zriaďovateľa a orgánov štátnej správy v jeho pôsobnosti	6200	7410	56,9
2	Vzdelávanie zamestnancov územnej samosprávy plniacich úlohy preneseného výkonu štátnej správy	1108	2145	16,47
3	Vzdelávanie štátnych zamestnancov iných ústredných orgánov štátnej správy vrátane orgánov špecializovanej miestnej štátnej správy	1228	1873	14,38
4	Vzdelávanie ostatných zamestnancov územnej samosprávy	608	901	6,91
5	Vzdelávanie zamestnancov zriaďovateľa v rámci projektov financovaných z prostriedkov EÚ	296	696	5,34
	<b>Spolu</b>	<b>9440</b>	<b>13 025</b>	<b>100</b>

Zdroj: [http://www.ivs.sk/dokumenty/vyroczna\\_sprava\\_2012.pdf](http://www.ivs.sk/dokumenty/vyroczna_sprava_2012.pdf)S

Vzhľadom na 60 000 zamestnancov vo verejnej správe je počet 9440 pomerne nízke číslo. Keď sa pozrieme na vzdelanostnú štruktúru pracovníkov v samosprávnych krajoch zistíme, že potenciál na zvyšovanie úrovne vzdelávania zamestnancov samosprávnych krajov je evidentný. Ak porovnáme rok 2011 tak prišlo k zníženiu celkového počtu

osobodní o 754,5 OSD a objem finančných prostriedkov bol znížený o 5 %.. Z uvedeného prehľadu vyplýva, že 76,62 % vzdelávacích aktivít bolo zameraných na vzdelávanie zamestnancov štátnej správy a 23,38 % na vzdelávanie zamestnancov územnej samosprávy. Reg Revans zostavil rovnicu, ktorá opisuje vzťah učenia a zmien v organizácii:

„Organizácia môže prosperovať jedine vtedy , ak rýchlosť učenia je vyššia alebo sa rovná rýchlosti zmien“.(Kubátová et.al. 2013 s. 109)

Určite by stálo za úvahu sa zamyslieť, či je prospešné šetriť finančné prostriedky na ďalšom

vzdelávaní zamestnancov verejnej správy, veď po nadobudnutí vyššej kvalifikácie získaní nových vedomosti a poznatkov by tieto mohli zúročiť v prospech občanov Slovenskej republiky.

Tab.2 Štruktúra zamestnancov VÚC podľa dosiahnutého vzdelania

VÚC	počet pracovníkov	bez maturity	s maturitou	1.stupeň vysoko. vzdelania	2.stupeň vysoko. vzdelania	3.stupeň vysoko. vzdelania
Bratislavský VÚC	195	6	60	10	111	8
Trnavský VÚC	240	2	95	15	127	1
Trenčiansky VÚC	174	8	33	18	104	11
Nitriansky VÚC	206	7	54	9	130	5
Žilinský VÚC	201	8	55	17	115	5
Bansko-bystrický VÚC	194	5	52	8	113	13
Prešovský VÚC	169	2	35	14	116	2
Košický VÚC	204	2	37	4	161	4

Zdroj: Šoucová (2009) – upravené podľa autora

#### 4 Komparácia výsledkov VÚC

Obr. 1 Oblasti pre rozvoj celoživotného vzdelávania vo VÚC



Zdroj: Šoucová (2009) upravené podľa autora

Oblasti vyznačené sivou farbou poukazujú na miesta, kde celoživotné vzdelávanie má dobré podmienky na rozvoj. Každý samosprávny kraj má čo zlepšovať, ak chce poskytovať služby na adekvátnej úrovni. Poskytovaním kvalitných služieb vytvára konkurenčné prostredie voči ostatným samosprávnym

krajom a na tom musí mať zamestnancov lojálnych a vzdelaných. Čím vyššia bude vzdelanostná úroveň pracovníkov v samospráve, tým viac kvalifikačne zdatní pracovníci budú riadiť našu krajinu. Pozrime sa na výsledky prieskumu vzdelanostnej štruktúry pracovníkov na mestských úradoch.

Tab. 3 Vyhodnotenie vzdelanostnej úrovne na mestských úradoch najväčších miest krajov

Mestá kraja	Počet pracovníkov	Bez maturity	S maturitou	1.stupeň vysokoškols. vzdelania	2.stupeň vysokoškols. vzdelania	3.stupeň vysokoškols. vzdelania
Bratislava	520	52	180	9	276	3
		10%	34, 62 %	1, 73 %	53, 08 %	0, 58 %
Trnava	261	8	139	2	109	3
		3, 07 %	53, 26 %	0, 77 %	41, 76 %	1, 15 %
Nitra	204	11	95	8	90	0
		5, 39 %	46, 56 %	3, 92 %	44, 11 %	0%
Trenčín	219	10	99	25	84	1
		4, 57 %	45, 21 %	11, 42 %	38, 36 %	0, 46 %
Žilina	172	18	86	12	55	1
		10, 47 %	50%	6, 98 %	31, 98 %	0, 58 %
B.Bystrica	229	24	106	8	90	1
		10, 48 %	46, 29 %	3, 49 %	39, 30 %	0, 44 %
Prešov	228	18	88	16	106	0
		7, 89 %	38, 60 %	7, 02 %	46, 49 %	0%
Košice	445	28	158	22	225	12
		6, 29 %	35, 51 %	4, 94 %	50, 56 %	2, 70 %

Zdroj :Šoucová (2009) – upravené podľa autora

Tab. 4 Komparácia vzdelanostnej úrovne 8 VÚC a 8 mestských úradov miest kraja

	Bez maturity	S maturitou	1. stupeň vysokoškols. vzdelania	2. stupeň vysokoškols. vzdelania	3. stupeň vysokoškols. vzdelania
8 VÚC	40	421	95	977	49
Σ= 1583 pracovníkov	2, 53%	26, 60%	6, 00%	61, 72%	3, 09%
107 mestských úradov miest SR	1805	5608	470	3184	95
Σ= 11115 pracovníkov	16, 24%	50, 45%	4, 23%	28, 65%	0, 85%

Zdroj :Šoucová (2009) – upravené podľa autora

Z prieskumu vyplýva, že vzdelanostná úroveň na samosprávnych krajoch je vyššia ako na mestských úradoch. Vzdelávanie pracovníkov verejnej správy odzrkadľuje aj zlú finančnú situáciu samospráv a následne sa to odráža aj na investíciách do vzdelania zamestnancov verejnej správy.

Aby organizácie verejnej správy fungovali a naplňali svoje poslanie musia fungovať ako celok, ktorý bude jasne smerovať k budúcim víziám. Zároveň si musíme zvyknúť, že kvôli častým zmenám v prostredí bude potrebné neustále upravovať, meniť a vylepšovať. Zvládnuť neustále zmeny v spoločnosti

nie je možné bez kvalitného vzdelávania všetkých zamestnancov.

### Záver

V súčasnej dobe už niet pochyb, že ľudské zdroje sú pre všetky typy organizácií či už vo verejnom alebo súkromnom sektore najdôležitejšou súčasťou riadenia. Je vhodné ukázať a presvedčiť verejnosť, že organizácie verejnej správy sú opodstatnené a ich cieľom je poskytovať kvalitné služby občanovi - zákazníkovi. Pre zvládnutie tejto

náročnej úlohy je proces vzdelávania zamestnancov jedinou možnou cestou. Vzdelávanie možno považovať za celoživotný systematický proces, ktorý obohacuje poznanie a má veľký význam, pretože zvyšuje zručnosti, skúsenosti a vedomosti

zamestnancov. Cieľom príspevku bola analýza a komparácia výsledkov prieskumu o vzdelanostnej úrovne zamestnancov samosprávnych krajov a mestských úradov.

## Literatúra

Armstrong, Michael. (2009). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 11th edition. London and Philadelphia : British Library Cataloguing-in-Publication Data, 2009. str. 1062. Sv. xxvi. ISBN 978 0 7494 5242 1.

Častorál, Zdeněk. (2010). *Strategický management změny a znalostí*. Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. str. 216. ISBN 9788086723945.

Drucker, Peter. (2012). *The Practice of Management*. Routledge, 2012. str. 368. ISBN 9781136356216.

Folwarczná, Ivana. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. str. 238. ISBN 9788024730677.

Kachaňáková, A., Nachtmannová, O. (2007). *Budúcnosť riadenia ľudských zdrojov - výzvy a trendy*. HRM&E. Č. 2 (2007), s. 28-33. - Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2007

Koubek, J. (2001). *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3. vydání. Praha : Management Press. ISBN 80-7261-033-3.

Kubátová, S. et al. (2012). *Vedení lidí a strategie v nejistých dobách*. Praha: Management Press, 2012. 214 s. ISBN 978-80-7261-257-4.

Krajňáková, E., Vojtovič, S. (2012). Význam ľudského kapitálu a kreatívnych klastrov v rozvoji regiónu. Sociálno-ekonomická revue. roč.10, č.1(2012), s.76-83. ISSN 1336-3727

Olexová, C. (2008). Riadenie ľudských zdrojov a jeho úlohy v organizácii. *Poradca podnikateľa*. [online]. [cit: 2013-18-09]. Dostupné na: [http://www.pp.sk/6573/Riadenie-ludskych-zdrojov-a-jeho-ulohy-v-organizacii\\_A-PMPP30807.aspx](http://www.pp.sk/6573/Riadenie-ludskych-zdrojov-a-jeho-ulohy-v-organizacii_A-PMPP30807.aspx)

Revans, R.: *Action Learning*. Institute of Management, 1998

Vojtovič, S. (2011). *Koncepcie personálního řízení a řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2011. 192 s.

Vojtovič, S. (2006). *Personálny manažment : Historické súvislosti vzniku a rozvoja*. Bratislava : Iris, 2006. - 288 s. ISBN 80-89018-98-X.

## Kontakt

Eva Čapošová, Ing.  
Katedra verejnej politiky a verejnej správy,  
Fakulta sociálnych vied,  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Bučianska 4/A, 917 00 Trnava,  
e-mail: [eva.caposova@ucm.sk](mailto:eva.caposova@ucm.sk)

## SUMMARY

### **Present trends in human resource management in public administration**

*Eva ČAPOŠOVÁ*

The paper aims at analysing the condition in human resource management in public administration. The data gathered are secondary bibliography and elementary scientific methods and methods of descriptive statistics are employed. A new research has started in the given field to prove the gathered data and to make them more actual. The aim of the present paper is to describe and analyze the current state of human resource management with a particular focus on the government sector. Processing research problems you requested from us concentrate factual material. Based primarily on secondary literature sources and are now starting a new survey to verify and update the data collected. The methodology we used basic scientific method (analysis, synthesis, induction, deduction), which were supplemented by selected methods of descriptive statistics (basic indexes, time series).

The issue of human resource management in the field of public administration has been discussed in the society for a long time. The paper aims at defining and analyzing the current conditions in HR management especially in the field of public administration. In-service training in public administration is a contribution to a complex system of qualification, performance improvement in employees. The methodology employed in the paper includes analysis, synthesis, induction, deduction and is completed by the methods of descriptive statistics. Public institutions are organizations like any others, their main task is to provide quality services to citizens. As each service provider as public institutions are also dependent on human resources. The workforce must be organized and properly managed. The survey shows that the educational level of the self-governing regions is higher than in urban offices. Training of public officials reflects the poor financial situation of municipalities and then it also reflects the investment in education of public servants.

Currently there is no doubt that the human resources are the most important part of management for all organizations whether in the public or private sector. It is appropriate to show and convince the public that public organizations are legitimate and are designed to provide quality services to people - the customer. The process of education employees is the only way how to cope with this challenge. Education can be considered as a lifelong systematic process that enriches knowledge and is very important, because it increases the skills, experience and knowledge workers. The paper's goal was an analysis and comparison of the survey results on the educational level of employees' at autonomous regional authorities and municipal offices.

**JEL Classification:** M 12, O 15.

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ***Regional features of human resource management**Натик ГУРБАНОВ, Нурходжа АКБУЛЛАЕВ***Абстракт**

В статье раскрывается понятие авторов о философии управления человеческими ресурсами с учетом региональных особенностей. Даны некоторые рекомендации по его совершенствованию. В качестве экономического рычага воздействия на совершенствование управления человеческими ресурсами на уровне региона рассмотрена система микрофинансирования, что крайне актуально для развивающихся стран на примере Азербайджана. Целью исследования является разработка и обоснование методических положений по формированию систем управления человеческими ресурсами с учетом особенностей регионов. Предметом исследования служат организационно-экономические аспекты управления человеческими ресурсами в развивающихся странах.

**Ключевые слова**

философия менеджмента, человеческие ресурсы, микрофинансирование, регион, развивающиеся страны.

**Abstract**

In article the concept of authors about philosophy of management of human resources taking into account regional features reveals. Some recommendations about its improvement are made. As the economic lever of impact on improvement of management by human resources at the level of the region the microfinancing system that is the extremely actual for developing countries on the example of Azerbaijan is considered. Research objective is development and justification of methodical provisions on formation of control systems by human resources taking into account features of regions. Objects of research are organizational and economic aspects of management as human resources serve in developing countries.

**Key words**

philosophy of management, human resources, microfinance, region, developing countries.

**JEL Classification:** J 51, J 53, J 41

**Введение**

В настоящее время роль микрофинансирования (МФ) в развитии экономики и регионов развивающихся стран (например, Азербайджан) неуклонно растет. Поэтому необходимо дальнейшее исследование теоретических и практических аспектов МФ не только как дополнительного кредитного источника развития бизнеса, но и как одного из стратегических направлений развития социального капитала страны и рычага совершенствования управления. МФ является продуктом нового мышления и практики в развитии экономики. Как отмечают многие

ученые, МФ не что иное, как революция в развитии финансов (7).

Для развивающихся стран, в их числе и для Азербайджана МФ произвело прорыв в философии и практике инклюзивного экономического развития. В настоящее время в Азербайджане функционируют более 20 МФО. Оказав огромное влияние на развитие национального бизнеса, они внесли свой вклад в достижение денежной ликвидности и стабильности в экономике. Сейчас их основная функция сконцентрировать свои действия на стимуляции развития социально-культурной сферы и инновационного бизнеса.

Данная статья посвящена в основном изучению именно вышеназванных проблем в

контексте совершенствования системы управления ими.

Микрофинансирование развивающихся странах является продуктом развития нового мышления. Это уникальный финансовый рычаг развития как экономики страны в целом, так и, в первую очередь, ее малого бизнеса. Однако до сегодняшнего дня микрофинансирование в этих странах требует своего совершенствования. Основной целью данной работы явилось исследование современных тенденций микрофинансирования инновационного бизнеса и его влияние на развитие регионов. А также желание сместить акцент от простого доступа к финансовым источникам и имеющимся возможностям снижения уровня нищеты к расширению прав и возможностей людей, т.е. переход от «популярности» к «эффективности».

Основными клиентами микрофинансовых организаций являются лица с низкими доходами и не имеющие доступа к большим финансовым фондам и проектам. Это в свою очередь является основной причиной резкого роста микрофинансовых организаций (далее МФО). МФО имеют широкие возможности расширения сферы деятельности представителей малого бизнеса и усиления их влияния на развития регионов через объединение положительных черт формального и неформального кредита, повышения кредитоспособности и совершенствования этики погашения кредитов. Поэтому МФО имеют этические и экономические предпосылки для перехода от финансового посредничества к социальному. Это относится первым делом к микрофинансированию инновационного бизнеса в сферах инфраструктуры, непосредственно обслуживающих самих людей (здравоохранение, образование, искусство, предпринимательство и т.д.).

Вышесказанное соответствует «Цели Развития Тысячелетия» принятым многими международными организациями.

Эта статья посвящена рассмотрению симбиоза финансового и социального посредничества, возможности снятия экономических и социально-культурных барьеров на пути расширения прав и возможностей интеграции и развития микрофинансирования. Это обосновывается тем, что ныне наряду со всеми другими видами капитала, требует своего развития и социальный капитал.

Ключевые слова: микрофинансирование, инновации, малый бизнес, философия менеджмента, регион.

## **Философия менеджмента: теоретические и практические аспекты.**

Мы бы хотели представить философию менеджмента, проведя аналогию со строением человеческого тела. Так наш, созданный Богом, организм состоит из отдельных функциональных частей, которые вместе создают уникальный комплекс. У каждого органа есть свое предназначение. Управлять всей этой системой поручено мозгу. Основная функция мозга заключается в том, чтобы знать состояние и взаимосвязи различных органов нашего тела и целенаправленно, т.е. для достижения конкретной цели, координировать и оптимизировать их деятельность. Для этого наш мозг должен, с одной стороны, иметь знания, опыт и т.д., а с другой стороны, знать специфику и возможности нашего тела. Наш мозг – наш менеджер. По результатам нашей деятельности можно оценивать деятельность нашего менеджера. Он должен всегда быть честным. Потому, что его обман может нанести травму ему и его близким.

Аналогична деятельность менеджера любого уровня – от частного предпринимателя до президента страны.

Он также должен быть, с одной стороны, профессионально готов к своей деятельности, а с другой, знать особенности объекта управления. На уровне территориального менеджмента это первым делом региональные особенности. В понятие региональные особенности входят как климатические, рельефные и иные природные различия, так и национальные, исторические, культурные и иные менталитетные характеристики региона.

Поэтому нецелесообразно готовить менеджеров, как принято в нынешней практике, сконцентрировав их в ведущих учебных заведениях Европы. Намного целесообразнее открывать филиалы этих ВУЗ-ов в различных странах. Это даст возможность готовить не только грамотных, но и непосредственно нужных для конкретного региона специалистов. Безусловно это требует комплексного исследования региона, подготовки специальных учебных программ и соответствующего преподавательского состава и т.д. Но игра стоит свеч, так как будут готовиться не просто кадры, а непосредственно нужные обществу кадры. То есть «товар» найдет покупателя и потребителя, сократится время адаптации. Сейчас же нередки случаи, когда люди окончившие престижные учебные заведения за рубежом, не могут найти работу у себя дома, или



работают не по специальности. Это недопустимое транжирование средств, ресурсов и интеллекта.

Другой важный и никогда не стареющий теоретический и прагматический аспект философии менеджмента – мотивация в системе управления. У одного руководящего работника перед входом в его кабинет было объявление: «Прежде чем войти ко мне ответь сам себе на три вопроса:

1. Зачем пришел?

2. Чем меня заинтересуешь?

3. Что будешь делать, если получишь отказ?

Я это запомнил навсегда и рекомендую знать своим ученикам.

Первая позиция – это определение цели, которая должна быть реальной, достижимой и т.д. Бесцелью действуют дилетанты и каждый раз процесс управления это переход от реального состояния в желаемое (рис.1)

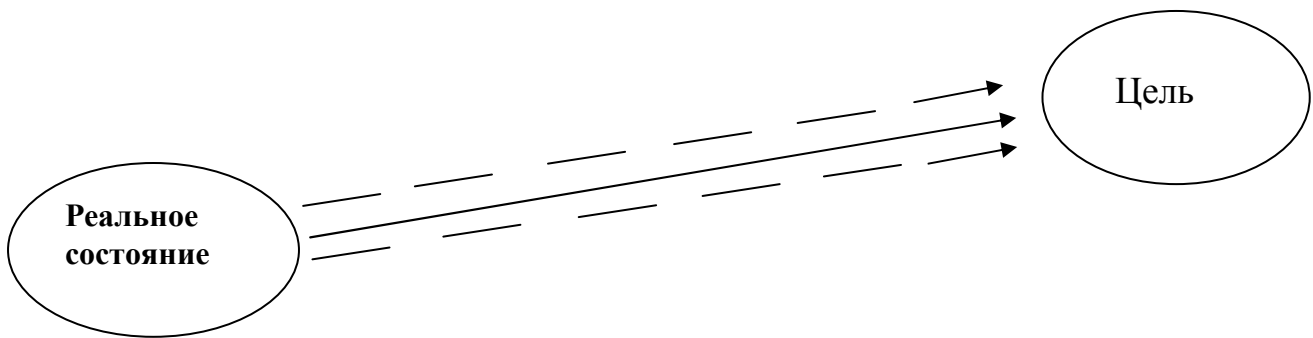


Рис. 1 Процесс управления.

Это нескончаемый процесс.

Вторая позиция – это мотивация. Здесь я воспользуюсь широко известной теорией потребностей Маслоу (Maslow A. H. Motivation

and Personality. — New York: Harper & Row, 1954.), но рискну дать некоторую свою импретацию и импровизацию этой теории (рис.2).

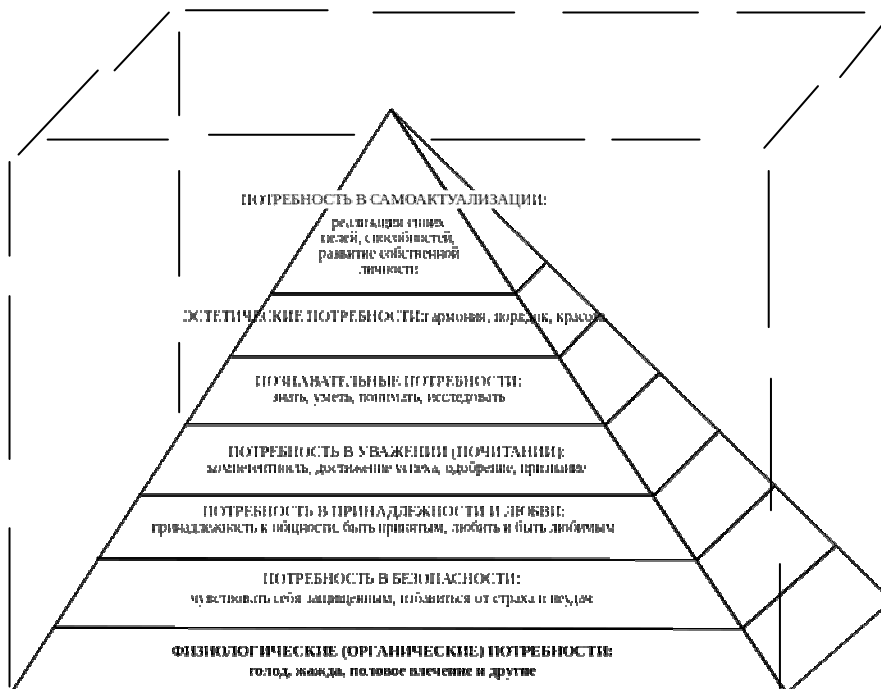


Рис. 2. Мотивационная деятельность менеджера.

По этой теории у всех работников есть физиологические потребности, но далее по видам потребностей число работников уменьшается. То есть большинство работников не имеет мотивации в креативной деятельности и менеджер должен стремиться, условно говоря, превратить пирамиду в куб. Но как этого добиться? Я думаю, ответ на этот вопрос лежит в познании философии менеджмента и в способностях самого менеджера.

Третья позиция – управленческое решение. Это крайне ответственный этап в деятельности менеджера, от него зависит не только его судьба. И здесь я могу дать только философский ответ: «Делай то, что считаешь нужным, не нанося вред другим!» Здесь уместно вспомнить и восточное высказывание: «Имя завоевывают всю жизнь, а потерять его можно в одно мгновение!»

В следующей части мы коснемся более прагматичного аспекта менеджмента –

использования микрофинансирования как одного из современных рычагов совершенствования регионального управления экономикой в Азербайджанской республике.

Но здесь мы коснемся микрофинансирования с точки зрения менеджера. Конечной целью этого рычага стимулирования предпринимательской деятельности является получение еще больших возможностей для экономического роста, повышения благосостояния и, в конечном счете, инновационного развития. Поэтому менеджеры должны искать и находить для дальнейшего финансирования, а значит и стимулирования развития, новые передовые, пусть часто и рискованные идеи.

На рисунке 3 мы хотели показать, что у каждой предпринимательской деятельности, подобно жизни человека есть свой жизненный цикл.

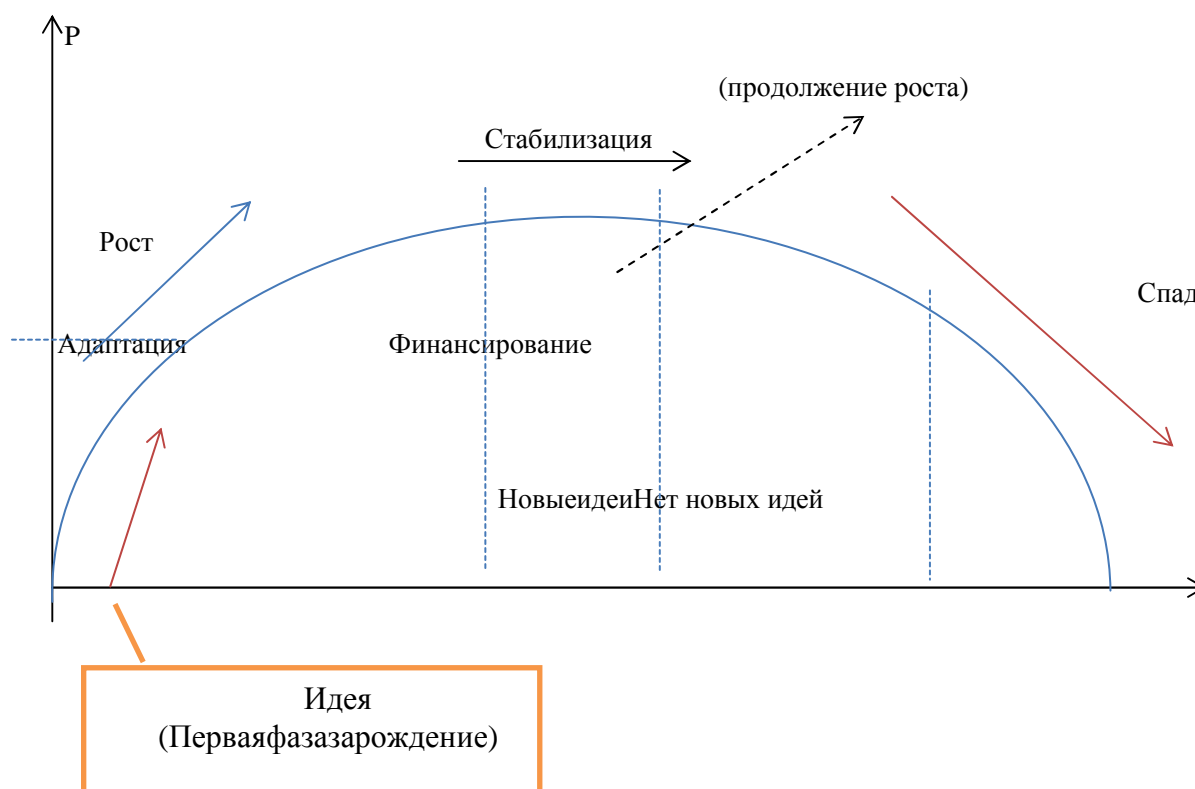


Рис.3. Жизненный цикл бизнеса

Он состоит условно из следующих основных этапов: зарождение, адаптация, рост, стабилизация, спад и конец. Эту хронологию изменить невозможно, но ее надо познать и рационально использовать с позиции философии менеджмента. Так на первом этапе надо создать условия для креативной деятельности и уметь находить нужные идеи. Далее, опробовать эти

идеи в разных регионах или, что еще лучше зная регионы использовать там, где она адаптируется. Ведь то, что понравится азиату, может не понравиться европейцу и наоборот. И там где она будет принята - начнется рост. Но рост не бесконечен и, рано или поздно, наступит стабилизация.

Начало этапа «стабилизация» я называю началом конца. Здесь менеджеры должны искать, находить и финансировать новые идеи иначе потом будет поздно. И этот цикл, как и жизнь на земле, вечен при условии, что мы будем умело поддерживать его.

Безусловно, сказанное мною не так просто в естественных ситуациях. Первым долгом потому, что оно будет вызывать столкновения различных идей. Это в философии менеджмента принято называть конфликтами. Но без конфликтов нет прогресса и при их возникновении не надо паниковать, а надо искать и находить компромиссные решения между понятиями «я хочу» и «людям надо».

Здесь бы мы дали следующую упрощенную классификацию конфликтов:

- открытые конфликты, когда стороны участвующие в нем наиболее полно и всесторонне информированы о всех деталях и на этой основе принимают решение;
- закрытые конфликты, когда стороны не признают наличия конфликта или хотят решить ее только по своему желанию;
- конфликты «фантомы» когда мы, или из-за низкого уровня профессиональности или из амбициозности, не понимаем сущность конфликта и чаще всего стараемся его фетишизировать.

Менеджеры должны стремиться все конфликты приводить к открытым и только после этого принимать решение. Здесь необходимым условием является умение встать на место собеседника, но это уже искусство менеджмента.

## 2. Опыт использования микрофинансирования в Азербайджане.

В Азербайджане микрофинансирование начало развиваться в середине 1990-х годов как стратегия по решению экономических проблем по крайней мере миллиона вынужденных переселенцев и беженцев, выселенных (из мест проживания) во время конфликта с Арменией по Нагорному Карабаху. За истекшие 20 лет, на фоне чередующихся друг с другом провалов в разрешении территориального диспута между Азербайджаном и Арменией микрофинансирование превратилось во все более популярное средство решения проблемы экономической уязвимости этой группы населения.

Увеличение участия международных инвесторов в микрофинансировании, в основном является отражением растущего признания и восприятия микрофинансирования как мощного механизма по снижению бедности и содействию самостоятельному экономическому развитию малоимущего населения в мире. Программы микрофинансирования являются решающими для удовлетворения основных нужд населения некоторых регионов, в частности, тех, которые расположены вблизи Нагорного Карабаха и стали местом проживания большей части вынужденных переселенцев, или Нахчывана, являющегося автономным эксклавом, обособленным от остальной части республики.

*Таблица 1. Типы микрофинансовых институтов в Азербайджане*

Банки, предоставл. микрофинансирование	Регулируемые небанковские МФО		
	Депозитные	Коммерческие	Некоммерческие
1. Разукрупненные банки	2. Специализированные МФ банки	3. Кредитные союзы	4. Небанковские кредитные организации

Термин «микрофинансирование» означает предоставление банковских услуг малоимущему населению, а так же мелким и средним предпринимателям. В разных странах даются различные определения этим группам.

Термин «микрофинансирование» нередко используют и в более узком смысле, подразумевая главным образом микрокредит, предоставляемый небольшим неформальным структурам микропредпринимателей; кредитование

осуществляется методами, разработанными в 1980-х годах неправительственными организациями (НПО), действующими в социальной сфере. В широком смысле понятие микрофинансирования можно трактовать следующим образом:

- клиентами выступают не только микропредприниматели, желающие финансировать свой бизнес, но и весь диапазон малоимущих клиентов.

- Перечень услуг шире, чем микрокредит. Сюда включены также сбережения и денежные переводы.

Среди учреждений оказывающих микрофинансовые услуги не только НПО, но и коммерческие банки, государственные банки развития, финансовые кооперативы и разнообразные иные небанковские учреждения.

Успех микрофинансирования в первую очередь гарантирован той значительной ролью которую занимают микропредприятия в экономике развивающихся стран.

Микропредприятия, выступают в качестве двигателей экономического роста и развития, особенно в условиях высокого уровня безработицы и высокого уровня бедности, или в условиях раздробленной экономики, основанной на наличных расчетах. Помимо того, что сектор малого и среднего предпринимательства может создавать больше рабочих мест с полной занятостью, из расчета на каждую фирму и обеспечивать более высокий располагаемый доход на каждого работника, сектор микропредпринимательства способствует также образованию дополнительных доходов семьи, повышению благосостояния собственников и созданию фирм в сфере обслуживания и розничной торговли, которые предоставляют услуги и товары на местном рынке. Причиной особого внимания к микропредпринимательству послужили и их потенциальные возможности для экономического роста. Примерно 2-5 процентов всех микропредприятий становятся малыми и средними предприятиями; однако, почти все малые и средние предприятия начинали свою деятельность как микропредприятия.

А в чем преимущество микрофинансирования перед банковскими услугами? Организации оказывающих микрофинансовые услуги, во первых, знают свои рынки: предприниматели, нуждающиеся в источнике прибыли, готовы платить за получение доступа к кредитам. Этот критерий и способствует тому, что в отличии от банковского сектора кредитования в микрофинансовом секторе возвратность кредитов выше. Во-вторых, они ускоряют процедуры кредитования и контроля в целях снижения административных издержек. Во-вторых, они используют специальные методы, чтобы обеспечить погашение кредитов их получателями. В-третьих, они ориентируются на повышение рентабельности и стабилизации своей деятельности.

Микрофинансирования в Азербайджане в последнее время особо активно развивается. Согласно материалам семинара «Задачи и

проблемы развития микрофинансирования» (26 август 2003) проведенной Проектом развития сектора микрофинансирования Азиатского Банка Развития, за период с июля 2002 по май 2003 года количество клиентов микрофинансовых организаций увеличилось на 50 % и достигло 25 тысячам человек, было создано Микрофинансовый Банк. Среди клиентов особо выделяются женщины и беженцы.

Микрофинансирования для Азербайджана имеет большое значение и с призывом борьбы с бедностью. Ведь микрофинансирование напрямую влияет на реализацию двух стратегических целей из 6-ти, нашедших свое отражение в Государственной Программе борьбы с бедностью: создание новых возможностей для заработков и улучшение уровня жизни беженцев и вынужденных переселенцев. Стоит отметить, что с 1996-го года беженцам и вынужденным переселенцам 13-ю микрофинансовыми организациями было выдано микрокредиты на общую сумму в 30 миллионов долларов.

Микрофинансовый сектор приостановил своё развитие в Азербайджане. Согласно статистике Центрального банка Азербайджана, капитал действующих в стране небанковских кредитных организаций (НБКО) за первый квартал 2013 года вырос с 61,06 млн. до 62,73 млн. манатов, а их активы – с 401,49 млн. до 409,88 млн. манатов. Как всегда, лидерами микрофинансового сектора остаются НБКО, созданные иностранными гуманитарными организациями. Их капитал увеличился за первый квартал с 26,63 млн. до 27,11 млн. манатов, а активы – с 329,28 млн. до 336,69 млн. манатов. Кредитные союзы сумели нарастить капитал с 15,84 млн. до 17,03 млн. манатов, а активы – с 45,57 млн. до 46,71 млн. манатов.<sup>27</sup>

### Развитие микрофинансовых услуг в Азербайджане

Микрофинансирование бизнеса включает в себя динамику внутреннего финансового рынка в Азербайджане. Микрофинансовые программы, начатые международными НПО, явились толчком для деятельности других микрофинансовых организаций. В течении последних 15 лет постоянно росло количество микрофинансовых организаций (МФО) в стране, что превратило микрофинансовый сектор в один из наиболее активных сегментов процесса экономического развития. По состоянию 2006 года, в

<sup>27</sup>Рост микрофинансового сектора в Азербайджане замедлился <http://abc.az/rus/news/73559.html>, 15.05.2013 14:22.

Национальном Банке Азербайджана прошли регистрацию и получили лицензию на деятельность 16 небаковских финансовых организаций (или МФО), учрежденных международными гуманитарными организациями.

По данным Ассоциации микрофинансирования Азербайджана (AMFA) количество активных микрозаемщиков увеличился

в 15 раз в течение последних девяти лет. Более четырехсот тысяч человек был предоставлен доступ к услугам микрофинансирования в стране с 1 января 2012 года, из которых 1/3 доля женщин. По словам некоторых руководителей МФО это только половина охвата. Спрос на микрокредиты намного превышает предложение.

Диаграмма 1. Количество активных микрозаемщиков в Азербайджане



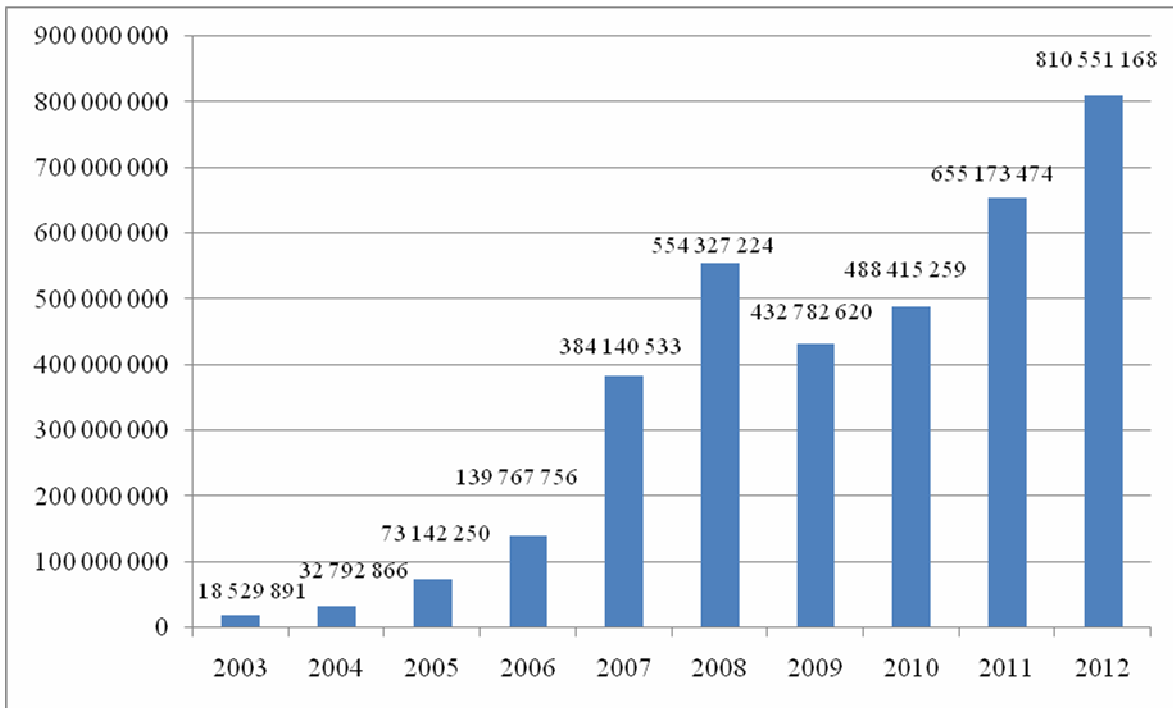
Источник: AMFA Matrix 31/12/2002-31/12/2012.

В настоящее время шестьдесят регионов Азербайджана покрыты микрофинансовыми услугами. Для некоторых регионов, таких как, которые расположены близко к Нагорному Карабаху, где большинство (Вынужденно Выселенных Лиц)Внутренне Перемещенных Лиц (ВПЛ), или в Нахчыван, которая в качестве автономного эксклава изолирован от остальной части страны, программы микрофинансирования имеют решающее значение в удовлетворении основных потребностей населения<sup>28</sup>.

Микрокредитный портфель увеличился на 43,7 раз в течение последних девяти лет и достиг 810.551.168\$ к 1 января 2013 года. Средний размер микрозайма (микрокредита на одного клиента) в Азербайджане увеличился с \$ 591 с 1 января 2004 года до \$ 1.728,5 на 1 января 2013 года.

<sup>2828</sup>Chingiz Mammadov, "Microfinance in Azerbaijan", Microfinance in CEE and the NIS Journal Issue No.1/2003, page 11

Диаграмма 2. Объем портфеля микрозаймов, \$



Источник: AMFA Matrix 31/12/2002-31/12/2012.

Процентные ставки по микрокредитам выше, чем для традиционных типов кредитов. При средней годовой процентной ставке по банковским кредитам 16-17% в сентябре 2012 года, крупнейшие МФО в Азербайджане - ФИНКА-Азербайджан предоставлению микрокредитов на 2,5-3,5% ежемесячной процентной ставке. Как и в других странах процентные ставки на микрокредиты выше, в Азербайджане из-за более высоких затрат по сделке.

Несмотря на высокие процентные ставки, микрокредиты являются более доступными для малообеспеченных слоев населения, так как нет никаких требований к залоговому обеспечению и документации процедуры относительно короче.

За последние годы темпы роста микрокредитов обычно превышает ежегодный темп роста общего объема кредитов в Азербайджане. Так, с 1 января 2008 года по сравнению с таким же периодом прошлого года общий объем кредитования экономики увеличился

в 2 раза, в то время микрокредит увеличился в 2,7 раза.

Эти цифры и высокий уровень погашения кредитов демонстрирует привлекательность микрофинансирования для хозяйствующих субъектов. Высокие темпы погашения также показывает, что микрофинансирование в Азербайджане имеют финансовую устойчивость, что очень важно с точки зрения сокращения бедности.

Большая доля теневой экономики создает хорошие условия для развития специализированных МФО в Азербайджане. По данным Всемирного банка доля теневой экономики в Азербайджане состоит примерно на 60%.

Микрофинансовых организаций (МФО), кредитные союзы, небанковские кредитные организации и банки являются основными агентами, предоставляющие микрофинансовые услуги в стране.

Таблица 2. Информация о МФО в Азербайджане, в млн. ман.

Годы	Уставной капитал	Активы	Количество филиалов
2003	0.04	6.77	6
2004	0.06	22.31	13
2005	3.93	38.39	13
2006	11.15	58.97	29
2007	2.37	127.92	44
2008	8.82	174.92	52
2009	9.10	185.84	54
2010	9.52	193.00	57
2011	15.36	251.41	74
2012	26.63	329.28	102

Источник: НБА, <http://en.cbar.az/assets/2381/>

Совокупные активы этих учреждений был увеличен в 3,3 раза в 2004 году, 72% в 2005 году, 53,6% в 2006 году, 2,17 в 2007 году, 36,7% в 2008 году, 0,62% в 2009 году, 0,38% в 2010 году, 30% в 2011 году, и в 30,9% в 2012 году.

Большинство микрофинансовых организаций используют принцип солидарности выдавать кредиты для групп клиентов. В групповое кредитование число клиентов в группе варьируется от трех до 25-ти, хотя большинство групп от 10-ти до 15-ти человек. Большинство организаций следуют смешанные гендерной политики, хотя есть некоторые, которые думают, что отдельные гендерной политики являются более эффективными. В целом, участие женщин в микрофинансировании была довольно успешной. В некоторых программах, 80% клиентов составляют женщины. Для группы солидарности кредиты минимальный размер кредита колеблется от организации к организации в зависимости от типа бизнеса, от 50\$ до 250\$. Максимальная сумма кредита составляет 30 000 \$ (Chingiz Mammadov, "Microfinance in Azerbaijan",

Microfinance in CEE and the NIS Journal Issue No.1/2003, page 12/).

Банки в микрофинансировании бизнеса. В последнее время наблюдается повышение роли банков в рынке микрофинансирования. Таким образом, к концу октября 2007 года доля банков в микрофинансового портфеля составляет около 60% (Azer Aleskerov, The impact of microfinance services on the poverty in Azerbaijan, Final Analytical Report, Caucasus Research Resource Center (CRRC) -Azerbaijan, 2007, page 15).

Существует отдельный банк микрофинансирования (AccessBank), действующий в стране с 9 филиалами. Другие банки также недавно вышли на рынок микрофинансирования. Только в последние несколько лет, 12 коммерческих банков установили микрофинансирования департаментов в качестве микрокредитов (Jhale Hajiyeva (AMFA), Scott Gaul (MIX), Azerbaijan Benchmarking Report 2004, June 2006, page 3).

Кредитные союзы. Кредитные союзы играют ограниченную роль в микрофинансовом рынке сравнительно с МФО и банков.

Таблица 3. Информация о кредитных союзов Азербайджана, в млн. ман.

Годы	Уставной капитал	Активы
2003	0.90	2.18
2004	1.26	3.87
2005	2.30	6.69
2006	3.01	8.76
2007	4.25	12.70
2008	4.83	15.64
2009	6.56	22.55
2010	9.01	31.67
2011	11.58	38.23
2012	14.42	42.47

Источник: НБА, <http://en.cbar.az/assets/2381/>

В отличие от кредитных союзов МФО не имеют филиалы в Азербайджане. Согласно интервью среди управление МФО некоторые кредитные союзы серьезно задумываются о преобразовании МФО, поскольку МФО работает в Азербайджане более успешно. Несмотря на

указанное выше достижения, микрофинансирование имеет некоторые проблемы в Азербайджане. Прежде всего, следует отметить, что нет никакого специального закона, которые регулируют деятельность МФО.

*Таблица 4. Информация о небанковских кредитных организациях Азербайджана, в млн. ман.*

Годы	Уставной капитал	Активы	Количество филиалов
2003	11.38	27.94	12
2004	11.39	32.60	12
2005	11.39	29.35	12
2006	11.39	24.83	12
2007	18.53	25.86	12
2008	19.68	26.14	12
2009	18.67	25.34	12
2010	18.86	26.64	12
2011	18.83	25.90	12
2012	18.59	26.64	12

Источник: НБА, <http://en.cbar.az/assets/2381/>

Перспективы для микрофинансирования стремительно меняются, и МФО предстоит пересмотреть свои стратегии развития с целью обеспечения своего долгосрочного существования. К примеру, в Азербайджане уже имело место слияния двух МФО, и на рынке ожидаются дальнейшие объединения. Это тенденция может указывать на то, что на рынке начался процесс рационализации потенциала МФО.

В то время, как сам микрофинансовый сектор все еще продолжает оставаться очень молодым, концептуальные основы по микрофинансированию в Азербайджане являются еще более новыми, и находятся на стадии развития.

## Заключение

После принятия президентом Азербайджанской Республики И.Алиевым указа Об утверждении Государственной программы социально-экономического развития регионов Азербайджанской Республики (2004-2008 гг.) от 11 февраля 2004 года началась новая эпоха развития азербайджанской экономики. Принятием специальной государственной программы признается необходимость развития регионов. В самом указе подчеркивается, что «на сегодняшний день одной из важнейших проблем социально-экономического развития в стране, заложившей новый этап в жизни Азербайджанской Республики, является ускорение развития предпринимательства в регионах, посредством

чего будет достигнуто рациональное использование трудового, природного и экономического потенциала, уменьшение уровня бедности в стране. Наряду с тем, что проведение мероприятий в данном направлении способствует разрешению ряда проблем в экономическом развитии регионов, тем самым укрепится экономическая мощь и ускорится решение социальных проблем».

Как известно, одним из эффективных и признанных методов ускорения развития регионов является поощрение микрофинансирования. Ибо наращивание местной экономической мощи начинается именно с развития малого и среднего предпринимательства. А для этого необходимы выделения доступных кредитных ресурсов финансово нестабильным малым и среднем предпринимателям, в особенности фермерам. В силу ряда объективных причин, вышеназванная категория предпринимателей просто неспособны взять кредит в банках, а банки в свою очередь не заинтересованы в кредитовании мелких и средних предпринимателей (потому что микрокредитование не окупает все операционные расходы банка). Именно тогда на арену и выходит микрофинансирование! Кредитование микропредприятий или предоставление краткосрочных займов малым предприятиям является испытанным эффективным методом экономического развития, охватывающим большое количество частных собственников и микропредприятий в развивающихся странах Азии, Африки и Латинской Америки. В свою очередь, в высоко развитых странах Северной Америки микрокредитование используется в



небольших целевых географических районах и для заполнения рыночных ниш. Использование микрокредитования может оказать большое потенциальное влияние на экономическое развитие стран Центральной и Восточной Европы (СЦВЕ) и новых независимых государств бывшего Советского Союза (ННГ).

Как известно, не одна деятельность не может достичь успехов без должной правовой регламентации. Без должной законодательной базы любые экономические отношения как бы «свисают» на воздухе, субъектам самим приходится «придумывать» регламентацию, а это во всех случаях приводит к расцвету теневой экономики, разрозненности, коррупции и неуплате налогов. Как верно отметил Штефан Шташен, «проектирование правовых документов - важный шаг в установлении соответствующей правовой среды для микрофинансов. Это не является ни первым этапом, ни последним, но этот этап чрезвычайно важен».

Факторы, обуславливающие необходимость законодательного оформления микрофинансирования, можно условно сгруппировать по двум уровням. Факторы первого порядка вызваны ассоциативной связью микрофинансирования с банковской деятельностью и необходимостью введения четких статутных разграничений между банковским кредитованием и услугами микрофинансовых институтов. К ним относятся:

- 1) Сфера распространения на микрофинансовые институты банковского законодательства, в том числе:
  - Вопросы лицензирования деятельности микрофинансовых институтов, в частности права систематической выдачи займов в качестве основного предмета деятельности;
  - Порядок отчетности и осуществления надзора за деятельностью институтов микрофинансирования.
- 2) Согласование некоммерческого статуса институтов микрофинансирования с возмездным и платным характером услуг по выдаче займов, в том числе:
  - Вопросы налогообложения микрофинансовых институтов;
  - Организационно-правовые формы микрофинансовых институтов;
  - Возможность привлечения микрофинансовыми институтами средств иностранной технической помощи с применением льгот, установленных законодательством.

Институт кредитных союзов был учрежден законом «О кредитных союзах» от 2 мая 2000 года. Согласно этому закону, кредитный союз является небанковской кредитной организацией, созданной физическими лицами и (или) юридическими лицами, являющимися субъектами малого предпринимательства, добровольно объединяющимися на основе общности интересов, для взаимного кредитования путем сосредоточения своих свободных денежных средств. Кредитный союз учреждается в предусмотренном законодательством порядке (этот порядок предусмотрен в Гражданском Кодексе Азербайджанской Республики и в законе о «Государственной регистрации и государственном реестре») не менее чем 11 физическими и (или) юридическими лицами. Кредитный союз управляется общим собранием его членов, который является высшим органом управления, наблюдательным советом который осуществляет контроль над деятельностью кредитного союза, правлением, который осуществляет общее управление и кредитной комиссией, который дает заключение о целесообразности выдаваемого кредита.

Для осуществления своей деятельности кредитный союз создает взаимный кредитный фонд, являющийся источником предоставления кредита. Взаимный кредитный фонд формируется за счет уставного капитала, прибыли кредитного союза, а также средств, привлеченных из других источников.

Следует заметить, что согласно законодательству и международной практике кредитные союзы могут выдавать кредиты только своим членам. Это положение хоть и ограничивает микрофинансовую деятельность кредитного союза, но полностью соответствует целям и принципам кредитного союза как института микрофинансирования.

Еще одним ограничением деятельности кредитных союзов являются положения банковского законодательства, которые не допускают прием депозитов кредитными организациями, за исключением банков (статья 3.2. Закона о банках). Хотя в мировой практике как правило, кредитным союзам разрешают принимать депозиты у своих членов. Надеемся, что законодательный орган Азербайджанской Республики не оставит без внимания этот вопрос.

Кроме закона «О кредитных союзах», деятельность кредитных союзов регулируется двумя Правилами принятые Национальным Банком, Азербайджанской Республики в 27 января 2001-го года:

- 1) Правила выдачи кредитным союзам специального разрешения (лицензии) для ведения банковских операций;
- 2) Правила о нормативах (пруденциальных нормативах) экономического регулирования Кредитного Союза.

В регулировании деятельности кредитных союзов особое значение имеет именно Правила о нормативах (пруденциальных нормативах) экономического регулирования Кредитного Союза, т.к. этими правилами определяются следующие обязательные нормативы которых кредитные союзы должны придерживаться:

- минимальный размер уставного капитала (на сегодняшний день - 20 млн манатов);
- норматив минимального размера капитала и норматив коэффициента его адекватности;
- норматив соответствия средств, привлеченных на даты возврата средств;
- нормативы максимального размера кредита, выдаваемого одному члену;
- норматив максимального размера необеспеченных кредитов;
- норматив и правила создания норматива капитального резерва КС;
- классификация кредитов, нормы и правила создания специального резервного фонда.

Несмотря на существование законодательства о кредитных союзах, микрофинансирование в Азербайджане сохраняет свой полуофициальный статус: ведь основная микрофинансовая деятельность проводится не кредитными союзами, а специальными микрофинансовыми организациями. Их деятельность на данный момент базируется на косвенных законах, нормативных актах, правилах и, что создает возможность их двоякого толкования и повышает степень уязвимости микрофинансовых институтов. В то же время, уже сегодняшний уровень распространения услуг

микрофинансирования требуют придания им официального статуса и разработки специальных систем нормативно-правового регулирования. В этом смысле, ситуация в Азербайджане, где еще сохраняется множество «ниш» в нормативной базе хозяйственной и финансовой деятельности, представляется предпочтительнее ситуации, существующей в развитых и развивающихся странах, где формирование правового пространства имеет длительную историю (восходящую, в том числе, к колониальному периоду) и его модификация в соответствии с особенностями микрофинансирования требует пересмотра и согласования значительного числа законодательных актов.

В наши дни в Азербайджане начался новый этап для микрофинансирования. Разрабатывается закон который будет регулировать эту сферу. В процессе законотворчества, законодатель должен решить, какие регуляторные требования должны быть предусмотрены и на каком 'уровне'. Различаются несколько уровней правового управления, которые отличаются в плане демократической ответственности, правовой обязательности, и гибкости по отношению к изменениям. Т.е. надо четко определить какие требования найдут свое отражение в законе, какие в указах президента Азербайджанской Республики, какие в решениях Кабинета Министров, а какие в правилах Национального Банка Азербайджана. Например, максимальная величина уставного капитала и другие количественные ограничения целесообразно уточнить не в самом законе, а в правилах Национального Банка. Потому что, эти категории чувствительны к инфляции и к изменениям в международных стандартах по микрофинансированию. Процесс подготовки дополнений и изменений к закону долгий и трудоемкий и в такой ситуации невозможно будет вовремя среагировать.

#### Список использованной научной литературы:

1. Материалы семинара на тему «Задачи и проблемы развития микрофинансирования» (26 август 2003) на азербайджанском языке;
2. Микрофинансирование в России. Проект Тасис СМЕРУС 9803 "Поддержка развития малого предпринимательства". Апрель 2001;
3. «Микрофинансирование и проблемы бедности в Центральной Азии. Существующие проблемы и пути развития», 2004 год, Всемирный Банк и Международный Банк реконструкции и развития;
4. Материалы семинара на тему «Укрепления финансовых кооперативов в странах Восточной Европы и Центральной Азии», Баку, Азербайджан, 10-11 ноября 2004 года / Всемирный Банк;
5. Ш. Шташен / Регуляторные требования в области микрофинансирования. Сравнительный анализ регуляторной среды в 11 странах мира. 2003 год;
6. Анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей микрофинансовую деятельность в России // Серия: «БИБЛИОТЕКА МИКРОФИНАНСИРОВАНИЯ» Выпуск 2

7. Роберт Пек Кристен, Тимоти Р.Лайман и Ричардом Розенберг. Положения КГОПБ по анализу микрофинансирования: Руководящие принципы регулирования и надзора в секторе микрофинансирования. Сентябрь 2002 г.
8. [http://www.vneshmarket.ru/content/document\\_r\\_3D1591AC-874A-4048-B1AC-861ECB0004E8.html](http://www.vneshmarket.ru/content/document_r_3D1591AC-874A-4048-B1AC-861ECB0004E8.html)
9. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1954.
10. Холлифорд С., Уиддет С. Мотивация : Практическое руководство для менеджеров / Пер с англ. ООО "Пароль". — М.: ГИППО, 2008. ISBN 978-5-98293-087-3
11. Макклелланд Д. Мотивация человека / Пер с англ. ООО "Питер Пресс"; научн. ред. проф. Е. П. Ильина. — СПб.: Питер, 2007. ISBN 978-5-469-00449-3

#### **Контакты:**

Натик Гурбанов, кандидат экономических наук, доцент  
Кафедра «Менеджмент», факультет Информатики и управления,  
Азербайджанский Государственный Экономический Университет  
Баку, 370001, ул. Истиглалийят, 6, (+99412)530- 36 - 87; моб.: (+99450) 356- 68- 19  
e-mail: natik1952@hotmail.com

Нурходжа Акбуллаев, стар. преподаватель, кафедра « Организация бизнеса», факультет турецкий, Азербайджанский Государственный Экономический Университет,  
Баку, 370001, ул. Истиглалийят, 6, моб.: (+99450) 740- 45- 22;  
e-mail:nurhoca@gmail.com

## SUMMARY

### **Regional features of human resource management**

*Natick GURBANOV, Nurkhodzha AKBULAEV*

At present, the role of microfinance (MF) in the economic development of developing countries and regions (eg, Azerbaijan) has been steadily growing. Therefore, further study of the theoretical and practical aspects of the Ministry of Finance, not only as an additional source of credit for business development, but also as one of the strategic directions of development of the social capital of the country and improving the management of the lever. MF is the product of new thinking and practice in the development of the economy. As noted by many scholars, the Ministry of Finance is nothing but a revolution in the development finance.

In article the concept of authors about philosophy of management of human resources taking into account regional features reveals. Some recommendations about its improvement are made. As the economic lever of impact on improvement of management by human resources at the level of the region the micro financing system that is the extremely actual for developing countries on the example of Azerbaijan is considered.

*Research objective* is development and justification of methodical provisions on formation of control systems by human resources taking into account features of regions. *Objects of research* are organizational and economic aspects of management as human resources serve in developing countries. *The subject of the study* are the organizational and economic aspects of human resource management in developing countries. *Theoretical and methodological basis of research* are fundamental works and research results of domestic and foreign scholars in the theory and practice of regional characteristics and management of human resources, as well as local regulatory legal acts of microfinance institutions on the researched topic, published in periodicals and trade publications , materials science conferences and workshops.

The study used the following methods of scientific knowledge: a systematic and comparative analysis, classification, statistical surveys and groups, expert assessments, scientific abstraction. The sources of information and statistical data bases were National Bank of the Republic of Azerbaijan, the State Statistical Committee, Azerbaijan Microfinance Association (AMFA), reviews of rating agencies in the field of microfinance and analyzes of the state of microfinance institutions contained in scientific publications and periodicals. Despite the existence of legislation on credit unions, mikofinansirovanie in Azerbaijan retains its semi-official status: after all, the main microfinance activities carried out at credit unions, and specialized microfinance institutions.

**JEL Classification:** J 51, J 53, J 41.

**ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU - EFEKTIVNÍ MOTIVACE A ROZVOJ ZAMĚSTNANCŮ***Performance management – effective motivation and development of employees*

Petra JELÍNKOVÁ, Otakar NĚMEC

**Abstrakt**

*Príspevek se věnuje pracovnímu výkonu zaměstnance, jeho motivaci a rozvoji. Vychází z disertační práce P. Jelínkové, která je tomuto tématu věnována. V teoretické části práce je analyzováno současné vědecké poznání v oblasti personální práce, řízení pracovního výkonu a motivace, které bylo dále prakticky ověřeno dotazníkovým šetřením v konkrétní firmě, která je lokální pobočkou mezinárodní organizace. Dotazníkové šetření bylo koncipované tak, že umožnilo srovnání s trhem. Na základě těchto poznatků byly identifikovány slabé stránky, které se prakticky vyskytují při uplatňování koncepce řízení pracovního výkonu. Analýza dotazníkového šetření a dostupných zdrojů byly podkladem pro vznik nového modelu motivujícího přístupu k rozvoji zaměstnance v rámci uplatňování koncepce řízení pracovního výkonu. Tento model byl aplikován do praxe, konkrétně ve firmě, ve které bylo provedeno dotazníkové šetření.*

**Klíčová slova**

*Řízení pracovního výkonu, rozvoj, motivace, personální práce, řízení pracovního výkonu.*

**Abstract**

*The paper deals with employee work performance, motivation and development. It is based on the dissertation of P. Jelínková, who is devoted to this topic. This dissertation thesis is focused on employee job performance motivation and development. In the theoretical part of this thesis was analyzed current scientific knowledge in the field of human resources management, performance management and motivation which was further verified practically by a questionnaire survey in a particular company, that is a local branch of an international organization. The questionnaire survey was designed to allow comparison with the market. Based on these findings have been identified weaknesses that were found in practice while applying the concept of performance management. Analysis of survey and available resources were the basis for the creation of a new model of motivating approach to staff development within the application of the concept of performance management. This model has been applied in practice, particularly in the company, which carried out a questionnaire survey. By mentioned above, the objective of the dissertation thesis was filled.*

**Key words**

*Performance management, development, motivation, human resources management, concept of performance management.*

**JEL Classification:** M 12, J 32.

**Úvod**

Společnost se nachází v období změn, které se dotýkají i personální práce, do popředí se dostávají odlišná témata, než na jaká jsme byli zvyklí dříve. Jaký má dnešní doba a trendy dopad na řízení, na lidi v rolích vedoucích i běžných zaměstnanců, jak se mění možnosti a zároveň překážky zaměstnavatele v oblasti motivace k pracovnímu výkonu, jak se mění požadavky a přání zaměstnanců, a jak skloubit oboje dohromady?

Téma pracovního výkonu spojuje více relativně samostatných oblastí, od vytváření pracovních úkolů, vedení lidí, přes hodnocení a odměňování, řešení pravomocí zaměstnanců až po rozvoj a vzdělávání.

Řízení pracovního výkonu zaměstnanců je komplexní činností, která zahrnuje spoustu dílčích kroků a především vtahuje do řízení všechny zaměstnance na všech úrovních organizačního uspořádání. Každá firma musí obecné principy koncepce uchopit odlišně tak, aby vyhovovaly vlastním specifickým podmínkám. Nelze tedy dobře fungující systém ve firmě A jednoduše vzít, čistě překopírovat do firmy B a očekávat stejné úspěchy.

Vzhledem ke komplexnosti koncepce se proto praxe potýká s různými nedokonalostmi navržených systémů a neefektivitou zaběhnutých procesů, které se snaží vylepšovat.

Dalším faktem pro specifický přístup k řízení pracovního výkonu je právě rychlost změn, na různých úrovních fungování organizace. Firmy jsou živá uskupení, prostředí se mění a tomu je třeba neustále pružně přizpůsobovat již zavedené procesy a postupy, pokud mají být efektivní a firma dlouhodobě prosperující a konkurenceschopná. Systém musí být živý, aby fungoval.

Toto téma je často diskutované v rámci odborných konferencí a seminářů pořádaných nejrůznějšími asociacemi, poradenskými firmami, akademickými institucemi a je to téma zpracované v mnoha publikacích. Tento příspěvek může být považován za další kamínek do pestré mozaiky názorů, které jsou věnovány řízení pracovního výkonu.

*Cílem příspěvku je předložit návrh modelu, který přinese inovativní přístup k rozvoji zaměstnanců v rámci řízení pracovního výkonu. Mezi další klíčové myšlenky patří otázka, jaké motivátory organizace používají pro řízení pracovního výkonu zaměstnanců a jak identifikují kritické body v motivaci k pracovnímu výkonu, tj. překážky, které komplikují organizačním efektivní přístup k řízení pracovního výkonu zaměstnanců.*

Příspěvek byl vypracován na základě doktorské disertační práce Ing. Petry Jelínkové. Text je součástí plnění úkolů výzkumného záměru Fakulty podnikohospodářské Vysoké školy ekonomické v Praze s názvem "Rozhodující aspekty vývoje konkurenceschopnosti podniků národních ekonomik v globálním ekonomickém systému" IGA VŠE 02 TD010093.

## 1. Teoretická východiska práce a analýza současné situace

Celkově se změnil pohled na personální práci, z administrativní činnosti se stává HR plnohodnotnou součástí strategického řízení firem. Je naprosto samozřejmé, že ve firmách existují HR ředitelé, kteří jsou nedílnou součástí top managementu firem, že je personální práce založena na nových technologiích, že se personální práce specializuje do různých podoborů, ve kterých se rozvíjí. Na pracovníky, kteří v HR pracují, jsou kladeny vysoké nároky odborné i osobnostní. V přístupu k zaměstnancům vidíme liberalizaci a demokratizaci a snahu o vtažení zaměstnanců na všech úrovních do personální práce. Mnohé z trendů upozorňují na důležitost zaměstnance v procesu řízení, podílení se na řízení, jeho odpovědnosti v jednotlivých procesech. Celkový způsob personální práce ve všech svých oblastech

spoluvytváří firemní kulturu, která sama o sobě hraje důležitou roli v motivaci zaměstnanců.

Koncepce řízení pracovního výkonu jako taková zapojuje do řízení pracovního výkonu pracovníky všech úrovní organizace. Především pak mění pohled na hodnocení zaměstnance směrem k řízení výkonu, jeho proaktivní roli s důrazem na rozvoj. Rozvoj a vzdělávání zaměstnanců jsou klíčovými prvky koncepce řízení pracovního výkonu. Ten je založen na požadovaných kompetencích a potřebách z hlediska firemní strategie. Jde o prolnutí potřeby pracovního místa s individuálními potřebami zaměstnance. Zaměstnanci jsou pravidelně seznamováni se strategií firmy, s její vizí a misí, dokonce je naopak vyžadováno, aby tyto informace znali, podíleli se na dílčích rozhodnutích a byli pravidelně seznamováni s tím, jak jejich každodenní aktivity přispívají k naplnění strategie celé firmy. Personální útvar zastává v rámci koncepce roli metodickou, podpůrnou a administrativní.

Není zásadním problémem rychle okopírovat produkty a služby konkurence, ale naprosto zásadní konkurenční výhodou firem se stává přístup k zákazníkovi a nastavení vnitřních procesů tak, aby byly maximálně efektivní. Proto je nutné umět se rychle adaptovat na nově vznikající příležitosti a potřeby. Jádrem adaptace není nikdo jiný než motivovaný a kompetentní zaměstnanec. Co motivuje zaměstnance k vysokým výkonům? Z průzkumů a studií vyplývá, že *firma s motivovanými zaměstnanci má lepší finanční výsledky* a tedy vyšší hodnotu pro své majitele, akcionáře. *Motivovanost a angažovanost zaměstnanců se projevuje především vyšší produktivitou, lepší kvalitou odváděné práce, nižší absencí a loajalitou.* Mezi motivovaností a výkonem firmy tedy existuje úměra a firmám se jednoznačně vyplácí se svým zaměstnancům věnovat a vytvářet pro ně motivující prostředí.

## 2. Model rozvoje zaměstnanců v rámci řízení pracovního výkonu

### 2.1. Předpoklady pro vznik modelu

Model je navržený na základě poznatků o vlivu na spokojenost s 19 různými oblastmi pracovního života. Do praxe se dostává trend svobodné firmy a posilování pravomocí zaměstnanců. Ambicí modelu není řešení konkrétních vzdělávacích programů. Vzdělávání je chápáno jako proces rozvoje zaměstnance, jako prvek motivace k pracovnímu výkonu, za prostředek k dosažení potřebných kompetencí pro výkon dané pozice a zároveň benefit zaměstnavatele, kdy investicí do

rozvoje zaměstnance zvyšuje jeho hodnotu na trhu práce.

Proč rozvoj zaměstnanců jako priorita při řízení pracovního výkonu:

- ❖ Vzdělávání a rozvoj se objevuje v hodnocení zaměstnanců na prvních příčkách preferovaných benefitů a motivátorů, které jim může zaměstnavatel poskytnout. Lidé si cení možnosti získat nové schopnosti, dovednosti a znalosti, které zvýší jejich cenu na trhu práce, které je obohatí, proto je důležité, aby v tomto ohledu firma dosahovala dobrého hodnocení ze strany zaměstnanců;
- ❖ Firmy vynakládají poměrně dost prostředků na vzdělávací a rozvojové aktivity a ne vždy jsou spokojeny s jejich efektivitou. V praxi se neustále hledají metody, jak změřit efektivitu tréninků, téma je živé a aktuální;
- ❖ Rozvoj zaměstnanců je klíčovým v rámci koncepce řízení pracovního výkonu.
- ❖ Tento model, který řeší rozvoj zaměstnance, se dotýká hned několika z 19 zkoumaných oblastí, kterými jsou v první řadě oblast *Školení a rozvoj a dále, Pravomoc, Zdroje, Rozvoj kariéry, Důležitost lidí, Hodnocení pracovního výkonu, Benefity, Přímý nadřazený, Pocit naplnění a Mzda*. Jeho aplikací může být dosažení zvýšení celkové spokojenosti zaměstnanců s uvedenými oblastmi firemního života a také zvýšení celkové motivovanosti a angažovanosti zaměstnanců. Samozřejmě model předpokládá zvýšení efektivitu realizovaných rozvojových aktivit.

## 2.2. Předpoklady pro fungování modelu jsou především

- ❖ Uplatňování principů koncepce řízení pracovního výkonu zaměstnance;
- ❖ Zájem firmy o oblast rozvoje zaměstnance, ochota investovat do rozvoje prostředky (peníze, pracovní čas zaměstnanců, čas manažerů pro diskuzi se zaměstnanci, kapacitu HR);
- ❖ Dostatečná vyspělost vedení společnosti ve smyslu ochoty a procesní připravenosti přenést část zodpovědnosti na zaměstnance a tomu odpovídající firemní kultura;
- ❖ Výborná úroveň komunikace – schopnost vedení společnosti komunikovat kvalitně strategii, cíle, hodnoty atd.

## 2.3. Návrh modelu

Tento model je jedinečný v tom, že přistupuje ke vzdělávání a rozvoji zaměstnanců z jiného konce, než

jsme z běžné firemní praxe zvyklí. Neřeší primárně měření efektivitu tréninkových aktivit, nenastavuje složité rozvojové programy pro různé skupiny zaměstnanců. Model se může zdát na první pohled velmi jednoduchý, ale přitom je naprosto komplexní, zasahuje do ostatních oblastí fungování společnosti a vyžaduje změnu myšlení napříč firmou, a tedy relativní vyspělost jednotlivých lidí i celé firemní kultury.

Navazuje na zjištěné trendy v personální práci. Dává zaměstnancům svobodu, posiluje jejich pravomoci, vyžaduje jejich plnou odpovědnost. Využívá moderní technologie a způsoby komunikace – internet, intranet, softwarové aplikace. Uplatňuje nové trendy v odměňování zaměstnanců, například tzv. *salary sacrifice*<sup>29</sup> (což je způsob umožňující zaměstnanci nejen objednat si školení, na které by jinak neměl rozpočet, ale také získat vyšší nominální hodnotu odměny než kdyby dostal daný obnos do mzdy).

Model je založen na 3 pilířích, které jsou provázané na pracovní výkon:

- ❖ *Svoboda*, tedy maximální rozšíření pravomocí zaměstnance v oblasti svého vlastního rozvoje.

Zaměstnanec získává v navrženém modelu naprostou svobodu v rozhodování o tom, jakým rozvojovým aktivitám se chce, či nechce věnovat, není k ničemu nucen, nic není povinné, vše je čistě na jeho vůli a přesvědčení. Model vychází z toho, že každý nejlépe dokáže posoudit, pokud má dostatečné informace, zda má potřebné znalosti a dovednosti pro výkon práce, dosažení nastavených cílů, nebo kde jsou jeho slabiny a tudíž cítí osobní potřebu je rozvíjet;

- ❖ *Zodpovědnost*, tedy maximální míra zodpovědnosti jednotlivce za svůj pracovní výkon a s tím související osobní rozvoj. Zaměstnanec je v navrženém modelu plně zodpovědný za zvládnutí práce, která mu je přidělena, za dosažení cílů, které má nastavené. Kromě potřebných informací k práci a též pracovních prostředků dostává do rukou vlastní rozpočet, který může v průběhu roku utratit za rozvojové aktivity potřebné ke zvládnutí své práce. Model je nejen o zodpovědnosti zaměstnance, ale též firmy, především v osobě nadřazeného pracovníka, který je zodpovědný za jasnou komunikaci směrem k zaměstnanci;

<sup>29</sup> *Salary sacrifice* – trend v odměňování zaměstnanců, kdy zaměstnanec „obětuje“ část své mzdy ve prospěch získání určitého benefitu (který může být ovšem výhodnější pro zaměstnance i zaměstnavatele z hlediska daní a odvodů na pojistné - dle zákona č. 262/2006 Sb., Zákoník práce a zákona č. 586/1992 Sb., zákon o daních z příjmů fyzických osob).

❖ *Efektivita* ve dvou rovinách. Efektivita tréninkových aktivit, tedy maximální využití tréninkové aktivity zaměstnancem; Efektivita při výkonu práce, tedy dosažení cílů optimální cestou.

Pokud si zaměstnanec sám vybírá tréninkové aktivity a platí je ze „svého“ rozpočtu, bude si pečlivěji vybírat, jakou aktivitu zvolí a především bude vyžadovat kvalitu takového tréninku (nároky na obsah, lektora a jeho kompetence, pečlivé organizační zajištění), má určitá očekávání, kterým věří, že budou naplněna, pokud nebudou, bude se dožadovat nápravy. Zároveň si vybírá tréninkové aktivity, které ho posunou odborně, osobnostně, pomůžou mu v relaxaci, kterou nutně pro svoji práci potřebuje. Ať již podpoří kteroukoliv z výše uvedených možností, zvýší ideálně jeho motivaci a jeho pracovní výkon.

#### 2.4. Role zúčastněných stran v modelu

V prvním plánu jde o vztah firma – zaměstnanec. *Zaměstnanec* pracující ve firmě tímto přijímá určitou firemní kulturu, vizi, strategii a v rámci dohody se zaměstnavatelem přijímá cíle, které jsou nastavené. Zároveň v rámci tohoto modelu dostává od zaměstnavatele svobodu při výběru vzdělávacích aktivit a k tomu ovšem zodpovědnost za svůj individuální rozvoj a získání potřebných znalostí a dovedností pro výkon své práce. Znamená to, že zaměstnanec musí aktivně přistupovat ke svému rozvoji. Je především odpovědný za získání znalostí a dovedností potřebných pro výkon své práce a naplnění cílů vytyčených na dané období.

Pokud půjdeme hlouběji do vztahu firma - zaměstnanec, tak firmu zastupuje *manažer* (tj. nadřízený pracovník daného zaměstnance), který funguje v konečném důsledku jako prostředník mezi zaměstnavatelem - firmou a zaměstnancem, zohledňuje potřeby a přání obou stran a uvádí je do souladu. Role manažera, od přímého nadřízeného až po ředitele/manažera daného oddělení, je nesmírně důležitá a nezastupitelná. Je právě jejich zodpovědností předávat zaměstnanci v jednotlivých fázích procesu řízení pracovního výkonu dostatek informací k jeho pracovní pozici, pracovní náplni, jeho cílům, případným mezerám v kompetencích, aby byl zaměstnanec schopen vybírat takové rozvojové aktivity, které povedou k naplnění účelu dané pozice a splnění požadovaného výkonu. Odrazovým můstkem je dohoda o pracovním výkonu, kde obě strany definují cíle jak pracovní, tak rozvojové. V průběhu období dochází ke korekci cílů a potřeb rozvojových aktivit zaměstnance a průběžnému poskytování zpětné vazby. Na konci období pak dochází k vyhodnocení naplnění cílů a zhodnocení efektivity využitých rozvojových aktivit.

V neposlední řadě v procesu funguje jako zástupce strany zaměstnavatele *HR oddělení*, které je partnerem pro obě strany, facilitátorem, garantem systému, správcem procesu a odborným konzultantem.

Uplatňování koncepce řízení pracovního výkonu hraje pro fungování modelu důležitou roli. Proč? Koncepce je postavena na kontinuálním dialogu mezi zaměstnancem a jeho nadřízeným, na motivujícím vedení, směřování zaměstnance manažerem. Jádrem koncepce je neustálý rozvoj zaměstnance vedoucí k naplnění požadovaného pracovního výkonu. Příímý nadřízený musí zvládnout velmi dobře zaměstnanci nastavit cíle, definovat potřeby a požadavky, které budou na zaměstnance kladeny v průběhu období, musí ho být schopen vést, ukázat mu cestu, prezentovat svůj názor na jeho rozvojové potřeby, upozornit ho na jeho slabé stránky, které by mu mohly bránit v dosažení požadovaného pracovního výkonu, dávat mu průběžnou zpětnou vazbu na jeho pracovní výkon, korigovat nastavené cíle podle aktuálního vývoje situace. To vše na takové úrovni, aby byl zaměstnanec schopen sám svobodné volby v rámci individuálních rozvojových aktivit. Na zaměstnanci je tedy vyhodnotit situaci na základě získaných informací, převzít zodpovědnost za svůj pracovní výkon a k tomu náležitý osobní rozvoj, vybrat si rozvojové aktivity, realizovat je a vyhodnotit svůj pohled na jejich přínos.

Model je zasazen do koncepce řízení pracovního výkonu, protože pro funkčnost modelu hrají důležitou roli všechny její fáze - dohoda mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem o výkonu na začátku období, motivující vedení během období a zhodnocení dosaženého výkonu na konci období. Ve všech fázích je také zásadní diskuze na téma rozvoje zaměstnance. Model klade výrazně vyšší požadavky na kompetence manažera v oblasti vedení lidí, tedy jeho schopnosti definovat rozvojové potřeby zaměstnance a navést ho správným směrem tak, aby měl zaměstnanec jasný signál, kde jsou jeho slabá místa či potřeby rozvoje vzhledem k současné situaci a především budoucím podmínkám, za kterých má doručit pracovní výkon v požadovaném rozsahu a kvalitě. Na konci období musí být schopen manažer zhodnotit pracovní výkon a posoudit, jak rozvojové aktivity, které zaměstnanec absolvoval, přispěly k dosažení požadovaného pracovního výkonu. Z hlediska manažera je vhodné v tomto ohledu uplatňovat koučovací styl vedení.

Pro vytvoření dohody i hodnocení pracovního výkonu předpokládáme pro model formalizovanou, písemnou podobu, kde se podrobně řeší rozvojové potřeby zaměstnance v návaznosti na požadované kompetence zaměstnance a požadovaný výkon.



## Závěr

Informace získané v teoretické části práce a dále dotazníkovým šetřením byly porovnané a konfrontované se současným stavem řízení ve firmě. Podařilo se získat obrázek o tom, ve kterých oblastech je firma slabá, a které tak mohou negativně ovlivňovat motivovanost zaměstnanců. Na základě výsledku byla definována oblast rozvoje zaměstnance. Kde ovšem změna přístupu, kterou model řeší, má pozitivní dopad na více oblastí.

V návrhové části je řešen samotný návrh modelu, který je zasazen do koncepce řízení pracovního výkonu. Je tedy úzce provázaný na výkon zaměstnance a podporuje výkonnost celé organizace. Předpoklady pro fungování modelu jsou především: uplatňování principů koncepce řízení pracovního výkonu zaměstnance; zájem firmy o oblast rozvoje zaměstnance, ochota investovat do rozvoje prostředky (peníze, pracovní čas zaměstnanců, čas manažerů pro diskuzi se zaměstnanci, kapacitu HR); dostatečná vyspělost vedení společnosti ve smyslu ochoty a procesní připravenosti přenést část zodpovědnosti na zaměstnance; výborná úroveň komunikace – schopnost vedení společnosti komunikovat jasně a srozumitelně strategii firmy, její cíle, hodnoty atd., a to již od procesu nábory nových zaměstnanců.

Model je postavený na třech pilířích, kterými jsou zodpovědnost (za vlastní pracovní výkon, potažmo rozvoj, který k výkonu zaměstnanec potřebuje, znamená to tedy zodpovědnost za výsledky vlastního produktu práce), svoboda (maximální rozšíření pravomocí zaměstnance v oblasti svého vlastního

rozvoje) a efektivita (na úrovni rozvojových aktivit a výkonnosti zaměstnance). Klíčovou roli hrají v modelu zaměstnanec, přímý nadřízený a HR oddělení. Schéma modelu je zasazené do reálného prostředí, které tvoří vnější podmínky a okolí firmy (dané zákazníky, konkurencí a legislativou), vnitřní prostředí firmy (určené strategií, pracovními podmínkami, procesy a firemní kulturou) a zaměstnanec (jeho kompetence, postoje, motivace).

Rozvoj zaměstnanců je klíčovou aktivitou vedoucí v rámci řízení pracovního výkonu k dosažení požadovaného výkonu. Filosofii tohoto modelu je „neexistence“ potřeby firmy, aby se zaměstnanec rozvíjel, ale potřeba toho, aby pomocí svého rozvoje, který je mu v maximální možné míře umožněn, dostal svých závazků, ke kterým se v rámci své pozice a tedy pracovního výkonu zavázal. Jde tedy o zodpovědnost za vlastní produkt práce. Nutí zaměstnance přirozenou cestou přemýšlet o svých rozvojových potřebách, a to kontinuálně, ne pasivně čekat na to, s jakým rozvojovým programem přijde zaměstnavatel.

Díky širokým informačním zdrojům dnes ani manažer/lektor neví vše, musí se se zaměstnancem/studentem doplňovat. Manažer nemá mnohdy specifické odbornosti, které má jemu podřízený zaměstnanec, proto se lze domnívat, že bude čím dál více platit, že manažer/lektor, bude nucený více diskutovat, vést místo řídit a nařizovat, měl by být přirozenou autoritou a vzorem z hlediska vlastní moudrosti a zkušenosti a mít dostatečný nadhled, než být tím, kdo má v každém případě pravdu a je nadřízen.

## Literatura

Armstrong, Michael. (2009). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 11th edition. London and Philadelphia : British Library Cataloguing-in-Publication Data, 2009. str. 1062. Sv. xxvi. ISBN 978 0 7494 5242 1.

Ayars, Patti J. (2009). *The Art of Leading Transformational Change*. AuthorHouse, 2009. ISBN 9781449026059.

Bartošová, Miroslava. (2012). Tipy na měření efektivity vzdělávání. *HR forum*. 2012, 3/2012.

Častorál, Zdeněk. (2010). *Strategický management změny a znalostí*. Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. str. 216. ISBN 9788086723945.

Čechová, Barbara Hansen. (2012). Jak se žije zaměstnancům svobodných firem. *HR forum*. 2012, 2/2012.

Dowling, Peter J., Festing, Marion a Engle, Allen D. (2008). *International Human Resource Management: Managing People in a Multinational Context*. 5,

ilustrované vydání, dotisk. Cengage Learning EMEA, 2008. str. 368. ISBN 9781844805426.

Drucker, Peter. (2012). *The Practice of Management*. Routledge, 2012. str. 368. ISBN 9781136356216.

Folwarczná, Ivana. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. str. 238. ISBN 9788024730677.

Grundy, Tony a Brown, Laura. (2012). *Value-based Human Resource Strategy*. Routledge, 2012. ISBN 9781136349911.

Halbrštát, Jiří. (2012). Budoucnost HR je plná paradoxů. *HR forum*. 2012, 3/2012.

Hroník, František. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

Kandula, Srinivas R. (2006). *Performance Management. Strategies, Interventions, Drivers*, S. PHI Learning Pvt. Ltd. ISBN 9788120329881.

Kearns, Paul. 2012. *HR Strategy*. Routledge, 2012. ISBN 9781136439162.

Koubek, Josef. (2001). *Řízení lidských zdrojů, Základy moderní personalistiky*. 3. vydání. Praha : Management Press. ISBN 80-7261-033-3.

Lashley, Conrad. (2012). *Empowerment: HR Strategies for Service Excellence*. Routledge, 2012. 9781136406829.

Lawler, Edward. (2012). *Effective Human Resource Management: A Global Analysis*. Stanford University Press. 9780804782685.

Reiss, Michael. (2012). *Change Management*. BoD – Books on Demand, 2012. 9783844804133.

Truneček, Jan. (2004). *Management znalostí*. 1. . Praha : C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-884-3.

Václav Oškrdal, Antonín Pavlíček, Jelínková. (2011). *Processes, Performance Drivers and ICT Tools in*

*Human Resources Management. Journal of Competitiveness*. four times a year, 2011, 2/2011.

### **Kontakt**

Petra Jelínková Ing.  
Katedra personalistiky, FPH VŠE Praha,  
VŠE Praha, nám. W. Churchilla 4, Praha 3  
e-mail: peta.jelinkova@gmail.com

Otakar Němec, Doc. Ing. CSc.  
Katedra personalistiky FPH VŠE Praha,  
VŠE Praha, nám. W. Churchilla 4, Praha 3  
e-mail: nemeco@vse.cz

## SUMMARY

### **Performance management – effective motivation and development of employees**

*Petra JELÍNKOVÁ, Otakar NĚMEC*

Information obtained in the theoretical part and questionnaire survey were compared and confronted with the current state of management in the company. We managed to get a picture of the areas in which the company is weak, and so they can negatively affect employee motivation. Based on the result was defined area of employee development. But a new approach that addresses the model has a positive impact on several other areas.

In the design part is the actual design model, which is nestled into the concept of performance management. It is therefore closely linked to employee performance improving the performance of the organization. Prerequisites for the functioning of the model include: the principles of the concept of performance management employees; interested firms on staff development, willingness to invest in the development of resources (money, staff time to work, time of managers for discussion with employees, HR capacity); sufficient maturity management in sense of willingness and readiness to process a transfer of part of responsibilities to their staff; excellent level of communication - the ability of management to communicate clearly and understandably the company's strategy, objectives, values, etc., since the process of recruiting new employees.

The model is built on three pillars: responsibility (for their own job performance, it means their own work product), freedom (maximum extension of powers of employees in their own development) and efficiency (at the level of development activities and employee performance). The key role play employee line manager and HR department in the model. Schematic model is set in a real environment, which consists of external conditions and environment of the company (customers, competitors and regulations), the internal environment of the company (strategy, working conditions, processes and corporate culture) and the employee (skills, attitudes, motivation).

Staff development is a key activity in the leading performance management to achieve the desired performance. The philosophy of this model is the "absence" of company needs to develop an employee, but the need of development to meet job performance objectives of employee. It is therefore the responsibility of employee for their own work product. Forcing employees naturally think about their development needs, and continually, not passively wait for a development program prepared by employer.

Thanks the wide sources of information today`s manager / trainer does not know everything but he has to support an employee / student. Manager often does not have specific expertise that can have his subordinate employee, so we can assume that it will be increasingly true that the manager / trainer will be forced to discuss more, lead instead of control and instruct. He/she should be natural authority and role model in terms of its own wisdom and experience and have sufficient insight to be the one who is in any case the truth and superior.

**JEL Classification:** M 12, J 32.

## VĚKOVÁ STRUKTURA PRACOVNÍCH SIL A HODNOTA LIDSKÉHO KAPITÁLU

*Age structure of labour force and human capital value*

Josef KOUBEK

**Abstrakt**

Lidský kapitál je podle definice tvořen vrozenými schopnostmi a osvojenými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a přístupy (chováním). Lze tedy konstatovat, že jeho hodnota se rozvíjením znalostí a odborných a sociálních dovedností a získáváním zkušeností zvyšuje. Tento proces je však funkcí času a tedy i věku. Z toho vyplývá i vztah mezi hodnotou lidského kapitálu a věkovou strukturou jeho nositelů, tedy pracovních sil. Určitým argumentem potvrzujícím uvedenou hypotézu mohou být výsledky výzkumů, zabývajících se vztahem věku a výkonnosti pracovníků. Lze konstatovat, že hodnotu lidského kapitálu výrazně ovlivňuje věková struktura pracovních sil daného souboru (populace) a že podíl pracovních sil vyššího věku má na hodnotu lidského kapitálu pozitivní vliv. Z hlediska hodnoty lidského kapitálu není tedy racionální přeceňovat význam mladých pracovních sil a недоceňovat význam pracovních sil ve věku např. nad padesát let.

**Klíčová slova**

Lidský kapitál, věková struktura, vrozené schopnosti a osvojené znalosti, dovednosti, zkušenosti, pracovní síla.

**Abstract**

The human capital is defined as a complex of inborn abilities and acquired knowledge, skills, experiences and approaches (behaviour). Consequently, the value of the human capital is increased in the process of developing knowledge, professional and social skills and in the process of acquiring experiences. All the processes depend on time and thus on age of individuals and therefore the value of human capital is influenced by the age structure of labour force. Some argument confirming this hypothesis may be the results of research dealing with the relationship between age and performance of employees. It can be concluded that the value of human capital significantly affects the workforce age structure of particular set (population) and the proportion of older workers has positive influence on the value of human capital. In terms of the value of human capital therefore it is not rational to overestimate the importance of young workers and not to undervalue the importance of the labor force at the aged of over fifty years.

**Key words**

Human capital, age structure, inborn abilities and acquired knowledge, skills, experiences, the labor force

**JEL Classification:** J 24, J 32, J 54.

**Výchozí úvaha**

Lidský kapitál je podle definice tvořen vrozenými schopnostmi a osvojenými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a přístupy (chováním). Jeho hodnota se zvyšuje rozvíjením znalostí a odborných a sociálních dovedností a získáváním zkušeností. Tento proces je však funkcí času a lze vyslovit hypotézu, že je i funkcí věku. Z toho vyplývá i vztah mezi hodnotou lidského kapitálu a věkovou strukturou jeho nositelů, tedy pracovních sil, ať už máme na mysli pracovní síly nějaké organizace nebo pracovní síly jinak

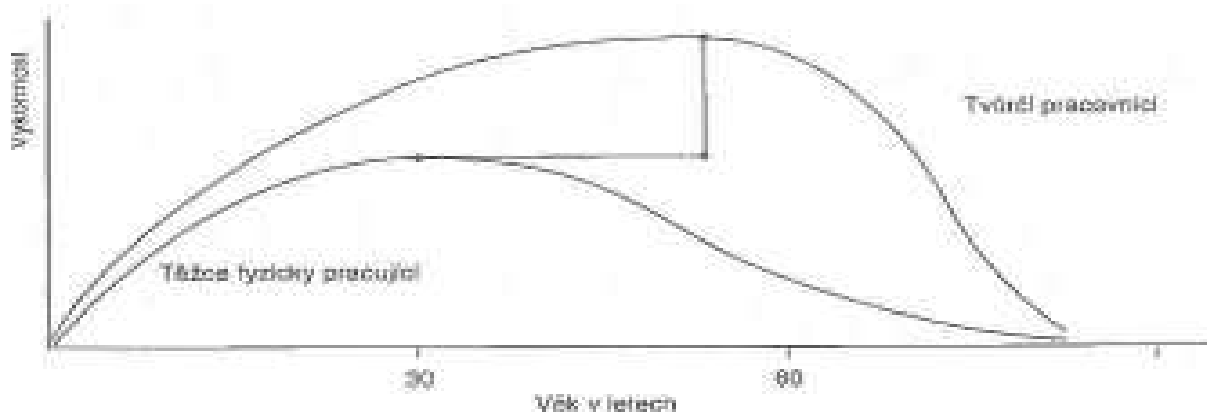
vymezeného celku. Lze tedy vyslovit hypotézu, že hodnota lidského kapitálu určitého souboru (populace) se zvyšuje se zvyšováním podílu starších, zkušenějších pracovních sil.

**Zkoumání hypotézy**

Určitým argumentem potvrzujícím uvedenou hypotézu mohou být výsledky výzkumů, zabývajících se vztahem věku a výkonnosti pracovníků. Jedním z těchto výzkumů byl dlouhodobý výzkum výkonnosti pracovníků Dr. Otto Fürera z Unileveru (Švýcarsko),

kteřý přinesl zajímavé výsledky týkající se vztahu věku a výkonnosti pracovníků.

### Obr. 1. Vztah věku a výkonnosti pracovníků



Pramen: Furer, O. (Unilever, Švýcarsko): Graf prezentován na přednášce v institutu Strategie při VŠE v Praze v roce 1992 a poskytnut účastníkům.

Můžeme si všimnout značného rozdílu ve vztahu výkonnosti a věku mezi pracovníky vykonávajícími těžkou fyzickou práci a tvůrčími pracovníky vykonávajícími náročnou duševní nebo řídicí práci. Zatímco vrchol výkonnosti první skupiny nastává kolem třicátého roku věku, u druhé skupiny je to kolem pětadesátého roku věku.

Všimněme si také, jak výkonnost tvůrčích pracovníků v souvislosti se získáváním znalostí a zkušeností narůstá, tedy jak se zvyšuje hodnota lidského kapitálu, který představují. Lze také vidět, že sice po vyvrcholení výkonnost těchto pracovníků poměrně rychle klesá, nicméně ještě ve věku obvyklého odchodu do důchodu je jejich výkonnost srovnatelná s třicetiletými pracovníky stejné kategorie.

Bohužel je nutné konstatovat, že pokud jde o vztah mezi věkem a výkonem a přeneseně mezi věkem a hodnotou lidského kapitálu, pak představy lidí, a to i vysokoškolsky vzdělaných manažerů, odpovídají situaci někdy na přelomu 19. a 20. století, kdy v práci lidí převažovala její fyzická stránka a zkušenosti svědčily o tom, že vrcholu výkonnosti dosahují lidé kolem třicátého roku věku. Od té doby se však charakter práce výrazně změnil: stále více ustupuje do pozadí její fyzická složka a na významu nabývá složka duševní, tvůrčí.

V souvislosti se soustavným obohacováním práce o duševní a tvůrčí složky a s úbytkem významu fyzických složek se posouvá průběh výkonnosti lidí od tradiční křivky typické pro fyzickou práci s vrcholem kolem třiceti let věku ke křivce odpovídající průběhu výkonnosti tvůrčích pracovníků. Tvůrčí složka práce se při tom stále více objevuje –

pomineme-li tradiční tvůrčí pracovníky – i v práci vedoucích a řídicích pracovníků, ale dokonce i v práci pracovníků vykonávajících běžné administrativní a manuální práce. Konec konců moderní přístupy k řízení lidí, jako je delegování a posilování pravomocí a autonomie pracovníků, důraz na jejich vzdělávání a rozvoj, jejich zapojování do rozhodování, koncepce řízení pracovního výkonu, řízení podle schopností, řízení talentů apod., změněný charakter práce jasně dokazují.

Nikdo už nepochybuje o tom, že práce v 21. století je daleko složitější a na schopnosti náročnější u všech kategorií pracovníků. Čím je práce složitější a na schopnosti náročnější, tím déle trvá, než člověk dosáhne dovedností a zkušeností potřebných k jejímu efektivnímu vykonávání. Obrovskou roli hrají právě zkušenosti a vyzrálost, a to nejen intelektuální, ale i emocionální a politická (interpersonální). Zrání člověka trvá déle a vrchol výkonnosti se tak posouvá do stále vyššího věku. Uvedený graf zkonstruovaný na základě dlouhodobého výzkumu jasně ukazuje, že vrcholu intelektuálních, tvůrčích sil dosahují v současnosti lidé kolem 55 let věku. Potvrzuje to i skutečnost, že lidé, kteří později dostali Nobelovu cenu za objevy a vynálezy, učinili tyto objevy a vynálezy téměř výhradně ve věku nad 45 let. Zkoumáme-li životopisy nejslavnějších manažerů světa, pak jen výjimečně dosáhli své hvězdné velikosti ve věku nižším než 40 let, ale spíše ve věku vyšším. A své hvězdné velikosti dosáhli, protože se obklopili nejen tzv. dynamickým mládím, ale především zkušenými a rozvážnými spolupracovníky, jejichž úsudku mohli věřit.

Stručně řečeno, všechny kategorie práce v 21. století vyžadují znalosti, zkušenosti a emocionální a

interpersonální vyzrállost. K tomu nestačí absolvování nějaké školy, ať už připravuje na dělnická nebo nedělnická povolání. K tomu je třeba dosti dlouhé školy života.

Bohužel se na přístupu k zaměstnávání pracovníků vyššího věku podílí i něco, co se neobávejme nazvat hloupostí zaměstnavatelů a manažerů. Jde o podléhání stereotypům, posilovaným přihlouplými americkými filmy a televizními seriály, které ani zdaleka neodrážejí americkou realitu. Mladí jsou dynamičtí, odvážní, flexibilní, nekonvenční, mají rádi změnu, lépe se učí a baží po vzdělávání, můžeme si je vychovat k obrazu svému, jsou to perspektivní pracovníci, je jim třeba dát šanci; staří jsou zkostrnatělí, konzervativní, opatrní, nepružní, neperspektivní, nechce se jim nic měnit a nechtějí se učit. Jako vysokoškolský učitel s dlouhodobou zkušeností s mladými i staršími studenty vím, že zmíněné vlastnosti nejsou funkcí věku. Dlouhodobě jsem zkoumal studijní výsledky svých studentů, protože jsem podle toho upravoval náplň a styl své výuky. Musím konstatovat, že to byly dosti zajímavé

údaje. V posledních letech mé aktivní činnosti pravidelně mezi studenty s nejlepšími výsledky (nejlepších deset, resp. nejlepších dvacet) převažovali tzv. distanční studenti studující při zaměstnání, tedy lidé v průměru o deset a více let starší než tzv. denní studenti. A co víc, ke špičce většinou patřili i tzv. studenti třetího věku. Rád vzpomínám na MBA kurzy navštěvované často i lidmi, kteří překročili padesátku. Svým přístupem ke studiu mi obvykle dosti významně ulehčovali práci, a to zpravidla navzdory své značné angažovanosti v zaměstnání. Semináře s nimi byly velmi inspirující a rušné. Právě v kurzech MBA jsem měl možnost porovnávat schopnosti a přístupy lidí různého věku a výsledky porovnávání nenasvědčily příliš pro mladé a spíše ještě nezralé jedince.

Jak je to tedy s onou výhodností zaměstnávání mladých a nevýhodností zaměstnávání starších? The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management má ve svém dotazníku i otázku, zda se organizace zaměřují na získávání starších lidí (nad 50 let). Výsledky šetření z konce 90. let jsou docela zajímavé.

**Tab.1. Podíl organizací (%), které se zaměřovaly na získávání starších lidí nad 50 let (uspořádáno podle výše podílu)**

Země	Podíl v %	Země	Podíl v %	Země	Podíl v %
<i>Tradiční tržní ekonomiky</i>		Norsko	3,58	<i>Transformující se země</i>	
Švýcarsko	13,69	Belgie	3,19	Německo Vých	7,50
Španělsko	12,93	Německo Záp.	2,58	Bulharsko	2,67
Irsko	10,76	Švédsko	2,56	Estonsko	1,83
Dánsko	10,10	Finsko	2,07	Česko	0,53
Rakousko	10,00	Portugalsko	1,78	<i>Ostatní země</i>	
V. Británie	9,99	Itálie	1,27	Izrael	11,86
Francie	7,50	Kypr	1,14	Austrálie	5,00
Sev. Irsko	4,98	Řecko	0,74	Japonsko	4,37
Nizozemí	3,85			Tunisko	3,13

Poznámka: Tabulka zahrnuje jen země, které se v tomto období zúčastnily šetření.

Pramen: The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management 1998-2000. Cranfield, Centre for European/Global HRM 2002.

Údaje tabulky se mohou zdát nevýznamné, ale musíme si uvědomit, že šlo o organizace, které se aktivně zaměřovaly na získávání starších lidí. Neznamená to však, že zbývající organizace starší lidi odmítaly. V národních zprávách dokonce některé země (Nizozemí, Belgie, severské země) zdůrazňovaly, že poměrně nízký podíl takových organizací souvisí s tím, že v jejich zemích je

nelegální jakákoliv diskriminace při zaměstnávání lidí, tedy i diskriminace na základě věku, a že organizace zaměstnávají lidi výhradně na základě jejich schopností a mnohé z nich by považovaly zaměření na jakoukoliv věkovou kategorii za diskriminaci těch ostatních, a proto ani nevyhlašují programy, na jaké se ptal dotazník. V každém případě bylo závažné postavení České republiky.

Při pohledu na uvedenou tabulku nutně vyvstane otázka, proč se v řadě zemí poměrně vysoké procento organizací zaměřuje na získávání starších lidí. Podívejme se do literatury a výsledků výzkumů. Intenzivně se těmito otázkami zabýval a zabývá britský Chartered Institute of Personnel and Development, který došel k následujícím závěrům: \*)

- Věk je špatným prediktorem pracovního výkonu.
- Je zavádějící spojovat fyzické a duševní schopnosti s věkem.
- Je zavádějící spojovat rysy osobnosti s věkem.
- Více lidí než kdykoliv v minulosti žije aktivně a ve zdraví i ve vyšším věku.
- Věk může být jen vzácně skutečným a přijatelným požadavkem na zaměstnance.
- Společnost i organizace poškozují zastaralé a ničím nezdůvodněné praktiky, týkající se získávání, výběru, povyšování, vzdělávání, propouštění a penzionování pracovníků.

V literatuře však můžeme najít i jiné argumenty, ke kterým ostatně můžeme dospět i na základě prostého selského rozumu. Pracovníci vyššího věku bývají

- zkušenější, informovanější, mají komplexnější a širší znalosti a dovednosti;
- stabilnější, v atmosféře nepříliš nakloněné zaměstnávání starších osob si více váží zaměstnání, bývají oddanější a loajálnější k zaměstnavateli;
- pracovníky s vyrovnanějším, spolehlivějším výkonem;
- lepšími týmovými hráči, bývají účinnější v projektových týmech;
- soudnější, lépe dokáží posuzovat míru rizika, bývají méně zbrklí, nepodléhají tolik módním vlivům a výstřelkům;
- lepšími vyjednaváči, školiteli, kouči, mentory;
- častějším zdrojem akceptovatelných a účinných nápadů;
- zběhlejší v mezilidských vztazích, což příznivě ovlivňuje atmosféru na pracovišti a vytváří předpoklady pro omezování výskytu konfliktů;
- informovanější v tom, jak to v organizaci chodí, mívají to, čemu se říká politická inteligence;
- lidmi s rozsáhlejší sítí užitečných kontaktů uvnitř organizace i mimo ni, mívají lepší schopnost vytvářet koalice k prosazování věcí;
- lidmi, nezpůsobujícími tolik úrazů a nehod na pracovišti.

Za výhodu zaměstnávání starších osob se považuje i to, že starší lidé se tolik nevyznačují přebujelým sebevědomím způsobujícím chybná rozhodnutí a nezdědka velké škody, jako tomu bývá u mladých lidí, zejména pak čerstvých absolventů vysokých škol. Za výhodu lze považovat i to, že starší lidé, vědomi si toho, že jsou handicapováni věkem, s nímž jsou spojovány nemoci a zhoršený zdravotní stav, se snaží v zájmu udržení si svého zaměstnání minimalizovat výskyt případů pracovní neschopnosti pro nemoc. A mohli bychom nalézt spoustu dalších argumentů.

Jeden z argumentů, který může být jakýmsi varováním před plýtváním talenty a lidským kapitálem představovanými osobami vyššího věku, je to, že pro lidské zdroje v 21. století je charakteristické, soustavné, celoživotní vzdělávání. Celoživotní vzdělávání znamená soustavné rozvíjení a obohacování znalostí, dovedností a osobnosti jedince, které samozřejmě probíhá v čase a u osob vyššího věku vede k větší kumulaci znalostí, dovedností a vůbec schopností. Je na tom v podstatě založena i nová koncepce v oblasti řízení lidských zdrojů, která začíná být známa jako řízení talentů (talent management).

Řada zaměstnavatelů či manažerů se domnívá, že lidé vyššího věku jsou neperspektivní, protože půjdou za pár let do důchodu, a tedy jim dlouho nevydrží. Z tohoto hlediska jsou však daleko méně stabilní a méně perspektivní mladí lidé na začátku své pracovní kariéry. Výzkumy prokázaly (včetně výzkumu absolventů vysokých škol zorganizovaného v Polsku, na němž se autor tohoto textu podílel), že lidé na začátku své pracovní kariéry, tedy zhruba během prvních deseti let po ukončení přípravy na povolání, se vyznačují zvýšenou fluktuací, protože tím urychlují svou kariéru, zvyšují si příjem a získávají více zkušeností z různého prostředí, a vlastně si tak zvyšují hodnotu své pracovní síly. Jejich nestabilitu ovlivňuje i to, že jsou ve věku, kdy si zakládají rodinu a snaží se pro ni vytvořit materiální podmínky. Jdou například tam, kde mají větší možnost zabezpečit si bydlení. Jejich osobní priority mohou být, a také často bývají, v určitém rozporu s potřebami zaměstnavatele, zejména s potřebou stabilizovat personál. Orientace na tzv. „mladý a dynamický pracovní kolektiv“ tedy zároveň znamená poměrně vysokou míru fluktuace a určité nebezpečí odlivu podnikového know-how do jiných organizací, a to se všemi dopady na konkurenceschopnost.

Tzv. „mladý a dynamický pracovní kolektiv“ – nehledě na nedostatek zkušeností a obtížnost jejich přejímání od starších, zkušenějších pracovníků – v sobě skrývá i jiná nebezpečí. Především je to větší nebezpečí narušení mezilidských vztahů v takovém kolektivu, kde jsou všichni mladí, dynamičtí a

\*) Porovnej internetové stránky CIPD, resp. Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Praha, Grada Publishing 2002, s. 762.

obvykle silně orientovaní na kariéru. Vede to k jakémusi vnitřnímu konkurenčnímu prostředí, které může narušovat spolupráci a týmovou práci, vést k nezdravé soutěživosti či dokonce k vzájemným podrazům. Je pochopitelné, že taková atmosféra nemá pozitivní vliv na výkon. A rozhodně takový mladý, homogenní pracovní kolektiv nepřináší výhodu plynoucí z rozmanitosti pracovníků, která je v současné době – jakožto významný zdroj inovací a zlepšování výkonu – v centru zájmu teorie i praxe.

Samozřejmě by se v literatuře dala najít spousta dalších argumentů ve prospěch i neprospěch zaměstnávání starších osob, i ve prospěch a neprospěch orientace na tzv. „mladý a dynamický pracovní kolektiv“. To však není účelem tohoto textu. Ten měl jenom poukázat na škodlivost některých mýtů a módních trendů v zaměstnávání lidí a v pohledu na lidi jako efektivní pracovní síly, na lidský kapitál. Je na zaměstnavatelích a manažerech, zda budou o těchto věcech přemýšlet a řídit se zdravým rozumem, nebo zda se nechají unášet módní vlnou, která může v organizacích způsobit mořskou nemoc nebo také náraz na útes tvrdé reality konkurenceschopnosti.

### **A ještě poznámka k tomu, co lze pozorovat v řadě organizací**

Některé zahraniční a mezinárodní firmy působící v České republice výrazně preferují mladé pracovníky a české firmy je pochopitelně napodobují. Jaké jsou hlavní důvody této skutečnosti?

První a rozhodující důvod spočívá v tom, že chtějí být konkurenceschopné, a mají tedy zájem na co nejnižších nákladech, včetně mzdových nákladů. Do České republiky přicházejí za levnou a slušně kvalifikovanou pracovní silou (a tak, jak se tu mzdy a platy přibližují západoevropské úrovni, zase rychle přecházejí jinam). A je jasné, že mladší, méně zkušení pracovníci jsou levnější než starší, zkušenější. A také se jimi dá snadněji manipulovat, snadněji přijímají nejrůznější demagogickou rétoriku oddanosti, časové flexibility apod., jsou citlivější na všelijaké vnější, ale z hlediska nákladů nepodstatné atributy příslušnosti k renomované zahraniční firmě. Demagogicky se o tom mluví jako o větší flexibilitě a dynamičnosti. Ale je za tím úspora peněz a snadnější manipulovatelnost, popřípadě ochota být k dispozici 24 hodin denně a 7 dní v týdnu.

Druhý důvod souvisí se vžitými představami zahraničních investorů, podnikatelů a manažerů o tom, že starší lidé jsou do značné míry infikováni přístupem k práci, který si osvojili za dřívějšího

režimu, takže by se mohli stát jakýmsi bacilonosiči tohoto přístupu. Proto je bezpečnější se od nich distancovat a raději je nezaměstnávat. Na tento názor jsem často narážel u manažerů i jiných lidí, zejména v USA, ale i v Západní Evropě. Upřednostňování mladých, tzv. socialismem nezasažených lidí, které je možné si rychle přizpůsobit svým potřebám, byla – a možná, že ještě je – v jejich představách jakousi sázkou na jistotu.

Třetí důvod asi má, nebo alespoň donedávna měl, své opodstatnění: existuje představa, že mladší lidé jsou lépe jazykově vybavení a lépe zvládají moderní informační technologie. Informace z různých průzkumů o vzdělávání dospělých, však signalizují, že jazyková příprava a kurzy práce s počítači jsou již řadu let nejžádanějšími typy vzdělávání i u osob vyššího věku, zejména u osob vykonávajících nedělnická zaměstnání.

A konečně, pořád ještě v hlavách manažerů a majitelů firem přežívají předsudky o nižší výkonnosti osob vyššího věku, i když, jak jsme již konstatovali, se změnou charakteru práce už tradiční vztah mezi věkem výkonností přestává platit.

V poslední době se v organizacích objevuje ještě jeden negativní jev, který je zdánlivě v určitém rozporu s výše zmíněným preferováním mladších pracovníků, a sice nezájem zaměstnávat osoby bez praxe. Tato manýra poškozuje především čerstvé absolventy škol a tím pochopitelně i formování lidského kapitálu a jeho hodnoty. Jde o krátkozrakou politiku organizací, která signalizuje nanejvýš neracionální a kořistnický vztah k pracovní síle a v podstatě opět nebetyčnou hloupost manažerů a majitelů firem. Ti se takto v honbě za výkonem a ziskem vzdávají možnosti formovat čerstvé absolventy škol k obrazu svému a kromě toho praxi chápou čistě kvantitativně jako dobu výkonu nějaké práce a do pozadí se dostávají rozhodující znaky praxe, jako je její kvalita a intenzita generující znalosti, dovednosti a zkušenosti.

### **Závěr**

Na základě uvedených skutečností lze konstatovat, že hodnotu lidského kapitálu výrazně ovlivňuje věková struktura pracovních sil daného souboru (populace) a že podíl pracovních sil vyššího věku má na hodnotu lidského kapitálu pozitivní vliv. Z hlediska hodnoty lidského kapitálu není tedy racionální přeceňovat význam mladých pracovních sil a nedoceňovat význam pracovních sil ve věku např. nad padesát let.



## Literatura

Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Praha, Grada Publishing 2002, s. 762.

Chartered Institute of Personnel and Development [online]. [cit. 2013-02-23]. Dostupné na: <http://www.cipd.co.uk> - Survey reports)

*The Cranfield Project on European/Global Human Resource Management 1998-2000*. Cranfield, Centre for European/Global HRM 2002.

Fürer, O. (2000). (Unilever, Švýcarsko): Graf prezentovaný na přednášce v institutu Strategie při

VŠE v Praze v roce 1992 a poskytnut účastníkům. Citováno v: Koubek, J.: *ABC praktické personalistiky*. Praha, Linde 2000, s. 35.

## Kontakt

Josef Koubek, Prof. Ing. CSc.  
emeritní profesor VŠE Praha  
Slunečná 178, Nupaky  
251 01 Říčany u Prahy  
e-mail: [jokbk@volny.cz](mailto:jokbk@volny.cz)

## SUMMARY

### Age structure of labour force and human capital value

*Josef KOUBEK*

Long-term studies of relations between performance and age of the labour force and review of published opinions on employing people of different age give an evidence that the human capital value is substantially influenced by age of labour force and that the share of the older individuals among labour force influences the human capital value positively. Consequently, from the point of view of human capital value, there is no rational reason to overvalue the importance of younger individuals and to undervalue the importance of individuals in the higher age, especially in age over 50 years.

Recently, in organizations there's yet another negative phenomenon, which is apparently not wholly consistent with the above mentioned preference of younger workers, namely the lack of interest in employing people without experience. This quirk harms especially fresh graduates and of course, as well as the formation of human capital and its value. It is all about short-sighted policy of the organization, which signals the most irrational and predatory relationship to the labor force and in substance the towering stupidity of managers and owners of companies. This is the way how they, in pursuit of power and profit, waive the right to form fresh graduates in his own image, and in addition they understand the practice just purely quantitatively as a period of work and the key features of practice are in the background, such as the quality and intensity of generating knowledge, skills and experiences.

The human capital is defined as a complex of inborn abilities and acquired knowledge, skills, experiences and approaches (behaviour). Consequently, the value of the human capital is increased in the process of developing knowledge, professional and social skills and in the process of acquiring experiences. All the processes depend on time and thus on age of individuals and therefore the value of human capital is influenced by the age structure of labour force. Some argument confirming this hypothesis may be the results of research dealing with the relationship between age and performance of employees. It can be concluded that the value of human capital significantly affects the workforce age structure of particular set (population) and the proportion of older workers has positive influence on the value of human capital. In terms of the value of human capital therefore it is not rational to overestimate the importance of young workers and not to undervalue the importance of the labor force at the aged of over fifty years. Finally, still in the minds of managers and owners of companies survive the prejudices of the lower performance of the elderly, although, as we have already noted, the traditional relationship between the age and efficiency is not valid anymore along with the changing nature of work.

**JELL Classification:** J 24, J 32, J 54.

## OSBROJENÉ SÍLY SLOVENSKEJ REPUBLIKY A ICH PODIEL NA ZAMESTNÁVANÍ MLADEJ GENERÁCIE

*Slovak Armed Forces and their share of employing young generation*

Jaroslav NEKORANEC

### Abstrakt

Občania Slovenskej republiky s obavami sledujú zhoršujúcu sa situáciu v oblasti nezamestnanosti. Podstatnú časť nezamestnaných tvoria mladí ľudia, ktorí si po absolvovaní strednej či vysokej školy pomerne ťažko nachádzajú zamestnanie. Jedným z potenciálnych zamestnávateľov sú aj Ozbrojené sily Slovenskej republiky (OS SR). Profesionalizácia OS SR umožnila, aby do jej radov na určitú dobu vstupovali práve mladí ľudia. Zmena zákonov o profesionálnej službe vojakov umožňuje, aby sa vojenské povolanie stalo opäť celoživotným povolaním. Zmierniť dopady nezamestnanosti určitých skupín mladých ľudí budú môcť aj navrhované pilotné projekty, ktoré umožnia záujemcom absolvovanie dobrovoľnej vojenskej služby, ako aj vstup do aktívnych záloh. Služba v týchto aktivitách by bola odmeňovaná a kompenzovaná podľa presne vymedzených pravidiel. Aj týmto spôsobom možno udržať či podnietiť mladých ľudí k tomu, aby získali a nestratili pracovné návyky.

### Kľúčové slová

nezamestnanosť, manažmentu ľudských zdrojov, regrutácia personálu, dobrovoľná vojenská služba, aktívne zálohy

### Abstract

The citizens of the Slovak Republic are restlessly following the situation in the field of unemployment. The essential part of this unemployment is made of the adolescents, who after the graduation from high schools and universities relatively hardly find any profession. On the other hand, one of the potential employers are the Armed Forces of the Slovak Republic. The professionalization of the Slovak Armed Forces enabled adolescents to join for a period of time. These changes in the law related to the military service made this profession a lifelong occupation once again. Not only these changes, but even pilot projects will be able to soothe the impact of the unemployment of some groups of adolescents by allowing them to attend to voluntary military services like enlisting to active guard reserve. Of course the service in these activities would be rewarded by the exactly concluded rules. This way we can support the adolescents in receiving working habits, and not losing them. This way adolescents will be assisted to adopt working habits and not to lose touch with them..

### Key words

unemployment, human resources management, regrutation of personnel, voluntary military service, active guard reserve

**JEL Classification:** M 12, E 24, F 66.

### Úvod

Netreba zvlášť zdôrazňovať, že nezamestnanosť, životná úroveň a sociálne istoty sú najpálčivejšími problémami v súčasnosti na Slovensku. Miera evidovanej nezamestnanosti dosiahla v druhej polovici roku 2013 14,00 %. Bez práce je takmer 425,9-tisíc ľudí. Tretinu z uvedeného počtu evidovaných nezamestnaných na konci minulého roka tvorili mladí ľudia do 29 rokov. Ide celkovo o vyše 140 100 osôb, pričom 40 % mladých nezamestnaných je z východu krajiny. Bez práce do 20 rokov veku

bolo ku koncu roka 2012 až 19 300 ľudí, vo veku od 20 do 24 rokov bolo 65 100 nezamestnaných a takmer 55,8-tisíc uchádzačov o zamestnanie malo 24 až 29 rokov. (7) Ostatné vekové kategórie tvoria zvyšný počet nezamestnaných. Ako ukazujú uvedené čísla i medzinárodné štatistiky v rámci Európskej únie patríme k štátom s najvyšším počtom nezamestnaných mladých ľudí. Táto nepriaznivá situácia vyvolala viaceré rokovania európskych lídrov, na ktorých sa dohodli, že jednotlivé štáty vypracujú adresne zamerané programy pre podporu zamestnanosti práve tejto skupiny nezamestnaných.

Len na doplnenie treba uviesť, že príčin nepriaznivého stavu v oblasti zamestnanosti na Slovensku je viacero. Ide najmä o stagnáciu ekonomiky v celoeurópskom či celosvetovom rozmere. Trvalejší rast zamestnanosti v plnej miere závisí od našej celkovej hospodárskej kondície a od rastu objednávok z Európskej únie, predovšetkým Nemecka, od ktorého sme ekonomicky bytostne závislí a pod.

Z uvedených faktov a štatistiky, ako aj doterajších výsledkov z prijímaných opatrení a *programov pre podporu zamestnanosti* vyplýva, že vynaložené úsilie, ako aj finančné prostriedky na aktívnu politiku zamestnanosti sú málo účinné a neprinášajú požadované výsledky. Ak pozornosť zameriame na riešenie zamestnanosti najmä mladej generácie, je zo strany kompetentných orgánov štátu deklarované prijatie a realizovanie zámeru, ktorý by zabezpečoval to, aby „*mladý človek nebol bez práce, vzdelania, dočasnej praxe či stáže viac ako štyri mesiace*“. Cieľom, ale nie je vynucovanie a vytváranie pracovných miest, ale vytvorenie nástroja, ktorý by dal mladým ľuďom šancu a zabránil tak vzniku „*stratenej generácie*“. (5) Na pokrytie nákladov na vznik pracovných miest by sa podľa ministerstva práce malo vyčleniť 70 miliónov eur aj presunom eurofondov, ktoré neboli vyčerpané na iné účely. Či sa táto idea naplní ukáže čas.

Dôležitý podiel na znižovaní počtu nezamestnaných majú aj Ozbrojené sily Slovenskej republiky (OS SR). Tento podiel pri tak veľkom počte nezamestnaných mladých ľudí sa môže zdať zanedbateľný, ale práve OS SR dávajú šancu mnohým absolventom stredných i vysokých škôl uplatniť sa v rôznych špecializáciách, ktoré OS SR potrebujú. Z hľadiska manažmentu ľudských zdrojov OS SR poskytujú možnosti ďalšieho rozvoja a vzdelávania, ako aj viacero sociálnych výhod.

Výber do OS SR od ich vzniku v roku 1993 prešiel viacerými transformačnými zmenami a v súčasnosti predstavuje v prvom rade *permanentnú regrutáciu* z radov občanov Slovenskej republiky, ktorú realizuje Personálny úrad OS SR.

Za doplnkové krátkodobé riešenie zamestnanosti mladej generácie možno považovať zámysel štátnych orgánov poskytnúť mladým ľuďom *dobrovoľnú vojenskú službu* v rámci tvorby a vybudovania silnej siete *aktívnych záloh*.

Skôr, ako sa v ďalších kapitolách budeme venovať konkrétnej realizácii zamestnávania mladej generácie a objasníme aj zámyery tvorby budovania aktívnych záloh, ktoré môžu zmierňovať následky nezamestnanosti mladých ľudí, považujeme za potrebné poskytnúť stručne niektoré základné údaje o stave a zameraní činnosti OS SR a to najmä z pohľadu manažmentu ľudských zdrojov.

## 1. Regrutácia a zamestnávanie ľudí v OS SR je závislé od zdrojov

Ako uvádza jeden z významných teoretikov manažmentu M. Armstrong, „*manažment ľudských zdrojov predstavuje strategický a premyslený logický prístup v riadení najcennejšieho imania organizácie – ľudí, ktorí v nej pracujú a ktorí individuálne a kolektívne prispievajú k dosahovaniu cieľov*“. (1) Uvedená definícia je spojená s potrebou neustáleho zvyšovania kvality najvýznamnejšieho zdroja organizácie, ktorým sú ľudia. To platí aj v podmienkach OS SR a to pri realizácii jednotlivých personálnych funkcií manažmentu ľudských zdrojov. Jednou z najvýznamnejších je *výber ľudí* do jej radov pretože od roku 2004 sú plne profesionalizované. OS SR, ako zamestnávateľ občanov Slovenskej republiky (SR) prijímajú do svojich radov jednak tých, ktorí vstupujú do služobného pomeru a stávajú sa profesionálnymi vojakmi a jednak tých občanov, ktorí v nich môžu pracovať ako *civilní zamestnanci*. Čiastočnou, ale krátkodobou príležitosťou bude už naznačená alternatíva vybudovania silnej siete aktívnych záloh, pri ktorých OS SR na obmedzenú dobu „zamestnajú určitý počet občanov“.

Realizácia ďalšieho *prijímania a rozvoja nového personálu* je však možná len od výšky pridelených finančných zdrojov pre rezort obrany. *Regrutácia personálu* je od nich úmerne závislá a iba tak sa môžu naplňovať ciele bezpečnostnej politiky štátu.

Dopady ekonomickej krízy na verejné zdroje sa aj v prípade SR premietli do redukcie jej obranného rozpočtu. SR patrí ku štátom s najvyšším rastom HDP a súčasne najväčším poklesom obranných výdavkov. V SR došlo medzi rokmi 2009 – 2013 k skokovému zníženiu obranných výdavkov. Z hľadiska podielu schválených výdavkov kapitoly MO SR na HDP došlo k poklesu z 1,65 % na 1,09 %. Realizáciu personálnej stratégie a politiky, ako aj celého systému manažmentu ľudských zdrojov v OS SR teda determinujú *finančné limity*. Výrazne ovplyvňujú možnosti naplnenosti vytvorených štruktúr ozbrojených síl. Oproti tabuľkovým počtom sa musia sledovať tzv. *zaplatiteľné počty*, ktoré výrazne ovplyvňujú skutočné počty ozbrojených síl, (od roku 2010 je možné obsadiť len 92 % pozícií, čo činí 13 567 profesionálnych vojakov), ktoré reálne klesli až na súčasných 86,25 %. K 31.12.2012 bola teda naplnenosť profesionálnych vojakov a zamestnancov nasledovná: z plánovaných 14 747 profesionálnych vojakov bola ich naplnenosť 12 719, počet zamestnancov činil 4 308 z plánovaných 4 422 (97,42%). (3)

Ak nazrieme do štatistiky prijímaných príslušníkov do OS SR v roku 2012 a prvého štvrtroka roku 2013 môžeme uviesť nasledovné údaje:

Za rok 2012 bolo prírastok do OS SR 244 mladých ľudí z toho 47 absolventov z civilných vysokých škôl, ktorých OS SR regrutujú preto, že by ich štúdiom na akadémii ozbrojených síl nebolo možné alebo efektívne. Ide o profesie so zameraním na právo, psychológiu, medicínu, chémiu a teológiu.

Tu treba pripomenúť ešte jeden fakt, že v roku 2012 odišlo z OS SR 700 ľudí a teda úbytok personálu je nižší ako prírastok, čo je spôsobené najmä ekonomickými faktormi. Na druhej strane si OS SR môžu z prihlásených záujemcov o službu v nich vyberať. Regrutačnými zdrojmi sú:

- študenti a absolventi civilných vysokých a stredných škôl bez ohľadu na pohlavie, rasu a vierovyznanie vo veku 18-30 (35) rokov (trvalý zdroj),
- vojaci základnej (náhradnej) služby v zálohe (dočasný zdroj),
- občania spĺňajúci podmienku občianstva podľa §13, ods.1 písm. g) zákona.

Rozhodnutie mladých ľudí pre vstup do OS SR možno podľa viacerých prieskumov, ktoré boli vykonané v OS SR vidieť v tom že ide o :

- lepšie platové podmienky ako v civile,
- lepšie sociálne a dôchodkové zabezpečenie po skončení služby,
- zaujímavá práca,
- lepšie sociálne zabezpečenie počas služby,
- stabilita zamestnania.

Na druhej strane sú tu aj dôvody mladých ľudí prečo nevstúpiť do OS SR:

- nesúlad s osobnostnými charakteristikami,
- nemajú dobrý vzťah k zbraniam,
- nebezpečné povolanie,
- nebaví ich plniť rozkazy,
- politická situácia vo svete,
- nedovolili by to rodičia, alebo partner a pod.(9)

Nezanedbateľný je aj pohľad žiadateľov o službu v OS SR podľa krajov. Prevládajú žiadosti z regiónov z vysokou mierou nezamestnanosti – Košický kraj (19,30%), Prešovský kraj (20,92%) Banskobystrický kraj (20,56%). (4) Záujem o službu v Ozbrojených silách SR je najväčší v Prešovskom kraji, čo tvorí jednu tretinu všetkých vážnych záujemcov o službu v profesionálnej armáde.

V závere uvedených údajov treba ešte podotknúť, že podľa prieskumov, ktoré boli realizované ozbrojenými silami, vážny záujem o službu v našej profesionálnej armáde má 3,1 % mladých ľudí vo veku do 30 rokov. Ďalších niečo viac ako 9 % sa priklonilo k názoru, že stať sa profesionálnym vojakom – vojačkou, je pre nich celkom prijateľná možnosť. Podiel tých, ktorí vylučujú v budúcnosti

službu v ozbrojených silách je 61 %. Zo zdravotných dôvodov nemôže byť vojakom niečo vyše 10 % mladých ľudí vo veku od 16 do 30 rokov.

Neurčitú, či vyhýbavú odpoveď na otázku zisťujúcu záujem o službu v profesionálnej armáde uviedlo 17 % opýtaných. Tento malý štatistický exkurz z hľadiska záujmu mladých ľudí o službu v OS SR sa však môže zmeniť k pozitívnejšiemu postojom po prijatí nového zákona o štátnej službe profesionálnych vojakov.

## 2. Dlhodobá perspektíva zamestnania

Významnú úlohu pri nábore a prijímaní občanov do OS SR v poslednom desaťročí zohralo prijatie viacerých zákonov, ktoré sa dotýkajú štátnej služby profesionálnych vojakov (Zákon 346/2005 Z. z.), ako aj zákona o sociálnom zabezpečení policajtov a vojakov (Zákon 328/2002 Z. z.). V súčasnosti sa na základe uvedených zákonov pripravujú nové s novou ideou služby v OS SR. Okrem dočasnej služby, pri ktorej sa občan zaväzuje slúžiť v ozbrojených silách určitú dobu, vznikne okrem iných podmienok služby v súvislosti so sociálnym zabezpečením profesionálnych vojakov na dosiahnutie minimálneho výsluhového dôchodku povinnosť odslúžiť *25 rokov oproti súčasným 15 rokom*. Pokiaľ bude uvedená zásada odslúžených rokov nároku na výsluhový dôchodok legislatívne prijatá, potom sa vojenské povolanie stane *celoživotným povolaním*. Je to dôležitý faktor, ktorý by mohol podnietiť záujem mladej generácie o službu v OS SR.

*Stratégia* personalistov OS SR je založená na vyhľadávaní budúcich profesionálnych vojakov už medzi *študentmi stredných ako aj vysokých škôl*. Situácia na národnom trhu práce ako i počet absolventov stredných a vysokých škôl umožňuje doplňovať počty profesionálnych vojakov s požadovaným vzdelaním. Nezanedbateľným faktorom v tejto súvislosti je aj to, že aj samotné OS SR „*budujú vedomostnú databázu ktorú, tvoria súbory predpisov, smerníc, nariadení a sú uložené v každom útvere. Vedomosti sa šíria aj prostredníctvom kontaktov starších a mladších generácií profesionálnych vojakov.*“ (8) Týmto spôsobom sa skvalitňuje vojenský personál.

*Nábor a výber* nových profesionálnych vojakov zabezpečuje *Personálny úrad OS SR*, ktorý je v podriadenosti GŠ OS SR a je umiestnený v priestoroch AOS. Na zabezpečenie uvedených činností má podriadených ešte osem *Skupín personálneho doplňovania*, ktoré boli donedávna označované ako *regrutačné strediská*. Nachádzajú sa v krajských mestách a ich aktuálne rozmiestnenie je nasledovné: Bratislava, Trenčín, Nitra, Banská

Bystrica, Žilina, Trnava, Prešov a Košice. Skupiny personálneho doplňovania pracujú podľa plánu určujúceho ich hlavnú úlohu, ktorou je kontaktovanie kvalifikovaných občanov a ich získavanie v požadovanom počte a s potrebnými zručnosťami.

Výberové konanie je hlavným prostriedkom získavania a výberu nových príslušníkov OS SR z občanov, ktorí sa prihlásili ako uchádzači o prijatie do štátnej služby profesionálneho vojaka. Ak uchádzač splní všetky predpoklady, je posunutý do ďalšieho kola výberu, ktoré je vykonávané samotným Strediskom výberu personálu so sídlom v AOS v Liptovskom Mikuláši. Výber v Stredisku výberu personálu sa uskutočňuje v trvaní *dvoch dní*, pričom prvý deň každý z uchádzačov absolvuje previerku *psychickej spôsobilosti* občana – žiadateľa, ktorú vykonáva psychológ strediska psychodiagnostickým vyšetrením a zisťuje osobnostné predpoklady pomocou osobnostných dotazníkov, projektívnych testov a úroveň výkonnosti pomocou *výkonových testov*. Po ukončení a vyhodnotení testov sa uskutoční pohovor so špecializovaným zamestnancom – psychológom, ktorý vyhovujúcemu uchádzačovi ponúkne špecializáciu, ktorej výkon je na základe dosiahnutých výsledkov najvhodnejší. Práve nespĺnenie podmienok psychickej odolnosti je najčastejšou príčinou odmietnutia uchádzača, až *štvrtina neprejde psychotestmi*. Tí, ktorí uspejú a sú považovaní za psychicky spôsobilých pre výkon štátnej služby profesionálneho vojaka a sú podrobení preskúšaniu fyzickej zdatnosti, ktoré sa vykonáva preskúšaním pohybovej výkonnosti občana v zmysle Vyhlášky MO SR č. 495/2005 Z. z..

Všetci získaní záujemcovia o vstup do OS SR prejdú po úspešnom absolvovaní výberového konania *odborným výcvikom*, ktorého dĺžka závisí od budúceho zaradenia. Po splnení prísnych kritérií výberu potvrdia podpisom minimálne *trojročného kontraktu* svoje pôsobenie v OS SR. Po uplynutí časového kontraktu je možné požiadať o predĺženie služby alebo z ozbrojených síl odísť. Tým kvalitnejším sa po uplynutí kontraktu predloží návrh na uzavretie nového kontraktu.

Celý proces personálneho doplňovania pozostáva z viacerých výberových aktivít, ktoré vedú k úspechu. Tieto aktivity sú zložené zo série krokov od šírenia informácií, cez identifikáciu potenciálnych uchádzačov, vysvetlenie možností, ktoré OS SR ponúkajú. K tomu, aby si OS SR obstarali dostatok uchádzačov o štátnu službu profesionálneho vojaka, čím si zabezpečia sformovanie, udržanie a zastabilizovanie potrebného zloženia profesionálnych vojakov, je potrebné permanentné uskutočňovanie *personálneho marketingu*.

*Výberového konania, v roku 2012, ktorý realizoval Odbor doplňovania a výberu personálu*

*Personálneho úradu OS SR sa zúčastnilo 1505 žiadateľov. Z počtu zúčastnených žiadateľov nespĺnilo previerku psychickej spôsobilosti 251 žiadateľov a previerku fyzickej zdatnosti 64 žiadateľov, čo predstavuje 21 %. Zo spôsobilých 1190 žiadateľov, bolo prijatých 204 žiadateľov. (6)*

Na základe štatistických údajov Personálneho úradu OS SR, bolo od 1.1. – 31.8.2013 *prijatých 2595 žiadostí o prijatie do štátnej služby v OS SR. Z toho 2279 mužov a 316 žien. Prijatých do štátnej služby bolo 291 mužov a 39 žien. Spolu 330 mladých ľudí. Do týchto počtov sú zahrnutý aj prijatí študenti Akadémie OS SR gen. M. R. Štefánika v Liptovskom Mikuláši, ako aj absolventi iných vysokých škôl, ktorí absolvujú dôstojnícky kurz. Ako z uvedených údajov vidieť záujem o službu v OS SR má stúpajúcu tendenciu.*

### **3. Krátkodobé zamestnanie pre mladých ľudí – dobrovoľná vojenská služba**

OS SR v súčasnosti plnia nielen funkciu ochrany a obrany vlastného územia, bezpečnosti štátu, účasti v mierových misiách v problémových regiónoch, *ale zároveň plnia aj asistenčné úlohy v prípade živelných pohrôm, havárií a katastrof, kedy už zložky na to určené situáciu nezvládajú a potrebujú pomoc.*

Jednou z možností, ako zabezpečiť celé spektrum plnenia úloh v oblasti krízového manažmentu a eliminovať možné následky po vzniku krízovej situácie, mimoriadnej situácie a mimoriadnej udalosti, je využitie *osôb – dobrovoľníkov*, ktorý by absolvovali na báze dobrovoľnosti vojenský výcvik a potrebnú prípravu. Efektívna možnosť použitia týchto osôb sa javí aj ako možný zdroj pre zabezpečenie potrebných spôsobilostí ozbrojených síl v stave bezpečnosti (v mieri).

Ide o pilotný projekt *dobrovoľnej vojenskej služby*, ktorý spúšťajú ministerstvo práce a ministerstvo obrany. Podľa vyjadrenia hlavných predstaviteľov oboch rezortov prví dobrovoľní vojaci by mohli na výcvik nastúpiť už v prvej polovici roka 2013. Vyberať sa budú v regiónoch stredného a východného Slovenska spomedzi *dlhodobo nezamestnaných*. Štát ponúkne 150 dobrovoľníkom, mužom aj ženám, *na pol roka prácu a mesačný plat vo výške 250 eur*. Ak sa projekt osvedčí, ministerstvo obrany rozbehne možno už v budúcom roku kampaň k dobrovoľnej vojenskej službe.

OS SR chcú postupne vybudovať silnú sieť aktívnych záloh. V zálohách by malo byť asi toľko ľudí, koľko je momentálne v profesionálnych ozbrojených – teda približne 12 500.

Pilotný projekt bude stáť 1,2 až 1,3 milióna eur a potrvá šesť mesiacov. Náklady na jedného regrúta

predstavujú asi 8 000 eur. „Ľudia budú mať zabezpečené ubytovanie v kasárňach, stravovanie a školenie. Budú pomáhať pri živelných pohromách, pri čistení vojenských lesov a triedení odpadu,“ v budúcnosti majú *maximálny záujem využívať skupiny dlhodobo nezamestnaných*. Najmä mladých ľudí do 29 rokov. (2)

Na regrútov čaká 8-týždňový základný vojenský výcvik, počas ktorého sa musia plne podriadiť vojenskej disciplíne a veliteľskej hierarchii. „*Budú musieť strpieť to, čo vojak v základnej službe.*“ S ozbrojenými silami podpíšu kontrakt, ktorý v prípade nesplnenia jeho podmienok bude mať aj právny dopad. Nebude chýbať ani zdravotná previerka. Tí, ktorí budú manipulovať so zbraňami, musia prejsť psychotestmi. Po absolvovaní výcviku bude tento človek k dispozícii a môžu ho v prípade potreby povolať do služby. Dobrovoľníci budú mať aj počas zálohy určité *benefity* čo môže byť určitá finančná čiastka alebo daňová úľava. Zároveň absolventi, ktorí budú pôsobiť v dobrovoľných zálohách môžu mať uľahčený prechod k policajtom alebo záchranárom.

Na to, aby dobrovoľná vojenčina mohla fungovať, bude treba meniť viaceré zákony. A to napríklad: Zákonník práce, zákon o sociálnom poistení a pravdepodobne aj ústavu,“ *Expert* z ministerstiev obrany a práce sa pokúšajú získať na projekt dobrovoľnej služby aj prostriedky z Európskeho sociálneho fondu. Peniaze z neho nemožno síce použiť priamo na vojenský výcvik, dotovať by sa však mohli skôr *odmeny pre nezamestnaných ľudí zapojených do programu*.

Myšlienka *aktívnych záloh a dobrovoľnej vojenskej služby* v rezorte obrany rezonuje už dlhšie a nachádza čoraz väčšiu podporu. Vedenie rezortu obrany malo snahu spustiť dobrovoľnú vojenskú službu už pred siedmimi rokmi zároveň s profesionalizáciou OS SR. Záujem u ľudí bol, chýbali však finančné prostriedky.

Pri budovaní aktívnych záloh je výrazná požiadavka na financie, ktorá je spojená s uvoľňovaním pracujúcich ľudí zo zamestnania. Aj preto sa ministerstvá najnovšie zamerali na skupinu nezamestnaných, v prípade ktorých nebudú musieť riešiť podobnú kompenzáciu.

## Literatúra

Armstrong M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2007 s. 27 ISBN 80-247- 0469-2

Barát. A. (2013). Štát mladým ponúka dobrovoľnú vojenčinu. *Pravda*. Bratislava : Perex, a.s., R. 23, č.25, s.5

Na druhej strane zamestnávateľa avizujú, že budú za povolaných ľudí požadovať náhradu. Mala by byť na základe výšky jeho mzdy, ktorá konkrétnemu zamestnancovi prislúchala. K návrhu dobrovoľnej vojenskej služby sa stavajú zatiaľ neutrálne. Ani pohľad na hľadanie regrútov v radoch dlhodobo nepracujúcich ľudí nie je jednotný. Je veľká skupina ľudí, ktorí možno nemajú záujem byť v profesionálnej armáde, ale majú vzťah k vojenstvu a radi sa stretnú raz za čas na nejakom výcviku. Bývalí vojaci, policajti. Druhá skupina sú ľudia, ktorí môžu dostať nejaké prilepšenie k platu. Až tretia skupina by boli nezamestnaní.

Podľa viacerých analytikov na obranu sú aktívne zálohy žiaduce. Zrušením povinnej služby občanov vzniklo určité vákuum v organizačnom zabezpečení mobilizácie pri obrane štátu alebo živelných pohromách. V súčasnosti sa začína u väčšiny mužskej populácie nemá istý typ skúseností, pripravenosti. Moderná doba vyžaduje profesionálnu armádu, no každý štát by mal hľadať cesty, ako časť populácie pripraviť fyzicky aj psychicky na rizikové situácie.“

Dobrovoľná vojenská služba funguje v zahraničí rôzne. Vo Švajčiarsku je to tradícia. Izrael je napríklad špecifický tím, že sa tu muži a ženy stretávajú v presne takej istej zostave, v akej absolvovali základný výcvik a v akej dokážu najlepšie spolupracovať.

Slovenská armáda už roky nepovolala svojich záložníkov. Nemá prehľad o ich zdravotnom stave, nemá ani aktuálne kontaktné údaje.

## Záver

Netreba zvlášť zdôrazňovať, že riešenie nezamestnanosti najmä mladých ľudí na Slovensku nie je možné realizovať cez silové rezorty, medzi ktoré patria aj OS SR. Napriek tomu je tu pre určitú skupinu mladých ľudí šanca uplatnenia sa na kratší, ako aj dlhodobější čas. Všetko záleží na ekonomických možnostiach štátu, čo platí aj pre predkladané pilotné projekty. Vyššia nezamestnanosť znamená vyššie sociálne výdavky štátu, ale aj bezprizornosť mladých ľudí, ktorý strácajú pracovné návyky, alebo ich nikdy nezískali.

Hvasta, E. (2012). *Aktuálne otázky a budúcnosť rozvoja personálu OS SR*. Bratislava: Veliteľské zhromaždenie NGŠ OS SR, 31.január - 1.február 2012 – prezentácia.

Štatistická ročenka 2011. (2011). Personálny úrad Ozbrojených síl SR Štáb pre podporu operácií : Generálny štáb OS SR, Liptovský Mikuláš. 2012. ISBN 978-80-970322-8-9

Štatistická ročenka 2012. (2012). Personálny úrad Ozbrojených síl SR. Štáb pre podporu operácií : Generálny štáb OS SR, Liptovský Mikuláš 2013 ISBN 978-80-89609-02-4

Pacherová S. (2013). Liek na stratenú generáciu. *Pravda*. Bratislava : Perex, a.s., R.23 č.17, s.2

Pacherová S. (2012). Dotovanej práce pre mladých bude menej. *Pravda*. Bratislava : Perex, a. s., R.22 č.252, s.2

Petrufová, M., Belan, L. (2013). Vedomostná spoločnosť jej princípy a faktory rozvoja v rámci vysokých škôl. *Army and knowledge society : Logistics and ecology in the armed forces*. Brno : University of Defence, 2013. ISBN 978-80-7231-925-1. s. 53-62.

MOSR. (2007). *Regrutácia v rezorte obrany*. Prezentácia. Bratislava : Personálny úrad Ozbrojených síl Slovenskej republiky, Oddelenie psychologických a sociologických činností, 2007.

#### **Kontakt**

Jaroslav Nekoraneč, PhDr., PhD.

Katedra manažmentu,

Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika  
v Liptovskom Mikuláši

Demänová 393, P. O. Box 45, 034 06 Liptovský Mikuláš  
e-mail: jaroslav.nekoranec@aos.sk



## SUMMARY

### Slovak Armed Forces and their share of employing young generation

*Jaroslav NEKORANEC*

Unemployment is projected to increase from 14.2% to 14.7% in Slovakia by the end of next year. In a large extent this will affect the employment of the young generation. Specifically, the theoretical recommendations of the European Commission, or the practical measures governments have not yet employment growth. Armed Forces of the Slovak Republic are those entities in the labour market, which gives some possibility of long-term application of the young people.

The citizens of the Slovak Republic are restlessly following the situation in the field of unemployment. The essential part of this unemployment is made of the adolescents, who after the graduation from high schools and universities relatively hardly find any profession. On the other hand, one of the potential employers are the Armed Forces of the Slovak Republic. The professionalization of the Slovak Armed Forces enabled adolescents to join for a period of time. These changes in the law related to the military service made this profession a lifelong occupation once again. Not only these changes, but even pilot projects will be able to soothe the impact of the unemployment of some groups of adolescents by allowing them to attend to voluntary military services like enlisting to active guard reserve. Of course the service in these activities would be rewarded by the exactly concluded rules. This way we can support the adolescents in receiving working habits, and not losing them. This way adolescents will be assisted to adopt working habits and not to lose touch with them.

Causes of bad condition of employment in Slovakia are various. In particular, the stagnation of the economy in the European and global dimension. Sustained employment growth depends entirely on our overall economic condition and on the orders growth from the European Union, especially Germany, on which we are inherently economically dependent and so on. Not necessary to be stressed that tackling unemployment, particularly among young people in Slovakia, can not be done through the power departments, including the Armed Forces. Still there is a chance for a group of young people to apply for a full or part time job. It all depends on the economic power of the State, what applies to the pilot projects being presented. Higher unemployment means higher social spending of state, but also rootlessness of young people who lose their work habits, or they have never received them. For additional short-term solution for the employment of young people it can be regarded the public authorities intention to provide young people with voluntary military service in creating and building a strong network of active backups. the Armed Forces of the Slovak Republic (SR OS) also have important contribution to reducing the number of unemployed. This share in such large numbers of unemployed young people may be seen insignificant, but just the Armed Forces give a chance to many graduates of universities to assert in different specializations that Armed Forces need.

**JEL Classification:** M 12, E 24, F 66.

## GLOBALNE ROZVOJOVÉ VZDELÁVANIE - SÚČASŤ ROZVOJA ĽUDSKÝCH ZDROJOV

*Global education – part of the human resources development*

Mária PETRUFOVÁ

---

### Abstrakt

Autorka poukazuje na novú problematiku v rámci obsahu súčasnej výučby na VŠ a vychádza zo súčasných potrieb globálnej spoločnosti. Jej zaradenie do výučby v rámci VŠ je veľmi aktuálne a potrebné pre rozvoj ľudských zdrojov v podmienkach nového milénia. Globálne (rozvojové) vzdelávanie zohráva významnú úlohu pri príprave na život v súčasnom prepojenom, rýchle sa meniacom svete. Snahou je viesť odbornú i laickú verejnosť, vrátane študentov k porozumeniu základných problémov súčasného sveta, k vytváraniu vlastných názorov naň a k rozvoju schopností podieľať sa na ich riešení. Táto myšlienka ma nesmierne oslovila, pretože som si uvedomila fakt, že ciele GV možno následne efektívne formulovať aj pre našich manažérov- veliteľov v oblastiach špecifikovaných kompetencií účastníkov vzdelávacieho procesu, teda v oblastiach poznatkov, zručností a postojov, či už vo vysokoškolskom vzdelávaní alebo v rámci celoživotného vzdelávania profesionálnych vojakov a zamestnancov OS SR..

### Kľúčové slová

vzdelávanie na VŠ, globálne (rozvojové) vzdelávanie, CŽV, ciele, princípy a témy globálneho / rozvojového vzdelávania, globálne vzdelávanie v EÚ, ČR, SR, trendy v tejto forme vzdelávania- rozvoj globálneho vzdelávania a vysoké školy.

---

### Abstract

The author points out the new issue within the contents of the current higher education and she starts from the current needs of the global society. Its inclusion into the education within higher education is very topical and necessary for the development of human resources in the conditions of the new millenium. Global (development) education (GV) plays an important role in preparing for life in today's interconnected, rapidly changing world. The aim is to guide professionals and general public, including students to understand the fundamental problems of the contemporary world, to create their own views on it and the development of skills to participate in their solving. This idea appealed me tremendously, because I realized the fact that the objectives of GV can be effectively formulated for our managers – commanders - in specified areas of competence for participants of the educational process, namely in the areas of knowledge, skills and attitudes, in university education or in the lifelong learning of staff and professional soldiers in Armed Forces.

### Key words

Higher education, global (rozvojové) education, lifelong learning, aims, principles and topics of global education, global education in the EU, Czech Republic, Slovak Republic, trends of this form of education – global education and colleges.

**JEL Classification:** M 12, I 21, I 25.

---

### Úvod

V súčasnej dobe je veľmi dôležité uvedomiť si opodstatnenosť, naliehavosť a aktuálnosť globálneho (rozvojového) vzdelávania (ďalej len GRV), či už ako súčasti formálneho alebo aj ako formy neformálneho vzdelávania.

Globálne (rozvojové) vzdelávanie zohráva významnú úlohu pri príprave na život v súčasnom

prepojenom, rýchle sa meniacom svete. Snahou je viesť odbornú i laickú verejnosť, vrátane študentov k porozumeniu základných problémov súčasného sveta, k vytváraniu vlastných názorov naň a k rozvoju schopností podieľať sa na ich riešení. Táto myšlienka ma nesmierne oslovila, pretože som si uvedomila fakt, že ciele GV možno následne efektívne formulovať aj pre našich manažérov- veliteľov v oblastiach špecifikovaných kompetencií účastníkov

vzdelávacieho procesu, teda v oblastiach poznatkov, zručností a postojov, či už vo vysokoškolskom vzdelávaní alebo v rámci celoživotného vzdelávania profesionálnych vojakov a zamestnancov OS SR.

*Prioritným kritériom pri zmene obsahu vzdelávania na VŠ je výchova aktívneho občana, teda občana, ktorý je schopný rozpoznať svoje možnosti pri uplatňovaní sa na medzinárodnom trhu práce a napĺňať svoje sociálne a duchovné potreby. Ide vlastne o akýsi posun od memorovania k tvorbe spôsobilostí a schopností pracovať s informáciami (teda schopnosti informácie nielen zozbierať, ale predovšetkým vedieť ich spracovať, využívať a kriticky hodnotiť), čo sú vo svojej podstate princípy globálneho vzdelávania. Mapujúc, sumarizujúc a analyzujúc doterajší vývoj a aktivity v tomto smere „Globálna výchova (vzdelávanie) sa snaží reagovať na zložitost' a prepojenosť dnešného sveta celostným uchopením problematiky rozvoja a životného prostredia a ich začlenením do jednotlivých predmetov i do celého života školy. Učí chápať svet, v ktorom žijeme, ako zložitý a mnohvrstevný systém, pomáha zbaviť sa strachu z jeho ťažko postihnuteľnej podstaty a naopak jeho povahu využívať sebe i planéte na prospech. Podstatnou črtou je prístup k výchove ako systému vyváženého rozvoja znalostí, schopností, zručností a postojov vedúcich k pozitívnemu správaniu sa k sebe samému, iným ľuďom, prostrediu. Rozvíja schopnosti utlmené modernou spoločnosťou - porozumieť sebe, druhým i prostrediu, komunikovať a tvoriť, používať k správnym rozhodnutiam nielen rozum, ale i intuíciu a cit.“*

## 1. Globálne (rozvojové) vzdelávanie

Globálne (rozvojové) vzdelávanie je možné vo všeobecnosti definovať ako „vzdelávanie alebo prístup zdôrazňujúci globálne aspekty mnohých tém, ktoré sa či už priamo alebo nepriamo dotýkajú každého jedného človeka“. *Za cieľ globálneho vzdelávania je možno považovať predovšetkým výchovu k zodpovednosti, k aktívnemu prístupu pri riešení problémov a uvedomenie si svojej úlohy v dnešnom globalizovanom svete.*

*Rozvojové vzdelávanie je fenomén, ktorý pomaly ale isto preniká aj do povedomia slovenskej odbornej i laickej pedagogickej obce. Možno povedať, že doteraz neexistuje žiadna ustálená a všeobecná definícia rozvojového vzdelávania. Podľa portálu „rozvojové vzdelávanie“ sa v literatúre popri termíne rozvojové vzdelávanie stretáme aj s pojmami ako globálne vzdelávanie, humanitárne vzdelávanie, vzdelávanie pre trvalo udržateľný rozvoj či globálne (rozvojové) vzdelávanie. Pozri bližšie (www.rozvojovevzdelavanie.sk)*

### 1.1 Definícia pojmu globálneho vzdelávania

Tento pojem je alternovaný termínom *rozvojové vzdelávanie*, ktorý bol v západných krajinách používaný skôr a je používaný dodnes. Rozvojové vzdelávanie je vo voľne dostupných online slovníkov definované veľmi stručne a všeobecne. Ako príklad môže poslúžiť definícia z online slovníka cudzích slov [www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com) ktorý jednoznačne zaraďuje pojem „rozvojové vzdelávanie“ k sociálnym vedám a ponúka nasledujúce vysvetlenie:

*„Rozvojové vzdelávanie je oblasťou štúdia, ktorá si kladie za cieľ naučiť žiakov a študentov porozumieť vlastnému postaveniu vo svetových vzťahoch.“* Podstatne obsirnejšiu definíciu globálneho vzdelávania (nie rozvojového) ponúka [www.encyclopedia.com](http://www.encyclopedia.com): *„Globálne vzdelávanie alebo globálne štúdiá sú interdisciplinárnym prístupom k študijným pojmom a zručnostiam nevyhnutným k fungovaniu vo svete, ktorý je stále viac prepojený a multikultúrny. Kurikulá založené na tomto prístupe sú zakorenené v tradičných akademických disciplínach, ale sú vyučované v kontexte projektových a problémových otázok. Učiaci sa zaoberá problémami z pozície jednotlivca, miestnej komunity, národa a svetovej komunity. Rovnako ako spoločenské vzdelávanie, ktoré je dôležitou súčasťou školstva, globálne štúdie zastávajú medzinárodný postoj rešpektujúci miestnu lojalnosť a kultúrnu rozmanitosť, pričom zachovávajú princípy Deklarácie ľudských práv OSN.“*

Vychádzajúc z rôznych doterajších prístupov k problematike rozvojového či globálneho vzdelávania, možno stručne sumarizovať, že *rozvojové vzdelávanie sa chápe ako prierezová disciplína zahrňajúca témy z oblasti udržateľného rozvoja, ľudských práv, ekologického a multikultúrneho globálneho vzdelávania. Jeho cieľom je pochopenie vzťahov medzi životmi ľudí z tzv. vyspelých a tzv. rozvojových krajín a na tomto základe realizovať podporu medzinárodnej rozvojovej spolupráce.*

Globálne (rozvojové) vzdelávanie by malo *podporovať toleranciu, solidaritu a pochopenie problémov medzinárodného rozvoja, vo svojej metodike je zamerané na podporu aktívneho učenia a reflexie, kladie dôraz na rôznosť a rešpekt k druhým a prispieva tiež k ujasneniu vlastných priorít študentov v globálnom kontexte. Zároveň treba zdôrazniť, že cieľom GV nie je len odovzdávať/získavať znalosti o problémoch, ale i aktívna a inovátna účasť na ich riešení. Globálne (rozvojové) vzdelávanie môžeme chápať aj ako celoživotný vzdelávacie proces, ktorý:*

- *informuje o životoch ľudí žijúcich v rozvojových a v rozvinutých krajinách a umožňuje ľuďom*

*pochopiť súvislosti medzi ich vlastnými životmi a životmi ľudí na celom svete,*

- *uľahčuje porozumeniu ekonomickým, sociálnym, politickým, environmentálnym a kultúrnym procesom, ktoré ovplyvňujú životy všetkých ľudí,*
- *rozvíja schopnosti, ktoré umožňujú ľuďom aktívne sa spolupodieľať na riešení problémov,*
- *podporuje hodnoty a postoje, ktoré umožňujú ľuďom aktívne sa spolupodieľať na riešení problémov na miestnej, regionálnej, štátnej a medzištátnej úrovni,*
- *smeruje k prijatiu zodpovednosti za vytváranie sveta, kde majú všetci ľudia možnosť žiť dôstojný život podľa svojich predstáv.*

Pokiaľ ide o *definovanie tohto pojmu na Slovensku*, stretávame sa s nejednotnosťou. Už dlhodobejšie prebieha diskusia týkajúca sa používania pojmu „globálne (rozvojové) vzdelávanie“ alebo „rozvojové vzdelávanie“ alebo „globálne vzdelávanie“. *V nadväznosti na výsledky realizovaných rozhovorov a dotazníkov možno konštatovať, že učitelia na základných a stredných školách preferujú skôr pojem „globálne vzdelávanie“ alebo „globálna výchova“, ktorý je všeobecnejší a obsahovo zahŕňa aj rozvojové vzdelávanie. Na druhej strane, vysokoškolskí učitelia by skôr privítali používanie pojmu „rozvojové vzdelávanie“ alebo „rozvojové štúdiá“, čo môžeme považovať za prevzatie terminológie zo západných krajín, kde sa na akademickej pôde udomácnil pojem „development studies.“ V prípade tohto pojmu možno hovoriť o cieľenejšom zameraní na problematiku rozvojovej pomoci a problémy rozvojových krajín. resp. hovoríme o globálnej dimenzii.*

Vzhľadom na terminologickú nejednoznačnosť budeme pre účely tohto článku používať pojem „globálne vzdelávanie“ alebo „globálne (rozvojové) vzdelávanie, v závislosti od kontextu, resp. zdrojov, ktoré citujeme alebo z ktorých vychádzame.

Pojem „*globálne vzdelávanie*“ je navrhovaný v rámci pripravovanej *Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na roky 2012 – 2016, pripravovanej pracovnou skupinou pre globálne vzdelávanie pri Ministerstve zahraničných vecí SR.* Vychádzajúc z hore uvedených diskusií a návrhov, v tejto štúdií sa prikláňam k názoru, že *globálne vzdelávanie je pojem zastrešujúci a zahŕňa aj problematiku rozvojového vzdelávania.*

## 1.2 Globálne/ rozvojové/ vzdelávanie v EÚ

Súhrnná správa prieskumu o postavení rozvojového vzdelávania vo formálnom vzdelávaní a

učebných osnovách v krajinách Európskej únie s názvom „*Rozvojové vzdelávanie a učebné osnovy*“, ktorú zostavil CONCORD dáva veľmi dobrý prehľad o postavení rozvojového vzdelávania v rámci vzdelávacích štruktúr štátov EÚ. Z mnohých zdrojov odporúčam do pozornosti webstránku projektu DEEEP, ako aj ostatné projekty a organizácie, ktoré je možné nájsť na odkaze <http://www.rozvojovevzdelavanie.sk/svet/>

### Charakteristika a história rozvojového vzdelávania

Vo svete postupne a postupne aj na Slovensku sa rozvojové vzdelávanie objavilo ako *nový fenomén z iniciatívy mimovládnych organizácií*. Tie cítili potrebu zlepšiť informovanosť o rozvojovej problematike a získať tak podporu širokej verejnosti prípadne ju zmobilizovať pre aktívny prístup k rozvojovým témam *Miléniové rozvojové ciele, témy globálneho vzdelávania*: Témy rozvojového vzdelávania a ich výber často súvisí so zameraním jednotlivých organizácií, ktoré ním zaoberajú. Tie, ktoré ponúkame sa snažia komplexne pokryť problematiku rozvojového vzdelávania.

1. *Miléniové rozvojové ciele* vychádzajúce z Miléniovej deklarácie OSN, prijatej na summite v decembri. Hlavným cieľom deklarácie je zlepšenie životných podmienok v rozvojových krajinách, čo má byť dosiahnuté naplňaním ôsmich stanovených cieľov: *eliminácia extrémnej chudoby a hladu, sprístupnenie základného vzdelania pre všetky deti, rodová rovnosť, zníženie detskej úmrtnosti a zvýšenie starostlivosti o zdravie detí, zlepšenie starostlivosti o zdravie matiek, boj proti AIDS, trvalo udržateľný rozvoj a k naplňaniu týchto cieľom má poslúžiť posledný, a to je vytvorenie globálneho partnerstva pre rozvoj.*
2. *Médiá*, ich postavenie a úloha v spoločnosti. Na vzdelávanie mladej generácie majú médiá nezanedbateľný vplyv, ktorý v posledných rokoch narastá do nebývalých rozmerov. Čo je potrebné si uvedomiť je fakt, že na informácie získané z médií, či už printových alebo elektronických, treba nahliadať mimoriadne kriticky, aby nedochádzalo k dezinformácii a skresľovaniu faktov, či už nechtiac alebo zámerne. Informácie už nestačí len selektovať a prijímať, ale treba mať predovšetkým schopnosť zhodnotiť ich pravdivosť a opodstatnenosť.
3. *Globalizácia*, ako súhrnný pojem pre množstvo rôznorodých procesov. Je potrebné si uvedomiť nielen vzájomné súvislosti a prepojenosť medzi javmi, ale aj dôsledky globalizačných procesov na poli sociálnom, ekonomickom, politickom,

- kultúrnom a v neposlednom rade environmentálnom.
4. *Rodová rovnosť alebo gender*, ako pojem vzťahujúci sa na spoločensky určené postavenie žien a mužov. Gender roles sú naučené v rámci jednotlivých kultúr a vzájomne sa môžu značne odlišovať.
  5. Na základe toho dochádza v mnohých rozvojových krajinách k diskriminácii žien tým, že im je odopieraný prístup k vzdelaniu, rozhodovaniu a podobne, čoho následkom je, že sú viac postihnuté chudobou ako muži
  6. *Vzdelanie*, na ktoré neustále narastajú nároky, keďže je rozhodujúce vo všetkých oblastiach spoločenského života. Týmto sa nemyslí len vyššie vzdelanie, ale v mnohých rozvojových krajinách predovšetkým základné, ktoré nie je všeobecne dostupné. Na vzdelanie je treba v tomto kontexte nazerať, ako na základný predpoklad rozvoja jednotlivca a spoločnosti. Nenahraditeľnú úlohu vo výchove a vzdelávaní má globálne vzdelávanie, ktoré je vzdelávaním o živote a pre život.
  7. *Životné prostredie*, ako faktor určujúci podmienky, v ktorých ľudia žijú. Zhoršujúci sa stav životného prostredia jednoznačne súvisí s aktuálnymi globálnymi problémami. Mnohé z týchto problémov boli priamo vyvolané rastúcim vplyvom ľudskej populácie na globálne ekosystémy. K najvážnejším ekologickým hrozbám súčasnosti patria: globálne otepľovanie, znečisťovanie ovzdušia, znižovanie biologickej diverzity, nedostatok pitnej vody a mnohé iné. Prirodzene, najviac na to doplácajú obyvatelia krajín, ktoré sú najmenej rozvinuté.
  8. *Zdravie* je nevyhnutným predpokladom pre rast spoločnosti. Avšak väčšina (približne 3/4) populácie planéty nemá prístup k základným zdravotníckym službám, čo vedie k tomu, že sa ľahko stávajú obeťami epidémií a pandémie chorôb, ktoré už vieme liečiť. Závažným problémom je však aj rozširovanie chorôb, na ktoré nepoznáme liečbu, a pri ktorých je účinná len prevencia. Práve tá je v rozvojových krajinách nepostačujúca.
  9. *Fair trade* alebo spravodlivý obchod, ako koncepcia spravodlivého delenia zisku medzi výrobcom, vývozcom a konečným predajcom. Táto obchodná koncepcia pomáha predchádzať nespravodlivému zaobchádzaniu s výrobcom v rozvojových krajinách, ktorý má v porovnaní s importérom a predajcom mimoriadne ťažké podmienky. Cieľom je zvyšovanie životnej úrovne v krajinách tretieho sveta. Fair trade dnes tvorí 0,01% z celkového objemu celosvetového obchodu.
  10. *Chudoba a hlad* sú považované za jeden z najväčších globálnych problémov. Sprievodným prejavmi chudoby sú napríklad narastajúca kriminalita, vznik konfliktov až po medzinárodný terorizmus. Zásadným problémom je zmenšiť rozdiely medzi „bohatým severom“ a „chudobným juhom“
  11. *Svetový obchod a dlh* vo vzájomnej a neoddeliteľnej prepojenosti môžu ohroziť dokonca existenciu niektorej z krajín, ktoré sú astronomicky zadlžené. Tento fakt nepriaznivo vplyva na život jej obyvateľov, ktorí nemajú prístup k základným službám a žijú v narastajúcej chudobe.
  12. *Humanitárna a rozvojová pomoc*, ako cielený spôsob pomoci „bohatých chudobným“. Humanitárna pomoc predstavuje okamžitú reakciu na katastrofu zapríčinenú spravidla prírodnými živlami, kým pomoc rozvojová sa zameriava na širšie témy a je systematickejšia a dlhodobejšia.
  13. *Demokracia a občianska spoločnosť*, ktoré stále nie sú samozrejmosťou v značnej časti sveta si potrebujú upevňovať svoje miesto aj v krajinách, ktoré sú považované za demokratické. Nebezpečenstvo spočíva v upadajúcom záujme ich obyvateľov o veci verejné, ktorý môže byť vnímaný, ako jedna z podôb apatie a bezmocnosti.
  14. *Ľudské práva*, ktoré okrem iného zahŕňajú aj právo na rozvoj, podobne, ako aj demokracia a občianska spoločnosť stále nie sú samozrejmosťou v mnohých krajinách. Konec koncov, nie je to tak dávno, keď boli ľudské práva a slobody snom obyvateľov strednej Európy. Špecifickou kategóriou ľudsko právnej agendy sú práva detí a žien, ktoré patria k najviac ohrozenej skupine obyvateľov.
  15. *Vojnové konflikty a terorizmus* možno považovať za následok nedostatku alebo žiadneho
  16. rozvoja, či nepriaznivého vývoja. Ich príčinou je často túžba po väčšom bohatstve a po ovládnutí zdrojov slabších krajín. Jednou z foriem konfliktu, ktorá sa ukázala byť po 11. septembri 2001 mimoriadne aktuálnou a nebezpečnou je terorizmus. Jeho zákernosť spočíva v nemožnosti predvídať ho a priamym útokom na civilné obyvateľstvo. Viac informácií k danej téme na stránke zdroja
  17. *Xenofóbia a diskriminácia vs. tolerancia a multikulturalizmus*, ako protichodné dvojice pojmov. Xenofóbia a diskriminácia sú výsledkom vytvárania kultúrnych a iných stereotypov

založených na zjednodušenom a často mimoriadne pokrivenom obraze „tých druhých“. Najhrozivejším a najstrašnejším mementom týchto prejavov je holokaust. Ich riešením je výchova k tolerancii a multikulturalizmu, ktoré učia prijímať rozdielnosť nie ako záťaž, ale ako prínos pre spoločnosť. Viac informácií k danej téme na stránke zdroja::

18. *Menšiny, utečenci a migrácia* sú skupinami spoločnosti, ktoré si zasluhujú zvláštnu pozornosť a často sú príčinou prinajmenšom latentných konfliktov v spoločnosti, ktoré sa dajú čiastočne eliminovať poznaním týchto skupín obyvateľstva.
19. *Demografický vývoj* vo svete je potenciálnou hrozbou s nepredvídateľnými následkami. Prudký rast obyvateľstva v krajinách tretieho sveta prehlbuje chudobu vzhľadom k narastajúcim nárokom na zabezpečovanie potravín a naopak, stagnácia rastu obyvateľov rozvinutých krajín je príčinou ich „starnutia“.
20. *Výchova k trvalo udržateľnému rozvoju* – ktorá predstavuje multispektrálny a multiprierezový atribút, pričom tento rozmer by mal byť prítomný ako hlavný pri zameraní (aj) globálneho vzdelávania. V slovenskom školskom kurikule sú hlavnými témami predovšetkým *ľudské práva, chudoba a klimatické zmeny*. Existuje zopár projektov prinášajúcich nové tematické okruhy, ako fair trade, globalizácia a iné.

### 1.3 Ciele a princípy globálneho/ rozvojového/ vzdelávania

Hlavným cieľom globálneho vzdelávania podľa Maastrichtskej deklarácie je vznik kritického, globálneho a demokratického spoločenstva ľudí podporujúceho spravodlivosť, udržateľnosť a univerzálne ľudské práva. Na základe toho, ktorá stránka osobnosti žiaka, či študenta je rozvíjaná možno rozdeliť ciele do troch základných kategórií:

*a) kognitívne:* žiaci/ študenti poznajú príčiny a dôsledky najdôležitejších globálnych problémov, vedia, čo pomáha a čo bráni udržateľnému ľudskému rozvoju; porovnávajú rôzne chápania konceptov - rozvoj, ľudské práva, globalizácia; rozumejú situáciám ľudí žijúcich v ťažkých životných podmienkach, poznajú rôzne príčiny a dôsledky týchto situácií; sú si vedomí rozdielov v ekonomickej a sociálnej situácii ľudí na svete, poznajú rôzne pohľady na príčiny a dôsledky tohto stavu; chápu vzájomnú závislosť a prepojenosť rôznych oblastí sveta a rôznych dimenzií rozvoja poznajú hlavných aktérov rozvojovej spolupráce a vedia o svojich možnostiach spolupodieľať sa aktívne na rozvoji na

lokálnej i globálnej úrovni vedia, prečo a akým spôsobom je uskutočňovaná rozvojová spolupráca.

*b) inštrumentálne:* žiaci/ študenti sú schopní využívať nástroje demokracie pri spolupodieľaní sa na verejnom živote; dokážu vymedziť problém, analyzovať ho, hľadať rôzne riešenia, vybrať najvhodnejšie riešenie a využívať pri ňom vlastné skúsenosti i skúsenosti ostatných; dokážu odhadnúť svoje schopnosti a hľadať možnosti, ako ich využiť pri riešení problémov; dokážu efektívne spolupracovať s ostatnými ľuďmi; dokážu si na základe informácií vytvoriť vlastný názor a uviesť pre neho argumenty; vedia prijať názor ostatných a korigovať svoj pôvodný názor; dokážu využívať empatiu pri poznávaní situácie ostatných; vedia myslieť systémovo a hľadať súvislosti.

*c) afektívne:* žiaci/ študenti sú schopní prijať zodpovednosť za seba a svet, v ktorom žijú; sú motivovaní k tomu, aby sa aktívne spolupodieľali na riešení miestnych problémov a prispievali k riešeniu problémov na regionálnej, národnej i medzinárodnej úrovni, a to i v situáciách, z ktorých im neplynú priame výhody; sú si vedomí výhod spolupráce s ostatnými ľuďmi; rešpektujú odlišné názory a pohľady na svet; sú solidárni s ľuďmi žijúcimi v ťažkých podmienkach. ([www.varianty.cz/static/grv.php](http://www.varianty.cz/static/grv.php))

#### Princípy globálneho vzdelávania

Pre dosiahnutie cieľov, ktoré sú uvedené vyššie je nevyhnutné vychádzať z nasledujúcich princípov:

- *globálna zodpovednosť* – zodpovednosť za svoje konanie a jeho následky;
- *solidarita* – solidarita s ľuďmi žijúcimi v ťažkých podmienkach a ochota pomáhať im;
- *participácia* – aktívna účasť pri riešení problémov a konfliktov;
- *vzájomná prepojenosť* – uvedomenie si globálnej previazanosti a súvislosti medzi miestnym, regionálnym a medzinárodným dňaním;
- *spolupráca* – rovnocenné partnerstvo medzi ekonomicky rozvinutými a rozvojovými krajinami;
- *sociálna spravodlivosť a rovnosť* – dodržiavanie práv a rovnakých príležitostí pre všetkých;
- *otvorenosť a kritické myslenie* – kritický prístup k informáciám a ich využívaniu;
- *udržateľný rozvoj* – spôsob života majúci na pamäti budúce generácie.

Myslím si, že uvedené princípy sú zaujímavé aj pre vysokoškolské vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie v podmienkach OS SR. Každá organizácia/ útvar v našich podmienkach aj v podmienkach je založená na formálnych ako aj

neformálnych vzťahoch. Formálne štruktúry organizácie jednoznačne kodifikujú pracovnoprávne vzťahy. Neformálne vzťahy vznikajú náhodou, živelne spontánne. Vychádzajú z osobných sympatií, ale tiež nesympatií k človeku. Majú veľký vplyv na morálku, motiváciu, pracovné uspokojenie a angažovanosť, celkovú výkonnosť zamestnancov v organizácii. Aj z tohto dôvodu je dôležité sledovať *sociálnu atmosféru* v organizácii, pretože predstavuje súbor rôznych vonkajších a vnútorných faktorov pôsobiacich a ovplyvňujúcich správanie sa jedincov i skupín v organizácii. Už z prvého kontaktu ľudia vycítia, či v organizácii prevláda ovzdušie dôvery a spolupráce, alebo naopak mrazivá atmosféra strachu a obáv z budúcnosti.(2)

## 2. Špecifická rozvojového vzdelávania na Slovensku

V porovnaní s krajinami, v ktorých koncepcia rozvojového vzdelávania vznikala, prípadne v ktorých je už dlhšiu dobu využívaná, *má situácia na Slovensku isté špecifiká*, ktoré majú výrazný podiel v pohľade na celkový koncept rozvojového vzdelávania. Medzi ne patrí:

*Odlišný kontext* - v krajinách, ktoré sa v súčasnosti vyrovnávajú s desaťročiami porušovania ľudských práv v období komunizmu a od deväťdesiatych rokov prechádzajú obdobím demokratizačných zmien, má rozvojové vzdelávanie v porovnaní s politicky dlhodobo stabilnými demokraciami odlišný spoločenský, kultúrny, politický a ekonomický kontext.

*Nová úloha* - obyvatelia krajín strednej a východnej Európy si len začínajú zvykať na to, že prestávajú byť len prijímateľmi zahraničnej pomoci, ale že sa stávajú tiež aktívnymi darcami. Napriek výraznému ekonomickému rozvoju, miera chudoby v týchto krajinách je stále vyššia ako v západnej Európe. Mnoho ľudí preto nechápe, prečo by naša krajina mala prispievať na fondy rozvojové krajiny, keď značná časť obyvateľov cíti problém nezamestnanosti, chudoby a sociálneho vylúčenia.

*Menší počet utečencov a imigrantov z rozvojových krajín* - v súvislosti s týmto faktom sa nepovažuje multikultúrne vzdelávanie, ktoré je súčasťou rozvojového vzdelávania, za nutnosť. Keďže učiteľia neprichádzajú do každodenného kontaktu s cudzincami, nie je pre nich úplne jasné, prečo by sa mali zaoberať rozvojovým vzdelávaním.

*Nové témy* - rozvojové vzdelávanie prináša doteraz úplne neznáme témy ako napr. fair trade a rodová rovnosť.

*Absencia koloniálnej minulosti* - je jednou z príčin všeobecného nezájmu o rozvojové krajiny. Na

rozdiel od krajín západnej Európy neexistuje žiadny verejný záujem o vplyv kolonializmu na súčasný stav krajín tretieho sveta.

*Nedôvera k "sociálnej spravodlivosti"* - terminológia, ktorá sa využíva v rozvojovej problematike často vyvoláva negatívne konotácie v krajinách strednej a východnej Európy. Výrazy ako „sociálna spravodlivosť“, „rovnosť“, „solidarita“, vyvolávajú nepríjemné spomienky na nedávnu komunistickú minulosť. Preto treba spresniť celý koncept rozvojového vzdelávania.

*Nedostatok odborníkov* - problematike rozvojového vzdelávania sa venuje minimálny počet odborníkov. Väčšinou sú to ľudia, ktorí pracujú v mimovládnych organizáciách. Aj tie sa však zameriavajú skôr na jednotlivé témy ako na komplexný systém rozvojového vzdelávania. Nedostatok odborníkov je spôsobený aj úplnou absenciou rozvojového vzdelávania na vysokých školách.

*Slabá podpora zo strany vlád* - donedávna neexistovala takmer žiadna podpora rozvojového vzdelávania zo strany štátu. V súčasnosti sa podpora realizuje cez grantovú podporu projektov rozvojového vzdelávania zo strany MZV SR - slovenskej oficiálnej rozvojovej pomoci (ODA) Slovak Aid, čo naznačuje isté zlepšenie.

*Globálne vzdelávanie ako súčasť oficiálnej rozvojovej pomoci SR.*

Globálne vzdelávanie je integrálnou súčasťou slovenskej rozvojovej pomoci, zdôrazňujúc skutočnosť, že zvyšovanie povedomia verejnosti o dôležitosti poskytovania rozvojovej pomoci a jej význame pre rozvojové krajiny, je jednou z priorit informačnej politiky MZV SR. V roku 2010 bola na MZV SR vytvorená pracovná skupina pre globálne (rozvojové) vzdelávanie, ktorej cieľom je vypracovanie *Národnej stratégie pre globálne (rozvojové) vzdelávanie na roky 2011-2015*. Pracovná skupina je zložená zo zástupcov MŠVVaŠ SR, metodických centier, Štátneho pedagogického ústavu, Platformy mimovládnych rozvojových organizácií, Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenskej agentúry pre medzinárodnú rozvojovú spoluprácu a MZV SR. Zámerom stratégie je implementácia rozvojového vzdelávania do učebných osnov jednotlivých stupňov vzdelávacích inštitúcií. MZV SR bude pokračovať v prehlbovaní existujúcej spolupráce s MŠVVaŠ SR o možnostiach uvedenia rozvojového vzdelávania do vzdelávacieho systému SR. *Slovensko poskytuje rozvojovú pomoc od roku 2003.*

Z prieskumov verejnej mienky vyplynulo, že je potrebné ďalej posilňovať informovanosť

a transparentnosť vo všetkých fázach rozvojovej pomoci, aby sa zvýšila dôvera v jej účinnosť. Vznik Slovenskej medzinárodnej agentúry pre rozvojovú spoluprácu (SAMRS) v roku 2007 umožnil podporu niekoľkých projektov globálneho rozvojového vzdelávania, ktoré boli zamerané na rôzne cieľové skupiny a témy. Z hľadiska formálneho vzdelávania sú najdôležitejšími cieľovým skupinami základné, stredné a vysoké školy avšak časť projektov bola zameraná aj na iné cieľové skupiny, a to napríklad na širokú verejnosť, ako aj na politikov. V roku 2009 bola vyprofilovaná pracovná skupina so špeciálnym zameraním na rozvojové vzdelávanie na vysokých školách. Minulý rok boli zostavené dve pracovné skupiny pre prípravu návrhu národnej stratégie pre rozvojové vzdelávanie. Jedna je zameraná na základné a stredné školy a druhá na vysoké školy.

## 2.1 Súčasná situácia GV na Slovensku - úroveň vysokých škôl

V prípade vysokých škôl a univerzít boli témy GV a aktivity s nimi spojené iniciované predovšetkým mimovládnyimi organizáciami, no v niektorých prípadoch mali značný podiel na zaradení tém GV do vyučovania na VŠ aj samotné školy, ako napríklad na Trnavskej univerzite, kde sa na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce už niekoľko rokov prednáša voliteľný predmet „Základy humanitárnej a rozvojovej pomoci“. Aktivity na vysokých školách majú na rozdiel od stredoškolského vzdelávania dve dimenzie. Jedna sa týka aktivít mimovládnych organizácií a mimoškolských aktivít akademikov a študentov napr. vo forme neformálnych diskusií, podujatí, premietaní a pod. Druhou dimenziou je formálne vzdelávanie vo forme povinných, alebo povinne voliteľných predmetov, ktoré pripravujú študentov pre odborné pôsobenie v rozvojovej oblasti. Perspektívou týchto aktivít v rámci formálneho vzdelávania je do budúcnosti založenie tzv. rozvojových štúdií, ktoré by pripravovali absolventov na profesionálne pôsobenie v rozvojovej praxi. Slabinou všetkých stupňov vzdelávania v súčasnosti je nedostatok skúseností, materiálov, publikácií a inovatívnych metód výučby pre učiteľov pri výučbe globálnych a rozvojových tém. V roku 2009 bola vyprofilovaná pracovná skupina so špeciálnym zameraním na rozvojové vzdelávanie na vysokých školách.

Na vysokých školách je možné globálne vzdelávanie zaradiť toto vzdelávanie ako súčasť školských kurikulí v podobe:

- a) v rámci už existujúcich študijných odborov;
- b) ako samostatný študijný odbor (tzv. rozvojové štúdiá) – podmienkou je garantovanie programu/

štúdiá, pričom garant (môže byť aj zo zahraničia), ale musí mať na škole plný úväzok a nesmie byť garantom na inej škole. Treba vypracovať tzv. opis študijného programu a požiadať o akreditáciu na MŠ SR. Požiadavku na zmenu v rámci súčasnej sústavy študijných programov/ odborov, resp. na zaradenie rozvojových štúdií do sústavy študijných odborov musí predložiť MZV SR alebo niektorá z vysokých škôl.

- c) Problematickým sa javí uplatnenie absolventov „Globálne vzdelávanie“ na trhu práce. Dopyt po absolventoch GV by bol v mimovládnom sektore, čiastočne na MZV SR, agentúre SAMRS alebo v rozvojových organizáciách. So zreteľom na relatívne nízku absorpčnú schopnosť slovenského pracovného trhu to ale nepredstavuje systémový krok, nakoľko možné uplatnenie je cca päť absolventov.
- d) Chýbajú výskumné a profesionálne kapacity. Ich absencia sa prejavuje na vytváranie koncepcií, expertíz a analýz v oblasti GV. Riešením by mohlo byť, v minulosti síce diskutovaná, ale doteraz nezrealizovaná, myšlienka zriadenia Informačného a rozvojového centra pri agentúre SAMRS, v rámci ktorého by sa komunikovala problematika rozvojového vzdelávania s verejnosťou, školami, realizovali by sa vzdelávacie aktivity a aktivity na rozvoj kapacít. Slabým miestom je chýbajúca koncepcia/ stratégia GV a nepremietnutie GV ako záväznej agendy v uznesení vlády SR. Súčasťou GV stratégie by mal byť aj záväzný akčný plán s určenými kompetenciami a zodpovednosťou jednotlivých aktérov, s ročným plánovacím kalendárom, s jasným časovým rámcom a indikátormi hodnotenia.
- e) Problémom je financovanie GV. Vzhľadom na napätosť štátneho rozpočtu a výrazný deficit verejných financií odrážajúci ekonomickú globálnu krízu, nie je predpoklad vyčlenenia relevantných finančných prostriedkov na túto oblasť v strednodobom časovom horizonte.

## Záver

Z uvedeného vyplýva, že rozvoj globálneho vzdelávania do budúcnosti má na úrovni vzdelávacích inštitúcií tieto možné riešenia: zohľadniť témy globálneho vzdelávania v príprave budúcich učiteľov; podporiť programy na pilotných školách na testovanie začlenenia tém globálneho rozvojového vzdelávania (GV) do všetkých predmetov; zabezpečiť dostatočný počet kvalitných odborných lektorov GV (v spolupráci s MVO, ktoré sa môžu v rámci programu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov podieľať na lektorovaní); vytvoriť plán



špecifických vzdelávacích programov GV pre jednotlivé úrovne vzdelávania; budovať kapacity vysokých škôl / univerzít pri zavádzaní GV do výučby; podporiť vytvorenie zdrojových materiálov zameraných na začlenenie GV do učebných osnov (všeobecný materiál + materiály ku konkrétnym predmetom); podporiť vzdelávanie študentov v oblasti rozvojovej spolupráce – prednáškovou činnosťou aj so zahraničnými prednášajúcimi, spolupracou medzi akademickou obcou a rozvojovými pracovníkmi (prenos skúsenosti z praxe do teórie); podporiť advokačné vzdelávacie aktivity - organizáciu odborných podujatí v spolupráci so školami/univerzitami, MZV a mimovládny sektorom s cieľom podpory myšlienok GV; začleniť témy GV v rámci mimoškolských aktivít do výchovných programov školských zariadení; zamerať sa na možnosť ovplyvňovania "vstupných informačných brán" globálneho vzdelávania a ich dôraznejší vplyv

## Literatúra

MOSR. (2009). *Platforma mimovládnych rozvojových organizácií: Stratégia pre rozvojové vzdelávanie SR na roky 2010 -2015*.

Nekoranec, J., Závodná E. (2011). Violating work and interpersonal relationships in organizations as a current problem of personal management. *AFASES - 2011 : scientific research and education in the air force*. Brasov, 26-28 May 2011. Brasov : Air Force Academy, 2011. ISSN 2247-3173. s. 332-338.

Petrufová, M., Belan, Lubomír. (2013). Vedomostná spoločnosť jej princípy a faktory rozvoja v rámci vysokých škôl. *Army and knowledge society: Logistics and ecology in the armed forces*. Brno : University of Defence, 2013. ISBN 978-80-7231-925-1. s. 53-62.

[online]. [cit. 2013-02-23]. Dostupné na: [http://www.deeep.org/images/stories/SchoolCurricula/de%20and%20school%20curriculum%20report2009](http://www.deeep.org/images/stories/SchoolCurricula/de%20and%20school%20curriculum%20report2009[online].)[online]. [cit. 2013-09-23]. Dostupné na: [finalayoutfinal.pdf.s.14-16](#)

[online]. [cit. 2013-09-13]. Dostupné na: [www.rozvojovjevzdelavanie.sk](http://www.rozvojovjevzdelavanie.sk)

[online]. [cit. 2013-09-16]. Dostupné na: [www.globalnevzdelavanie.sk](http://www.globalnevzdelavanie.sk)

na učiteľov (prostredníctvom periodík, internetových portálov, seminárov a pod.; zapojiť vychovávateľov v školských zariadeniach do akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania v oblasti globálneho vzdelávania. Tých možností je neskutočne veľa, je len na príslušnej vzdelávacej inštitúcii, čo mu dá prioritu. Dnes už samotné OS SR pravidelne vysielajú vojakov do misií a budujú aj vedomostnú databázu ktorú, tvoria súbory predpisov, smerníc, nariadení a sú uložené v každom útvare. Vedomosti sa šíria aj prostredníctvom kontaktov starších a mladších generácií profesionálnych vojakov.“(3) Týmto spôsobom sa skvalitňuje vojenský personál.

V podmienkach našej alma máter tých možností v rámci globálneho vzdelávania je taktiež neúrekom dosť, záleží len na predvídateľnosti garantov študijných programov a top manažmentu našej vysokej školy a nášho odberateľa OS SR.

[online]. [cit. 2013-09-22]. Dostupné na: [www.rozvojovka.cz/odbortext.php?co=gp&id=13-18](http://www.rozvojovka.cz/odbortext.php?co=gp&id=13-18)

[online]. [cit. 2013-09-13]. Dostupné na: [eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_5/5\\_7.html](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_5/5_7.html)

[online]. [cit. 2013-09-14]. Dostupné na: [eycb.coe.int/compass/en/chapter\\_5/5\\_3.html](http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_5/5_3.html)

[online]. [cit. 2013-09-11]. Dostupné na: [glosar.aspekt.sk/default.aspx?ami=1&smi=1&vid=142](http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?ami=1&smi=1&vid=142)

[online]. [cit. 2013-09-12]. Dostupné na: [www.unicef.sk/pravadetieycb.coe.int/compass/en/chapter\\_5/5\\_12.html](http://www.unicef.sk/pravadetieycb.coe.int/compass/en/chapter_5/5_12.html)

[online]. [cit. 2013-09-23]. Dostupné na: [www.varianty.cz/notions.php](http://www.varianty.cz/notions.php)

[online]. [cit. 2013-09-23]. Dostupné na: [www.saske.sk/cas/1-2004/somorova-std.html](http://www.saske.sk/cas/1-2004/somorova-std.html)

## Kontakt

Mária Petrufová, doc., PhDr., PhD.  
Katedra manažmentu,  
Akadémia ozbrojených síl gen. M. R. Štefánika  
v Liptovskom Mikuláši  
Demänová 393, 031 06 Liptovský Mikuláš  
e-mail: maria.petrufova@aos.sk

## SUMMARY

### Global education – part of the human resources development

*Maria PETRUFOVÁ*

This issue is very topical and riveting in the current managerial environment. Global education plays an important role in the training for life in the present-day changing world. Its aim is to lead the professional as well as lay public including students to the understanding of basic problems of the contemporary world, to creating their own opinions on it and to the development of skills for finding solutions. This idea is useful also in the Armed Forces of SR because the aims of the global education can be practically realized also regarding our managers – commanders. In the students' environment in the fields of specified competences of the participants of the education process, in the field of knowledge, skills and attitudes as well as in the higher education or within the lifelong learning of the Professional soldiers and AF of SR employees.

The author points out the new issue within the contents of the current higher education and she starts from the current needs of the global society. Its inclusion into the education within higher education is very topical and necessary for the development of human resources in the conditions of the new millenium. Global (development) education (GV) plays an important role in preparing for life in today's interconnected, rapidly changing world. The aim is to guide professionals and general public, including students to understand the fundamental problems of the contemporary world, to create their own views on it and the development of skills to participate in their solving. This idea appealed me tremendously, because I realized the fact that the objectives of GV can be effectively formulated for our managers – commanders - in specified areas of competence for participants of the educational process, namely in the areas of knowledge, skills and attitudes, in university education or in the lifelong learning of staff and professional soldiers in Armed Forces.

At the level of educational institutions the development of global education into the future has got the following possible solutions : to take into account issues of global education in terms of preparing future teachers; to promote schemes for pilot schools to test the integration of occupational Global Development Education (GV) in all subjects; to gain sufficient number of quality GV lecturers (in collaboration with NGOs, which may be involved in the lector process under the continuing education of teaching staff); to create a plan of specific educational GV programs for each level of education; to build up the capacity of colleges / universities in the implementation of GV in teaching; to encourage the creation of source materials aimed at integrating GV in the curriculum (general stuff + materials to particular subjects); to support students' learning in the field of development cooperation - lectures with foreign speakers, cooperation between university staff and development workers (the transfer of experiences from practice to theory).

**JEL Classification:** M 12, I 21, I 25.

## POVODŇOVÝ PLÁN ZÁCHRANNÝCH PRÁC NA MIESTNEJ ÚROVNI

### *Flood rescue plan at the local level*

Karol JANAS

---

#### **Abstrakt**

*Povodňová komisia mesta je významnou súčasťou krízového riadenia. Jej členmi sú najvyšší predstavitelia mesta, ktorí sú zodpovední za krízové riadenie. Významnú úlohu plní predseda povodňovej komisie mesta, ktorým je primátor. Vymenúva ostatných členov povodňovej komisie mesta a schvaľuje jej štatút. Povodňová komisia mesta vykonáva svoju činnosť na pravidelných schôdzkach, kde sa vyhodnocuje aktuálny stav. V prípade krízového stavu riadi záchranné a zabezpečovacie akcie. Povodňová komisia mesta plní tieto hlavné úlohy vyplývajúce z platných právnych predpisov. Jej základnými úlohami je spracovávanie a zostavovanie povodňového plánu záchranných prác mesta spolu so zabezpečením pracovných síl a vecných prostriedkov na ochranu pred povodňami. Povodňová komisia vyhotovuje ich súpis, zabezpečuje ich riadne uskladnenie a udržiavanie.*

#### **Kľúčové slová**

*Krízové riadenie, miestna povodňová komisia, záchranné a zabezpečovacie akcie, povodňová plán, ochranu pred povodňami*

---

#### **Abstract**

*Flood city commission is an important part of crisis management. Its members are leading representatives of the town who are responsible for crisis management. Head of flood commission is a mayor of the town. He has an important role because he appoints the other members of the flood commission and approves its status. Flood town commission has regular meetings where the members evaluate current state. In case of crisis situation this commission manages rescue and security measures. Flood city commission shall perform the following main tasks under existing laws. Its fundamental task is the processing and assembly of flood rescue plan for the city, along with the provision of personnel and material resources to flood protection. Flood Commission draw up a list of them and ensures their proper storage and maintenance.*

#### **Key words**

*Crisis management, flood town commission, rescue and security measures, flood plan, flood protection.*

**JEL Classification:** H 56, H 84, R 41.

---

#### **Úvod**

Ochrana pred povodňami je jednou z najdôležitejších úloh krízového riadenia na všetkých úrovniach. Zastrešujú ju všetky orgány, ktoré sú v krízovom riadení zainteresované. (Kútik, J.: *Organizácia*; Kútik, J. - Hrtánek, L.: *Úvod*; Janas, K. - Bušša, M.: *Crisis*) Významným orgánom mesta na úseku krízového riadenia a ochrany pred povodňami je z tohto dôvodu povodňová komisia mesta. (*Štatút krízového*) V ochrane pred povodňami vykonáva mesto vo svojom obvode úlohy v rámci preneseného výkonu štátnej správy. (*Povodňový plán*) Úzko pritom spolupracuje s nadriadenými orgánmi krízového riadenia, najmä obvodnou povodňovou komisiou.

(*Štatút obvodnej*) Na úseku ochrany pred povodňami plní povodňová komisia mesta viacero dôležitých úloh.

#### **1 Úlohy povodňovej komisie mesta**

Povodňová komisia mesta plní tieto hlavné úlohy vyplývajúce z platných právnych predpisov. Jej základnými úlohami je spracovávanie a zostavovanie povodňového plánu záchranných prác mesta spolu so zabezpečením pracovných síl a vecných prostriedkov na ochranu pred povodňami. Povodňová komisia vyhotovuje ich súpis, zabezpečuje ich riadne uskladnenie a udržiavanie. V rámci svojich možností zabezpečuje vybavenie mestského hasičského zboru

potrebnými prostriedkami a výstrojom na výkon povodňových záchranných prác a dohliada, aby vlastníci, správcovia a užívatelia vodných stavieb a iných objektov na území mesta, ktoré môžu byť ohrozené povodňou, vykonali opatrenia na ochranu pred povodňami podľa povodňových plánov. Organizuje a zabezpečuje na podnet správcu vodného toku hlásnu a varovnú povodňovú službu. Varuje občanov v obci pred nebezpečenstvom povodne, najmä miestnym rozhlasom alebo inými zvukovými signálmi, upozorňuje na susedné nižšie ležiace obce a nebezpečenstvo povodne bezodkladne ohlási obvodnému úradu a správcovi vodných tokov. Vykonáva hliadkovú službu na svojom území a ak ju nie je schopná samostatne vykonávať, spolupracuje so správcovi vodného toku a Hasičským a záchranným zborom pri jej organizácii. Vyhlasuje a odvoláva stav pohotovosti a stav ohrozenia na území mesta. V prípade potreby vyžaduje pomoc Hasičského a záchranného zboru a ďalších záchranných zložiek. Organizuje a riadi v súčinnosti s obvodným úradom životného prostredia a Hasičským a záchranným zborom vykonávanie povodňových záchranných prác v čase nebezpečenstva povodne a počas povodne v územnom obvode mesta a má právomoc ukladať povinnosti právnickej osobe, fyzickej osobe - podnikateľovi alebo fyzickej osobe poskytnúť vecné plnenie podľa § 38 ods. 1 písm. a). Na zvládnutie úloh pri ochrane pred povodňami zabezpečuje v súčinnosti s obvodným úradom životného prostredia a Hasičským a záchranným zborom evakuáciu obyvateľstva postihnutého povodňou. Zabezpečuje dočasné ubytovanie a stravovanie evakuovaného obyvateľstva, ochranu majetku, návrat evakuovaného obyvateľstva, ako aj nevyhnutnú hygienickú a zdravotnú starostlivosť. V súčinnosti s obvodným úradom životného prostredia a Hasičským a záchranným zborom zabezpečuje ubytovanie a stravovanie osôb, ktoré sa zúčastňujú povodňových zabezpečovacích prác a povodňových záchranných prác. Poskytuje v rámci svojich možností pomoc správcovi vodných tokov, vlastníkom, správcovi alebo užívateľom vodných stavieb a iných objektov na vodných tokoch, ak je ich bezpečnosť ohrozená povodňou a ak o to požiadajú z dôvodu nedostatku vlastných síl a prostriedkov. Pomáha susedným obciam pri výkone povodňových záchranných prác v čase nebezpečenstva povodne a počas povodne, ak im na tieto práce nestačia vlastné sily a prostriedky a poskytuje v rámci svojich možností pomoc správcovi vodného toku pri výkone preventívnych technických opatrení zameraných na zlepšenie odtokových pomerov v obci, najmä pri odstraňovaní prekážok na vodných tokoch a v ich blízkosti a pri uvoľňovaní zápch a zátaras na vodných tokoch. Zúčastňuje sa povodňových prehliadok na vodných tokoch pretekajúcich cez územie mesta a bezodkladne

informuje obvodnú povodňovú komisiu o vzniku povodňovej situácie. Zriaďuje na plnenie úloh na úseku ochrany pred povodňami povodňovú komisiu mesta. Prejednáva priestupky na úseku ochrany pred povodňami uvedené v § 43 ods. 1. Vyhodnocuje následky spôsobené povodňami, opatrenia vykonané na ochranu pred povodňami, náklady vynaložené na výkon záchranných prác a predkladá súhrnnú správu o následkoch povodní, spôsobených škodách a o nákladoch na výkon záchranných prác obvodnému úradu životného prostredia. (Zákon NR SR č. 666/2004 Z. z.)

Povodňová komisia sa skladá z predsedu podpredsedu a ďalších členov. Ide o členov manažmentu mesta. Predsedom komisie je primátor mesta, podpredsedom prednosta mestského úradu a tajomníkom vedúci odboru kancelárie primátora. Ďalší členovia komisie sú vedúci odboru rozvoja mesta a náčelník mestskej polície. Primátor mesta vymenúva členov komisie zodpovedajúcich za výkon záchranných prác v meste. Schvaľuje aj štatút povodňovej komisie mesta, ktorý vymedzuje úlohy členov povodňovej komisie mesta. Hlavnými úlohami povodňovej komisie mesta v čase nebezpečenstva povodne a počas povodne sú riadenie, koordinovanie a kontrola ochrany pred povodňami na území mesta. Vydávanie príkazov na vykonanie opatrení potrebných na zabezpečenie ochrany pred povodňami a spracúvanie správ o povodňovej situácii na území mesta a ich predkladanie obvodnému úradu. Povodňová komisia mesta vedie povodňový denník. V ňom časovom slede zaznamenáva priebeh a následky povodne, vykonávané opatrenia, vydávané príkazy, požiadavky o poskytnutie pomoci a spôsoby ich riešenia. (Zákon NR SR č. 71/1967 Zb.)

## 2 Činnosť povodňovej komisie mesta

Povodňová komisia vykonáva svoju činnosť na schôdzach. Schôdze povodňovej komisie sú neverejné. Zvoláva ich predseda komisie podľa potreby a povahy povodňovej situácie, najmenej však raz za rok. Program rokovania povodňovej komisie určuje jej predseda. Rokovanie komisie vedie jej predseda, v jeho neprítomnosti podpredseda komisie. Komisia je spôsobilá uznášať sa, ak je prítomná nadpolovičná väčšina jej členov. Na platnosť uznesenia je potrebný súhlas nadpolovičnej väčšiny prítomných členov. Ak sa nedosiahne jednomyselné uznesenie, podpredseda komisie informuje predsedu o rozdielnych stanoviskách členov komisie. Ak hrozí nebezpečenstvo z omeškania, členovia komisie rozhodujú spravidla po prerokovaní s predsedom komisie o vykonaní neodkladných opatrení, ktoré inak patria do pôsobnosti celej komisie; tieto opatrenia

dodatočne predkladá komisii na schválenie. (*Povodňový plán*)

Povodňová komisia rokuje najmä o úlohách, ktoré jej vyplývajú zo schválených povodňových plánov. Právomocou povodňovej komisie je aj kontrola toho ako úlohy príslušné povodňové orgány zabezpečujú. So súhlasom predsedu komisie možno na schôdze komisie prizvať ďalšie osoby, ktorých účasť je pri rokovaní komisie potrebná. V nevyhnutných prípadoch so súhlasom predsedu komisie môže člena komisie zastupovať ním poverený zástupca. Takto určený zástupca koná vždy osobne, pričom zo zastúpenia vznikajú práva a povinnosti zastúpenému. O priebehu rokovania a uzneseniach komisie vyhotovuje tajomník komisie záznam, ktorý zasiela všetkým členom komisie. Člen komisie, ktorého stanovisko sa neprijalo, je oprávnený žiadať, aby sa to uviedlo v zázname. V čase medzi schôdzkami komisie, ak hrozí nebezpečenstvo z omeškania, môže rozhodnúť o vykonaní neodkladných opatrení ktorýkoľvek člen komisie; tieto opatrenia musia byť schválené na najbližšej schôdke komisie. Pri riadení povodňovej komisie má dôležitú úlohu primátor mesta ako predseda komisie, ktorý ju riadi a zodpovedá za jej činnosť. Medzi jeho hlavné úlohy patrí informovanie príslušných ústredných orgánov o vývoji povodňovej situácie a o opatreniach, vykonaných na zamedzenie povodne a zmiernenie jej následkov. Primátor vydáva úradné správy a informácie o vývoji povodňovej situácie a o opatreniach, urobených na ochranu pred povodňami. Kontroluje plnenie uznesení komisie, vymenúva a odvoláva členov komisie, ako aj ďalších členov podľa potreby a vydáva príkazy na začatie činnosti na ochranu pred povodňami. (*Povodňový plán*)

Osobitné úlohy plní v prípade povodňovej situácie plní mestská polícia. Na zasadnutí povodňovej komisie ju zastupuje náčelník mestskej polície. Z jeho funkcie mu vyplývajú viaceré dôležité operatívne úlohy. Najmä na výzvu vedúceho zmeny mestskej polície, podľa skutočnej situácie, (tropická búrka, prietrz mračen, snehová kalamita, ľadochod, vybreženie miestnych potokov) zvoláva protipovodňovú komisiu. Navrhuje komisii vyhlásenie a odvolanie stupňov povodňovej aktivity na území mesta a sleduje vývoj povodňovej situácie a navrhuje komisii upozorniť povodňové komisie príslušných obvodných úradov na nevyhnutnosť záchranných prác. Spolupracuje s povodňovými komisiami obvodných úradov a podľa povodňovej situácie navrhuje komisii poskytnutie pomoci obvodným povodňovým komisiám a obciam pri výkone opatrení na ochranu pred povodňami väčšieho rozsahu, ako to predpokladajú povodňové plány. Navrhuje komisii vyžiadať pomoc ozbrojených síl Slovenskej republiky, Hasičského a záchranného zboru a Policajného zboru

Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Zvoláva protipovodňovú komisiu na výzvu obvodných úradov alebo iných obcí. (*Povodňový plán*)

Významné úlohy plní aj vedúci útvaru správy, údržby majetku, služieb mesta a životného prostredia. Navrhuje zapojenie techniky, občanov a použitie vecných prostriedkov na zásah v čase nebezpečenstva povodne a počas povodne, ktorá môže zapríčiniť ohrozenie ľudských životov a vážne škody na majetku. Taktiež navrhuje komisii mimoriadnu manipuláciu na vodohospodárskych dielach v čase nebezpečenstva povodne, počas povodne a pri odchode ľadov a zamýšľané uvoľňovanie ľadových celín a zátarasov technikou alebo výbušnami. Tajomník komisie vykonáva organizačné a administratívne práce spojené s činnosťou komisie, najmä prípravu podkladov na jej rokovanie. Výdavky, spojené s činnosťou komisie sa uhradzujú cez rozpočet mesta. Dôležité úlohy má mestská polícia. Prijíma signál, ktorý musí následne overiť. Správa sa overuje u Slovenského vodohospodárskeho podniku, na Obvodnom úrade životného prostredia a Okresnom riaditeľstve hasičského a záchranného zboru. Zabezpečuje telefonické vyrozumie predsedu, podpredsedu a členov povodňovej komisie. Následne sa vyhlasujú stupne povodňovej aktivity. Charakterizujú mieru nebezpečenstva povodne, viazanú na stanovené vodné stavy alebo prietoky na vodných tokoch a na vodných stavbách pri povodňovej situácii. Vyhlasujú sa tri stupne povodňovej aktivity:

- a) I. stupeň - stav bdelosti,
- b) II. stupeň - stav pohotovosti,
- c) III. stupeň - stav ohrozenia. (*Povodňový plán*)

Stav bdelosti nastáva pri dosiahnutí vodného stavu alebo prietoku určeného v povodňovom pláne a pri stúpajúcej tendencii hladiny vody na vodnom toku. Spravidla je to stav, keď voda vystúpi z koryta vodného toku a dosiahne päťu hrádze. Na neohradzovaných vodných tokoch nastáva stav bdelosti ak hladina stúpa a blíži sa k brehovej čiare. Stav bdelosti znamená, že sa očakáva zvýšený odtok z topiaceho sa snehu podľa meteorologických predpovedí, alebo pri výskyte vnútorných vôd, ak je hladina vody v prilahlých vodných tokoch vyššia ako hladina vnútorných vôd. Stav pohotovosti sa vyhlasuje pri dosiahnutí vodného stavu alebo prietoku určeného v povodňovom pláne. Pri stúpajúcej tendencii hladiny vody na vodnom toku; na neohradzovaných vodných tokoch alebo ak hladina vody v koryte dosiahne brehovú čiaru a má stúpajúcu tendenciu. Stav bdelosti sa vyhlasuje aj v prípade ak na začiatku topenia snehu možno podľa predpovednej povodňovej služby očakávať rýchle stúpanie hladín vodných tokov alebo pri očakávanom odchode ľadov. Taktiež pri výskyte vnútorných vôd, ak sa

intenzívnym prečerpávaním vody dodrží maximálna hladina vnútorných vôd určená manipulačným poriadkom vodnej stavby. Stav ohrozenia sa vyhlasuje pri dosiahnutí vodného stavu alebo prietoku určeného v povodňovom pláne. Taktiež pri nižšom vodnom stave v prípade ak na ohradzovanom vodnom toku trvá stav pohotovosti 20 dní alebo ak začne premokať hrádza. Stav ohrozenia sa vyhlasuje aj vtedy, ak nastanú iné neočakávané okolnosti, ktoré môžu spôsobiť škody; na neohradzovanom vodnom toku alebo ak voda vystúpi z koryta vodného toku a môže spôsobiť škody. Stav ohrozenia môžu spôsobiť aj odchod ľadov, ak je priame nebezpečenstvo tvorby ľadových zátarás alebo ak sa zátarasy začali tvoriť. Vyhlasuje sa aj pri výskyte vnútorných vôd, ak pri plnom využití kapacity čerpacej stanice a pri jej nepretržitej prevádzke voda stúpa nad maximálnu hladinu určenú manipulačným poriadkom vodnej stavby. Taktiež pri prívalových vodách spôsobených extrémnou zrážkovou činnosťou a pri očakávanom postupe povodňovej vlny a pri záplave územia pod vodnou stavbou, ktorú spôsobila porucha alebo havária zariadení vodnej stavby. Stav bdelosti zaniká pri poklese hladiny vodného toku pod úroveň stanovenú povodňovým plánom a ak má hladina vody klesajúcu tendenciu. Na neohradzovaných vodných tokoch, ak voda klesne pod brehovú čiaru. Taktiež pri výskyte vnútorných vôd, ak je hladina vody v prilahlých vodných tokoch nižšia ako hladina vnútorných vôd a vnútorné vody možno odvádzať samospádom. Stav pohotovosti a stav ohrozenia sa odvoláva, ak vodný stav vo vodnom toku klesne pod hladinu určenú v povodňovom pláne alebo pominú skutočnosti, na základe ktorých sa vyhlásil stav pohotovosti alebo stav ohrozenia. Zaniká aj v prípade aj sa vykonali nevyhnutné technické opatrenia na zamedzenie vzniku ďalších povodňových škôd. (*Povodňový plán*)

Stav pohotovosti a stav ohrozenia vyhlasuje a odvoláva na návrh správcu vodného toku alebo z vlastného podnetu primátor mesta pre územie mesta. V prípade ak je zasiahnutých viac obcí vyhlasuje ho prednosta obvodného úradu životného prostredia pre územie viacerých obcí a pre územie obvodu. Ak vodný tok preteká dvoma a viacerými územnými obvodmi kraja, a predtým stav pohotovosti a ohrozenia nevyhlásili prednostovia obvodných úradov životného prostredia, vyhlasuje ho prednosta odboru životného prostredia obvodného úradu v sídle kraja na vodných tokoch, ktoré pretekajú. Na hraničných úsekoch vodných tokoch vyhlasuje stav pohotovosti a stav ohrozenia minister životného prostredia Slovenskej republiky. Ten môže touto úlohou poveriť aj iný orgán štátnej správy ochrany pred povodňami. O vyhlásení alebo odvolaní stavu pohotovosti a stavu ohrozenia príslušný orgán štátnej správy ochrany pred povodňami bezodkladne

informuje správcu vodných tokov, Ministerstvo vnútra obvodný úrad v sídle kraja, obvodný úrad a Hasičský a záchranný zbor.

Ak v dôsledku vzniku a postupu povodňovej vlny hrozí nebezpečenstvo zaplavenia územia, orgány štátnej správy ochrany pred povodňami môžu vyhlásiť ihneď stav ohrozenia. O vyhlásení a odvolaní stupňa povodňovej aktivity je orgán štátnej správy ochrany pred povodňami povinný informovať právnické osoby, fyzické osoby- podnikateľov a fyzické osoby zaradené do ochrany pred povodňami podľa povodňových plánov a nadriadený orgán štátnej správy ochrany pred povodňami a dotknutý podriadený orgán štátnej správy ochrany pred povodňami. Vodné stavy a prietoky zodpovedajúce stupňom povodňovej aktivity schvaľuje Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky na návrh správcu vodného toku po prerokovaní s orgánom štátnej správy ochrany pred povodňami a právnickou osobou poverenou ministerstvom. (*Zákon NR SR č. 523/2004 Z. z.*)

Na sledovanie vývoja povodňovej situácie sa zriaďuje hliadková služba. Zabezpečuje aj zisťovanie údajov potrebné na výkon hlásnej a varovnej povodňovej služby a na riadenie a koordináciu opatrení na ochranu pred povodňami. Hliadkovú službu sú povinní zriaďovať v čase nebezpečenstva povodne a počas povodne správcovia vodných tokov, správcovia, vlastníci a užívatelia vodných stavieb a iných objektov na vodných tokoch a v ich bezprostrednej blízkosti, ak sú v dosahu ohrozenia. Správca vodných tokov vysiela hliadkovú službu na povodňové úseky od vyhlásenia stavu pohotovosti podľa povodňových plánov zabezpečovacích prác. Hliadkovú službu môže zriaďovať aj mesto v čase stavu ohrozenia. (*Povodňový plán*)

### 3 Povodňové zabezpečovacie a záchranné akcie

Povodňové zabezpečovacie práce sú opatrenia na ochranu pred povodňami na vodných tokoch, na vodných stavbách a na iných objektoch na vodných tokoch a v inundačných a v zátopových územiach na uvoľňovanie a obnovovanie voľného prietoku vodného toku. Podľa povodňového plánu ich vykonávajú zložky integrovaného záchranného systému. (*Zákon NR SR č. 129/2002 Z. z.*) Povodňové zabezpečovacie práce vlastníkov, správcov a užívateľov iných objektov na vodnom toku, ktoré nie sú uvedené v povodňovom pláne, musí správca vodného toku odsúhlasiť. Povodňové zabezpečovacie práce počas povodňovej situácie sú:

- a) odstraňovanie prekážok znemožňujúcich plynulý odtok vody,

- b) ochrana hrádzí proti vlnobitiu, priesakom, erozívnym vplyvom, výverom a ochrana proti preliatiu koruny hrádze a budovanie provizórnych prístupových ciest na tieto účely,
- c) ochrana koryta vodného toku a jeho brehov pred ich narúšaním, poškodzovaním a pred zosúvaním,
- d) narúšanie ľadových celín a zátarás,
- e) mimoriadna manipulácia na vodných stavbách,
- f) uzavieranie prietrží,
- g) odvádzanie vôd zo zaplaveného územia,
- h) odvádzanie alebo odčerpávanie vnútorných vôd,
- i) budovanie druhotných ochranných línií,
- j) provizórne sprietočnenie zanesených korýt vodných tokov,
- k) zriadenie provizórnych hradení na vodných stavbách a hrádzových objektoch,
- l) opatrenia proti spätnému vzdutiu vody na vyústeniach kanalizácií do vodného toku a na cestných priepustoch a cestných priekopách,
- m) opatrenia na zamedzenie znečistenia vodného toku nebezpečnými látkami pri zaplavení inundačného územia,
- n) činnosť povodňových dispečingov a technických štábov,
- o) mimoriadne merania na účely posúdenia bezpečnosti a stability vodných stavieb,
- p) zameranie, prípadne označovanie a zameranie výšky hladiny a prietoku na vodných tokoch a hrádzach počas povodne vrátane záznamov o čase,
- q) pozemné a letecké merania a prieskumy v súvislosti so sledovaním vývoja povodne a získavaním informácií pre rozhodnutia na realizáciu opatrení, medzi ktoré patrí najmä evakuácia obyvateľstva, úmyselné a riadené zaplavenie chráneného územia a umelé prietrže ochranných línií,
- r) vytváranie umelých prietrží,
- s) iné práce vykonané na príkaz orgánu štátnej správy ochrany pred povodňami. (*Povodňový plán*)
- Povodňové zabezpečovacie práce na základe povodňových plánov a na príkaz orgánov štátnej správy ochrany pred povodňami počas stavu pohotovosti a stavu ohrozenia vykonávajú správcovia vodných tokov, vlastníci, správcovia a užívatelia vodných stavieb a iných objektov na vodnom toku alebo v jeho inundačnom území a zhotovitelia stavby na vodnom toku alebo v jeho inundačnom území počas jej výstavby.
- Povodňové záchranné práce vykonáva mesto. Tvoria ich opatrenia vykonávané na záchranu životov, zdravia a majetku v čase nebezpečenstva povodne,
- počas povodne a po povodni v bezprostredne ohrozených alebo už zaplavených územiach.
- Povodňové záchranné práce sú:
- a) varovanie, práce spojené s ochranou, evakuáciou obyvateľstva na nevyhnutne potrebný čas v územiach ohrozených alebo zaplavených povodňou,
- b) ochrana a zachraňovanie majetku na týchto územiach vrátane prípadného predčasného zberu úrody ohrozenej povodňou,
- c) odstraňovanie prekážok, ktoré bránia plynulému odtoku vôd,
- d) odsun nebezpečných látok z dosahu záplav,
- e) nevyhnutné práce na prístupových komunikáciách súvisiace s obnovením prístupu do sídelných celkov vrátane výstavby provizórnych mostných objektov alebo lávok,
- f) riadenie dopravy, vytyčovanie obchádzok a osadzovanie prenosného dopravného značenia na usmernenie dopravy,
- g) ochrana vodných zdrojov a rozvodov pitnej vody, elektrickej energie, plynu a telekomunikačných sietí,
- h) uzatvorenie evakuovaného územia a ochrana majetku evakuovaných obyvateľov,
- i) núdzové zásobovanie obyvateľstva pitnou vodou a potravinami v postihnutých územiach,
- j) vyhľadávanie nezvestných osôb,
- k) odčerpávanie vody zo zatopených domov, pivníc, studní, verejných kanalizácií, žump a iných objektov,
- l) hygienicko-protiepidemické opatrenia vyvolané povodňami, medzi ktoré patrí najmä
1. očkovanie rizikových skupín obyvateľstva,
  2. dezinfekcia studní, žump, obytných priestorov,
  3. deratizácia,
  4. postreky proti kalamitnému výskytu komárov,
  5. odvoz a zneškodňovanie uhynutých zvierat a iných odpadov,
- m) zabezpečenie verejného poriadku na území postihnutom povodňami,
- n) odstraňovanie naplavenín z domov a z iných objektov, z verejných priestranstiev a z komunikácií,
- o) zabezpečovanie poškodených stavieb proti zrúteniu alebo ich asanácia,
- p) iné práce vykonané na príkaz orgánu štátnej správy ochrany pred povodňami do odvolania stavu ohrozenia. (*Povodňový plán*)

Povodňové záchranné práce zabezpečujú orgány štátnej správy ochrany pred povodňami a vykonávajú sa podľa povodňového plánu záchranných prác a v mimoriadnych a odôvodnených prípadoch aj nad ich rámec prostredníctvom záchranných zložiek orgánov územnej samosprávy a ďalších právnických osôb, fyzických osôb - podnikateľov a fyzických osôb. (Zákon NR SR č. 129/2002 Z. z.)

Od vyhlásenia stavu pohotovosti sú správcovia vodných tokov a vlastníci, správcovia a užívatelia vodných stavieb povinní predkladať orgánom štátnej správy ochrany pred povodňami priebežné správy o vzniku a vývoji povodňovej situácie a o vykonaných opatreniach v rámci povodňových zabezpečovacích prác. Obdobné priebežné správy predkladajú orgány štátnej správy ochrany pred povodňami nižšieho stupňa orgánom ochrany pred povodňami vyššieho stupňa. Súhrnné správy o priebehu povodne a o jej

následkoch, o opatreniach vykonaných pri povodni, o zapojených pracovných silách a vecných prostriedkoch do výkonu opatrení na ochranu pred povodňami, o vynaložených nákladoch, o spôsobených škodách a o navrhovaných opatreniach predkladá správca vodných tokov, vlastníci, správcovia a užívatelia vodných stavieb a dotknuté právnické osoby a fyzické osoby - podnikatelia orgánom štátnej správy ochrany pred povodňami.

*Štúdia bola spracovaná na modelovom príklade mesta Považská Bystrica. Autor štúdie sa dlhodobo priamo podieľa na tvorbe dokumentov venujúcich sa krízovému riadeniu. V rokoch 2008 – 2010 pracoval ako prednosta Obvodného úradu v Považskej Bystrici a od roku 2010 pracuje ako primátor mesta Považská Bystrica.*

## Literatúra

Janas, K., Bušša, M. (2012). Crisis Management at Regional Level in the Slovak Republic Crisis Management at Regional Level in the Slovak Republic. In: *Global Security and Challenge of the 21st Century*. Skopje : MIT University, 2012. ISBN 978-608-4589-12-9.

Kútik, J. (2006). *Organizácia a krízový manažment verejnej správy*. - 1.vyd. Trenčín : Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, 2006. ISBN 80-8075-142-0.

Kútik, J., Hrtánek, L. (2006). *Úvod a teória krízového manažmentu a jeho právny vývoj*. - 1.vyd. Trenčín : Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne - Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, 2006.

*Povodňový plán záchranných prác Mesta Považská Bystrica*. Považská Bystrica : Mestský úrad, 2007.

*Štatút krízového štábu obvodu Považská Bystrica*. Považská Bystrica : Obvodný úrad, 2008.

*Štatút Obvodnej povodňovej komisie v Považskej Bystrici*. Považská Bystrica : Obvodný úrad životného prostredia, 2010.

Zákon NR SR č. 71/1967 Zb. [cit. 2013-10-19]. Dostupné na: [http://jaspi.justice.gov.sk/jaspiw1/htm\\_zak/jaspiw\\_mini\\_zak\\_vyber\\_hl1.asp?clear=N](http://jaspi.justice.gov.sk/jaspiw1/htm_zak/jaspiw_mini_zak_vyber_hl1.asp?clear=N)

Zákon NR SR č. 129/ 2002 Z. z. Bratislava: IURA Edition, 2012.

Zákon NR SR č. 523/2004. Z. z. Bratislava: IURA Edition, 2004.

Zákon NR SR č. 666/ 2004 Z. z. Bratislava: IURA Edition, 2004.

## Kontakt

Doc. PhDr. PaedDr. Karol Janas, PhD.  
Katedra politológie TnUAD  
Študentská 2  
911 50 Trenčín  
e-mail: karol.janas@tuni.sk



## SUMMARY

### Flood rescue plan at the local level

*Karol JANAS*

Towns and communities lay great emphasis on crisis management. So-called flood town commission represents its important part. This commission performs many tasks arising from current legal law. Its members are leading representatives of the town, who are responsible for crisis management. Head of flood commission is a mayor of the town. He has an important role because he appoints the other members of the flood commission and approves its status. Flood town commission has regular meetings where the members evaluate current state. This commission discuss mainly about the tasks rising from approved flood plans. In case of emergency situation the guard service is set up to monitor the flood situation. In case of crisis situation three levels of flood activity are declared. The first level is a state of alertness, the second level is a state of readiness and the third level is a state of emergency. Flood commission of the town manages also rescue and security measures, stores needed data about the development of flood situation and taken measures. Flood city commission is an important part of crisis management. Its members are leading representatives of the town who are responsible for crisis management. Head of flood commission is a mayor of the town. He has an important role because he appoints the other members of the flood commission and approves its status. Flood town commission has regular meetings where the members evaluate current state. In case of crisis situation this commission manages rescue and security measures. Flood city commission shall perform the following main tasks under existing laws. Its fundamental task is the processing and assembly of flood rescue plan for the city, along with the provision of personnel and material resources to flood protection. Flood Commission draw up a list of them and ensures their proper storage and maintenance. As part of its abilities it is responsible for urban fire brigade equipment necessary means and gear to perform flood relief work and supervise the owners, managers and users of hydraulic structures and other buildings in the city, which may be threatened by flood, take precautions to protect against flooding by flood plans. It organizes and provides the impetus administrator watercourse voice and flood warning service. Flood committee consists of vice-president and other members. These are the members of management: chairman, the mayor, the deputy head of the office of the city secretary and head of the mayor's office. Another commission members are: the head of the department of city development and city police chief. Mayor appoints the members of the Commission for the corresponding performance in rescue work. It approves the Commission of the status of the flood, which defines the roles of members of the Commission of the flood.

**JEL Classification:** H 56, H 84, R 41.

## MOBILITA – PRIDANÁ HODNOTA VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV

*Students' mobility – an added value in students' education and qualification*

Mária IGAZOVÁ, Jana GAŠPAROVIČOVÁ

---

### Abstrakt

Účinný nástroj realizácie cieľov Bolonského procesu predstavuje študentská mobilita. Článok poskytuje historický exkurz do dejín mobility. Univerzity v Prahe, vo Viedni a v Paríži priťahovali v stredoveku aj študentov z Uhorska. V 15. a 16. storočí študenti smerovali za vzdelaním aj do Krakova. Rozdelenie západnej a strednej Európy na katolícku, luteránsku a reformovanú konfesiu zmenilo študentské putovanie od základov. Dnešná mobilita študentov. Pod pojmom študentská mobilita rozumieme vo všeobecnosti zahraničné pobyty vzťahujúce sa na štúdium, ktoré zahŕňajú prax, záverečné práce, jazykové a odborné kurzy. Na realizáciu a podporu mobilit sú študujúcim poskytované rôzne štipendiá a granty. Erasmus program je nielen najstarší, ale aj finančne najlepšie vybavený európsky program vzdelávania a výchovy, a preto mu v našom príspevku venujeme pozornosť.

### Kľúčové slová

študentská mobilita, Erasmus program, peregrinácia študentov v historickom kontexte, študentská mobilita hornouhorských študentov.

---

### Abstract

Students mobility is an effective tool of achieving the Bologna process goals. The paper offers an overview of history of mobility. In the Middle Ages universities in Prague, Vienna and Paris attracted also students from the Hungarian Kingdom. In 15th and 16th centuries headed for Krakow in Poland to enrol the university there. The split of the western and middle Europe into the catholic, Lutheran and reformed confession changed the students mobility radically. Present students' mobility. The term student mobility is generally understood as stays abroad related to the study, including the practice, theses, language and professional courses. For implementation and mobility support there are provided to students a big variety of scholarships and grants. Erasmus program is not only the oldest but also the most financially equipped European program of education and, thus, in this paper we pay attention to it.

### Key Words

Students' mobility, Erasmus programme, students' peregrination in a historic context, Hungarian students' mobility.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18.

---

### Úvod

Bolonský proces inicializovaný v roku 1999 ministrami vzdelávania 29 štátov si ako cieľ stanovil vytvorenie spoločného európskeho vysokoškolského priestoru do roku 2010. Stredobodom opatrení bolo vytvorenie celoeurópskych štruktúr za účelom lepšej porovnateľnosti a zvýšenia konkurencieschopnosti

európskeho vysokoškolského systému. Účinný nástroj realizácie cieľov Bolonského procesu predstavuje študentská mobilita. Pod pojmom študentská mobilita rozumieme vo všeobecnosti zahraničné pobyty vzťahujúce sa na štúdium, ktoré zahŕňajú prax, záverečné práce, jazykové a odborné kurzy. Na realizáciu a podporu mobilit sú študujúcim poskytované rôzne štipendiá a granty.

Erasmus program je nielen najstarší, ale aj finančne najlepšie vybavený európsky program vzdelávania a výchovy, a preto mu v našom príspevku venujeme pozornosť. Podporuje jeden až dvojsemestrálny pobyt študujúcich v rámci európskeho i mimoeurópskeho priestoru; prostredníctvom neho absolvovalo v priebehu jeho dvadsaťpäťročnej existencie troj - až dvanásťmesačný pobyt v zahraničí viac ako 2 milióny študentov. Pokiaľ na začiatku absolvovalo prostredníctvom programu pobyt v zahraničí tritisíc študentov ročne, v súčasnosti študuje ročne v jeho rámci 150.000 študentov.

Krajiny Európskej únie sa snažia a zvýšenie počtu študentov participujúcich na študentských mobilitách, čoho vyjadrením je i stratégia „Európa 2020“, ktorá si za svoj cieľ stanovila, aby každá členská krajina mala permanentne 20% študentov na mobilite, pričom tento stav je potrebné dosiahnuť najneskôr do roku 2020. Absolvovanie pobytu znamená pre študentov rozšírenie ich horizontu, získanie nových skúseností, spoznanie nových kultúr, osvojenie si nových jazykov alebo zlepšenie už existujúcich jazykových kompetencií, nadobudnutie väčšej samostatnosti, získanie nových priateľov a kontaktov a v neposlednom rade obrovský posun v rozvoji osobnosti. Pre absolventov pobytov sú často vytvorené nové profesijné perspektívy a možnosti, ako sú napríklad získanie práce v zahraničí či lepšie šance na domácom pracovnom trhu.

Štujúci absolujúci pobyt ho hodnotia zvyčajne veľmi pozitívne ako obohatenie svojho života. Študenti sa v súvislosti so zahraničným pobytom v rámci programu Erasmus stretávajú s dvomi problémovými oblasťami: 1. Udelené štipendiá často nepokryjú reálne náklady štúdia v hosťovskej krajine, a tým sú znevýhodnení študenti so slabším finančným rodinným zázemím. 2. Problémy pri hodnotení výkonov a ich následnom uznávaní na domovskej univerzite. Je známe, že ECTS – body sú v jednotlivých krajinách rozdielne udeľované, za rovnaký výkon je v jednotlivých krajinách, ale i na jednotlivých vysokých školách udeľovaný rozdielny počet bodov.

## ERASMUS program na Slovensku

Program Erasmus vznikol ako samostatný program EÚ v roku 1987 a Slovenská republika sa zapojila do programu pred pätnástimi rokmi, v akademickom roku 1998/1999. Erasmus, ktorý v rokoch 1995 – 2007 tvoril súčasť programu SOCRATES, tvorí od roku 2007 súčasť Programu celoživotné vzdelávanie. Do programu je zapojených štyritisíc vysokoškolských inštitúcií v tridsiatich troch

krajinách, z toho tridsať dva vysokých škôl zo Slovenska. Ako uvádza Filkornová (2013, s. 7): „Program Erasmus umožnil viac ako pätnásťtisíc študentom a sedemtisíc učiteľom zo slovenských vysokých škôl získať medzinárodnú skúsenosť, ktorá mnohým z nich ovplyvnila ich ďalší osobný alebo profesijný život. Mobilita študentov a pracovníkov vysokých škôl, účasť vysokých škôl na multilaterálnych projektoch a intenzívnych programoch ovplyvnila súčasný stav na vysokých školách, urýchlila zavedenie ECTS a Dodatku k diplomu a podnietila pozornosť akademickej obce ku kvalite vzdelávania.“

V rokoch 1998 – 2010 bolo zo SR celkovo vyslaných na zahraničné štúdium 14 667 študentov, zo štátnych vysokých škôl bolo najviac študentov, a to v počte 41, vyslaných z Akadémie PZ SR v Bratislave, zo súkromných škôl najviac študentov z Paneurópskej vysokej školy v počte 205 študentov, z verejných vysokých škôl najviac študentov v počte 3632 bolo vyslaných z Univerzity Komenského v Bratislave, s počtom 1901 študentov nasledovala Ekonomická univerzita v Bratislave. Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne vyslala v tomto období na štúdium do zahraničia 244 študentov, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 156 študentov. V rokoch 1998 – 2010 sa zúčastnilo na mobilitách 4714 vysokoškolských pracovníkov, zo štátnych vysokých škôl bolo najviac pracovníkov v počte 19 vyslaných z Akadémie OS generála M. R. Štefánika, zo súkromných škôl najviac pracovníkov z Vysokej školy medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove v počte 26, z verejných vysokých škôl najviac pracovníkov v počte 714 bolo vyslaných zo Žilinskej univerzity, nasledovala Univerzita Komenského v Bratislave, s počtom 549 pracovníkov. Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne vyslala v tomto období na mobilitu do zahraničia 53 pracovníkov, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 91 pracovníkov.

V tomto období sa priemerná dĺžka študijného pobytu pohybovala v rozmedzí 4,4 – 5, 18 mesiacov. Vyslaní študenti najčastejšie študovali v študijných odboroch spoločenských vied, ekonómie a práva – 45,9 percenta, nasledovali humanitné vedy a umenie so 17,1 percentami a inžinierske vedy s 11, 6 percentami. Najčastejšími cieľovými krajinami mobilit tak študentov, ako i vysokoškolských pracovníkov boli v rokoch 2007 – 2010 Česká republika, Nemecko, Francúzsko, Španielsko, Poľsko, Taliansko a Rakúsko. Na základe vyhodnotení vyslaných a prijatých študentov v období 1998 – 2010 musíme konštatovať, že počet vyslaných študentov ďaleko prevyšuje počty prijatých študentov, čo vyjadruje nízky záujem zahraničných študentov

o štúdium na Slovensku. V počte vyslaných a prijatých pracovníkov VŠ nebadáme túto tendenciu, v jednotlivých rokoch sa počty vyslaných a prijatých pracovníkov rôznia, napr. v roku 2010 bolo vyslaných 716 pracovníkov a prijatých 850 pracovníkov, naopak v roku 2004 bolo vyslaných 291 pracovníkov a prijatých 234 pracovníkov.

Rok 2003 je v počte prijatých a odoslaných pracovníkov takmer vyrovnaný, 134 pracovníkov bolo odoslaných a 138 prijatých. Tieto čísla nám potvrdzujú, že slovenskí vysokoškolskí pracovníci nestoja v ústraní, ale aktívne sa podieľajú na spolupráci so zahraničnými kolegami. Priemerný mesačný grant pre štúdium študentov sa pohyboval v rozmedzí 291 – 453 eur, pre stáž v rokoch 2007 – 2011 v rozmedzí 491 – 734 eur. V danom období poskytla Európska komisia na mobility študentov a pracovníkov VŠ finančné prostriedky v rozmedzí 3 764 464 – 5 559 867 eur s každoročným navýšením prostriedkov, Ministerstvo školstva SR poskytlo v tomto období finančné prostriedky v rozmedzí 720 458 – 763 460 eur ročne. Nedostatky vidíme v čerpaní finančných prostriedkov pridelených na intenzívne programy, ktoré neboli ani raz v tomto období v plnom rozsahu vyčerpané. V rámci intenzívnych programov v danom období prevyšoval počet podaných prihlášok počet schválených, čo vyžaduje zlepšenia zo strany žiadateľov. V rámci medzinárodného porovnania mobility vyslaných študentov v roku 2010 sme sa z celkového počtu 33 zúčastnených krajín umiestnili na 20 mieste, pri mobilite vysokoškolských pracovníkov na 17 mieste. Toto umiestnenie i v prvom, i v druhom prípade je primerané počtu obyvateľov (študentov a vysokoškolských pracovníkov) našej krajiny. Na základe daných číselných vyhodnotení programu Erasmus môžeme konštatovať, že slovenské vysoké školy sa aktívne zapájajú do programu, i keď vidíme rezervy a nedostatky tak v počte odoslaných pracovníkov, ako i žiakov, kde by ich zvýšenú účasť pomohla určite zabezpečiť vyššia finančná dotácia, ale i zlepšenie jazykových znalostí tak u študentov, ako i vysokoškolských pracovníkov.

### Mobilita študentov v historickom kontexte

„Kontakt s ľuďmi pomáha ľudskému mysleniu k nádhernej jasnosti. Rôzne temperamenty, náboženské smery, úsudky, mienky, zákony a zvyky nás učia kriticky posudzovať a uznať si, že naša schopnosť úsudku je nedokonalá a od prírody slabá (Villey, 1922). „Stretnutie s cudzími národmi a ich odlišnými politickými názormi ostrí schopnosť usudzovania a rozširuje horizont vzdelávania. Okrem toho sa učia mladí ľudia praktickým spôsobom cudzie jazyky“ (Garin, 1967). Výroky významných

mysliteľov, dnes už historického charakteru, nám potvrdzujú to, že mobilita nie je novodobým pojmom, ale reálnou súčasťou vzdelávania už od obdobia staroveku. V starovekom Ríme, v ktorom systém vzdelávania vychádzal z gréckeho modelu a ovládanie gréčtiny sa stalo nevyhnutnou podmienkou vzdelanosti, sa mladí aristokrati po vzdelávaní v domácom prostredí, kde ich učiteľmi boli grécki otroci – rodení hovorcovia, následne vzdelávali u gréckych filozofov a rétorov a často pokračovali v štúdiu na gréckych vysokých školách.

Vznik stredovekých univerzít podmienil i rozvoj študentských mobilit – peregrináciu študentov. Pre pedagógov renesancie študijný pobyt v zahraničí korunoval ukončenie humanistického vzdelania. Študenti nasledovali známych profesorov, ako boli napríklad Alcatius, Cujas, Erazmus Rotterdamský, z univerzity na univerzitu. Okrem študentov i humanistickí učitelia priťahovaní veľkými autoritami vzdelancov a profesorov cestovali v rámci európskeho priestoru z jedného duchovného centra do druhého. Typickým príkladom takéhoto vzdelanca bol Erazmus Rotterdamský – veľký holandský humanistický mysliteľ, pôvodne augustiánsky mních, mysliteľ, ktorý študoval v rokoch 1495 – 1499 na Sorbone v Paríži, kde zároveň vyučoval bratov Northoffovcov, pôsobil v Anglicku, kde spoznal budúceho kráľa Henricha VIII, v rokoch 1500 – 1506 sa zdržoval striedavo v Holandsku, Paríži a v Anglicku. Precestoval Taliansko, za doktora teológie promoval v Turíne. Následne vyučoval gréčtinu na Cambridgi a roky putoval medzi Anglickom, Burbunskom a Bazilejom. Svedectvom o týchto študijných cestách a zároveň pomôckou pri akademických mobilitách boli všeobecne rozšírené cestovné bedekre pod titulom arsa podemica, methodus apodemica, methodus deperegrinatione.

Knižní sprievodcovia, ktorí hlavný dôraz kládli na intelektuálne a kultúrne aspekty vzdelávacej cesty, boli venovaní i pre cestujúcich dôležitým praktickým otázkam. Okolo roku 1500 pribudli imatrikulácie zahraničných študentov podmienené zameraním humanistického vzdelávania. Svoj vrchol dosiahli počas hospodárskej konjunktúry druhej polovice 16. storočia a v prvej polovici 17. storočia. Študijná cesta do Talianska, „iteriaticum“, predstavovala v humanizme jadro akademického štúdia. Mladí Nemci, Angličania, Holanďania, Španieli, Portugalci, ale i príslušníci Uhorska cestovali za štúdiom do Bologne, Padovy, Sieny, Pávie i Pisy, menej do Ferrari a Perugie. Študijný program talianskych univerzít bol bohatý a spájal solídne právnické a medicínske štúdium s tradíciami staroveku. Predovšetkým štúdium medicíny bolo hlavným cieľom peregrinácie zahraničných študentov, o čom svedčí i ich vysoký podiel medzi promoványi

študentmi v prvej polovici 16. Storočia, napr. v Pávii a Siene – 50%, v Pise a Florencii – 28%, vo Farare – 23% (Reinhardt, 1984). Peregrinácia študentov sa uskutočňovala na určitých cestách. Propedeutické štúdium štyroch artes absolvovali študenti zvyčajne vo svojej vlasti. Študenti zvyčajne následne študovali vo Francúzsku, v Paríži, v Orleán, Montpellier, Doll, Štrasburgu alebo v Bazileji. Štúdium obvykle ukončievali v Taliansku. Študenti zo strednej a východnej Európy išli často priamo študovať do Talianska.

Vzor akademického putovania sa v polovici 16.storočia vplyvom reformácie a protireformácie zmenil. Konfesionálny charakter univerzít ovplyvnil výber univerzity a voľbu študijných odborov zo strany študentov. Výrok „cuius regio, eius religio“ sa uplatňoval i na pôde univerzít. Študentom sa zakazovala návšteva cudzích vysokých škôl, ktoré by ohrozili ich politickú a náboženskú lojalnosť. Nedodržiavanie zákazu bolo trestané stratou možnosti pracovať vo verejnej správe. Vládcovia sa snažili mať vlastné univerzity, na ktorých by vychovávali svojich úradníkov a duchovných v zmysle vlastných politických a konfesionálnych predstáv. Peregrinácia študentov znamenala pre vlastnú univerzitu hospodársku a finančnú stratu. Pokiaľ na začiatku nariadenia nemali vplyv na cestovaniachtivých študentov, po stabilizácii spoločenských pomerov na konci 16.storočia boli tieto nariadenia z ich strany viac rešpektované. Karol V vydal v roku 1557 zákon, ktorým prikazoval asesorom ríšskeho súdu päťročné štúdium práva na jednej z nim predpísaných univerzít. Jeho syn Filip II zakázal španielskym poddaným štúdium na nešpanielskych vysokých školách. Podobné zákony na ochranu vlastných univerzít boli vydané i v Poľsku v roku 1534, v Portugalsku v roku 1538, v Brandenbursku v roku 1564 a vo Francúzsku v rokoch 1603 a 1629.

V niektorých krajinách, ako boli napríklad Švédsko, Bavorsko, Rakúsko, platili len prechodné alebo v obmedzenej miere (Hattenhauer, 1980). Rozdelenie západnej a strednej Európy na katolícku, luteránsku a reformovanú konfesiu zmenilo študentské putovanie od základov. Odrazilo sa to i v rozdelení univerzít do troch typov: protestantských, u ktorých výchova kňazov predstavovala ťažisko vzdelávania – išlo o univerzity vo Wittenbergu, Heidelbergu, Ženeve a v Štrasburgu; katolíckych, ktoré v dôsledku protireformácie svoje úlohy zamerali na obrátenie inovercov a výchovu vlastného katolíckeho kňazského stavu, pričom dôležitú úlohu tu zohrávali jezuiti. Tu patrili univerzity v Paríži a v Lówene, Ingolstadte, Gráci, Wirzburgu, Kolíne, Dole ako i na Iberskom polostrove. Tretiu skupinu predstavovali univerzity charakteristické vedomou toleranciou vierovyznania študentov, univerzity

nadkonfesionálneho charakteru, ako boli katolícké univerzity v Padove, Siene, Orleán a Montpellier a reformované univerzity v holandských mestách.

### **Mobilita slovenských študentov v období stredoveku**

Slovenskí študenti boli vzhľadom na chýbajúce univerzitné inštitúcie v Uhorsku nútení študovať v zahraničí. Mnohé z početných snáh o založenie univerzity v Uhorsku skončili neúspechom alebo vzniknuté univerzity mali krátke trvanie. Krátke trvanie „studiogenerale“ založeného v Pät'kostolí, neskoršie v Budíne a bratislavskej Academie Istropolitany nútilo slovenských študentov získať svoje univerzitné vzdelanie za hranicami Uhorska, pričom najdôležitejšiu úlohu zohrali v období 14. a začiatku 16. storočia geograficky najbližšie položené univerzity v Prahe, vo Viedni a v Krakove.

Pražská univerzita, založená v roku 1348 Karolom IV, ktorej vzorom pre vybudovanie bola parížska Sorbona, pozostávala zo štyroch fakúlt: artistickej, právnickej, teologickej a lekárskej. Univerzita sa čoskoro po svojom vzniku stala uznávanou vzdelávacou inštitúciou a centrom vzdelanosti v strednej Európe. Geografická blízkosť univerzity a jazyková príbuznosť ovplyvnili záujem slovenských študentov získať univerzitné vzdelanie na tejto prestížnej inštitúcii. To, že mala veľký význam, dosvedčujú aj zachované matriky graduovaných študentov na artistickej fakulte z roku 1367 – 1585 a matriky právnickej fakulty z r. 1372 – 1418, v ktorých môžeme vidieť, že študenti z Uhorska už od sedemdesiatych rokov 14. storočia navštevovali pražskú univerzitu a že tu mnohí z nich dosiahli aj univerzitné hodnosti (Kavka, 1967, s. 137). Varsik (1932) uvádza, že na univerzite študovalo z poslucháčov partikulárnych škôl v Čechách 54 študentov zo Slovenska, predovšetkým z Turčianskej, Liptovskej, Trenčianskej a Zvolenskej stolice. Počet študentov prístupujúcich k beaniám stúpá: v rokoch 1560-1565 to bolo päť študentov, v rokoch 1566 – 1570 desať študentov, v rokoch 1571 – 1575 pätnásť študentov, v rokoch 1576 – 1580 už devätnásť študentov a za roky 1581 – 1582 päť študentov. Tento jav súvisel okrem nábožensko-kultúrnych príčin aj s rastúcou činnosťou Slovákov ako učiteľov na partikulárnych školách. Tí priťahovali ako poslucháčov ďalších svojich krajanov (Štulrajterová, 2010).

Viedenská univerzita bola založená v roku 1365 a predstavovala protiváhu pražskej univerzity. Podľa dostupných prameňov možno vidieť, že študenti zo Slovenska prichádzali na viedenskú univerzitu už od roku 1377. Ich počet sa neskôr v 15. storočí ustálil

a možno povedať, že bol vyrovnaný do prelomu 15. a 16. storočia. Do polovice 15. storočia študovalo na viedenskej univerzite celkovo 19 774 študentov a z nich sa do „uhorského národa“ hlásilo celkom 4151 študentov, čo predstavovalo viac ako 20% študujúcich. Spomedzi študentov uhorského národa len malá časť pochádzala z Uhorska samotného, treba poznamenať, že aj študenti z Čiech, Moravy, Sliezska a Poľska boli radení do študentstva uhorského národa. Celkovo v rokoch 1377 – 1530 študovalo vo Viedni 1185 študentov zo Slovenska, čo tvorí 13% zastúpenie v počte študentov „uhorského národa“ (Kučera, 1967, s. 176). Na univerzite pôsobilo aj veľa učiteľov pochádzajúcich zo Slovenska. Univerzita formovala myslenie študentov, ktorí po návrate do vlasti pozdvihovali vzdelanostnú a kultúrnu úroveň Uhorska.

I univerzita v Krakove zohrala v 15. a v prvej polovici 16. storočia dôležitú úlohu v kultúrnom a vzdelanostnom živote Slovenska. Počet študentov zo Slovenska bol až do tridsiatych rokov 16. storočia pomerne vysoký. Následne klesajúci trend a zmenu spôsobila zložitá situácia v Uhorsku na začiatku 16. storočia, moháčska bitka a následné vojenské konflikty, čo spôsobilo, že slovenskí študenti vyhľadávali univerzitu v Krakove čoraz menej. Aj tieto udalosti nepriaznivo vplývali na počet slovenských študentov v Krakove až postupom času a aj pomalým postupným úpadkom krakovskej univerzity začali slovenskí študenti vyhľadávať túto univerzitu čoraz menej. Obdobie druhej polovice 16. storočia predstavuje začiatok postupného úpadku krakovskej univerzity, na univerzite zvíťazila teológia a scholastická filozofia nad progresívnymi myšlienkami humanizmu. (Štulrajterová, 2010).

Pokiaľ v predreformačnom období študovali slovenskí študenti predovšetkým na univerzitách vo Viedni, v Krakove a v Prahe, v období nástupu protestantizmu sa najčastejším miestom peregrinácie hornouhorských študentov nemeckého a slovenského pôvodu stáva wittenberská univerzita, kolíska zrodu reformácie. Wittenberská univerzita (1502 – 1817) bolazaložená zakladacou listinou 18. októbra 1502 (Speler, 1997, s.21). Listina uznáva potrebu existencie univerzity v regióne, povoľuje zriadenie štyroch fakúlt, a to artistickej, medicínskej, právnickej, teologickej, s následným udelením správnych, promočných a disciplinárnych práv. Na univerzite pôsobili významní nemeckí reformátori, pedagógovia a vedci, ako boli Martin Luther, Filip Melanchton, Johannes Bugenhagen, Justus Jonas, Martin Polich, Johann von Staupitz, ktorí podstatným spôsobom prispeli k vzostupu vzdelanosti v stredoeurópskom priestore. Na Leucorei vládlo humanistické a antischolastické myslenie. Už v prvom storočí existencie sa univerzita zaradila medzi

najuznávanejšie univerzity v strednej Európe, čo potvrdzuje i počet jej absolventov. V 16. storočí študuje na univerzite 43 802 študentov, čo predstavuje celkovo najvyšší počet študentov študujúcich na univerzite Svätej rímskej ríše. Zároveň bol Wittenberg jedným z najdôležitejších nakladateľských miest v Nemecku, o čom svedčí i 600 uverejnených publikácií v rokoch 1518 – 1523 (tamtiež, s.75). Dobré meno univerzity šírili jej vynikajúci študenti, významní prírodovedci i lekári. Giordano Brunno tu v roku 1586/88 uverejnil svoju „*Dialektiku*“. V 18. storočí stráca univerzita postupne na význame, jej úroveň je prekonaná univerzitou v Halle. V júli 1813 necháva Napoleon univerzitu zavrieť. Uhorskí študenti boli najpočetnejšou zahraničnou skupinou študujúcou v rámci tejto univerzity. Osobitný vzťah si vytvorili s Filipom Melanchtonom, ktorý sa stal ich nepísaným tútorom. Mal k nim veľmi blízky a vrúcny vzťah. Pomáhal im odbornými radami pri zakladaní protestantských škôl po ich návrate do vlasti, ako autorita komunikoval v ich prospech so súdobou vrchnosťou, obával sa o ich život na Turkami obsadenom území (Gašparovičová, 2012). Počty študentov z hornouhorského priestoru neboli dodnes komplexne spracované. Napriek tomu, že sa nám zachovala matrika Leucorei, nie je možné s presnosťou vyčíslieť študentov Horného Uhorska. Hoci údaje o pôvode študentov sú v matrike zvyčajne zaznamenané, pravopisné chyby, rôzne varianty miestnych a osobných mien, ako i tendencia prekladov mien do latinského a gréckeho jazyka spôsobuje ťažkosti pri identifikovaní značného počtu študentov.

Prvými študentmi, ktorí prijali reformačné učenie vo Wittenbergu od Filipa Melanchthona boli, ako uvádza Hradszky (1884), Levočania *Ján Siegler* a *Martin Sziriak*. Kvačala (1935) uvádza medzi prvými študentmi z Uhier, ktorí študovali vo Wittenbergu i *Baumheckela* z Banskej Bystrice. V rokoch 1523 – 1560 bolo na wittenberskej univerzite imatrikulovaných 442 študentov z Uhorska (Székely, 1996). K uhorským študentom študujúcim u Melanchthona vo Wittenbergu patrili i *Peter Bronemisza*, literát, kazateľ, superintendent protestantskej cirkvi, Matthiás Biró, učiteľ v Szikszó, ktorý sa neskôr stal stúpencom helvétskeho smeru, Matthiás Dévai, literát, rektor školy v Szikszó, Blažej Szikszai Fabricius, rektor blatnopotockého kolégia (Szabó, 2010), Joseph Macarius, autor teologických spisov, Paul Scipio, pochádzal z okolia Bratislavy, bol chránencom poradcu kráľa Ferdinanda Georga Wernera, Paulus Rubigallus, majiteľ bane v Banskej Štiavnici, člen kráľovskej a cisárskej rady, neskôr povýšený do šľachtického stavu, Sigismund Gelous Torda, ktorý získal titul magistra a pomáhal Melanchthonovi pri práci na univerzite, ale i Andreas Batizi, Joseph Pesti, Caspar Pasztoi, Demetrius Batizi

a iní (Scheible, 1996). Jedným z najbližších študentov a zároveň i priateľov Filipa Melanchthona bol *Leonard Stöckel* (1510 – 1560), rektor bardejovskej humanistickej školy, významný humanistický vzdelanec, teológ, pedagóg a reformátor, ktorý už počas svojho života v 16. storočí bol cenenou a uznávanou osobnosťou nielen v oblasti Horného Uhorska, ale i v širšom stredoeurópskom priestore. Vďaka svojej excelentnej pedagogickej činnosti si už medzi svojimi súčasníkmi vyslúžil titul *Hungaria epraceptor* – uhorský učiteľ, jeho nasledovníci ho nazývali *Magni Lutheret Melanchthonis Discipulus, Lumenet Reformator Ecclesiarum* – Veľký žiak Luthera a Melanchthona, ozdoba a reformátor cirkvi (Gašparovičová, 2012). Uhorským študentom sa ako jedinej etnickej skupine podarilo zriadiť inštitucionalizovaný krajinský zväzok, v roku 1555 vytvorili uhorský „*coetus*“. K tomuto združeniu, ktorého úlohou bola vzájomná podpora svojich príslušníkov v oblasti vedy, vzdelávania a pri riešení sociálnych problémov, patrili iba uhorskí študenti maďarského pôvodu; študenti nemeckého a slovenského pôvodu neboli členmi tohto združenia. V dôsledku rozštiepenia sa reformovanej cirkvi na luteránsku a kalvínsku cirkev, boli na wittenberskej univerzite študenti z uhorského združenia patriaci ku kalvínskej cirkvi v rokoch 1574 a 1592 prenasledovaní a po výsluchu generálneho vizitátora Georga Miliusa opustili wittenberskú univerzitu (Gößner, 1996). Od tohto obdobia stráca wittenberská univerzita ako miesto peregrinácie uhorských študentov svoje výsostné postavenie. Uhorskí študenti kalvínskeho vyznania vo vyššej miere začínajú

navštevovať univerzity v Heidelbergu a Marburgu (tamtiež, s.167). Uhorskí študenti luteránskeho vyznania ostávajú univerzite verní počas celého obdobia jej existencie.

## Záver

Vzdelávací systém v Európe sa značne odlišuje vo svojich súčastiach, akými sú prístup k vyššiemu vzdelávaniu, skúškam a k získaniu kvalifikácie. Napriek tomu veľa študentov využíva možnosť vycestovať do inej európskej krajiny a študovať v krajine aspoň jeden semester. Štúdium v zahraničí prináša veľa výhod, akými sú zdokonalenie sa v jazyku, zažiť na vlastnej koži inú kultúru, nájsť si nových priateľov. Erasmus je program, ktorý umožňuje študentom a pedagógom vysokých škôl študovať na zahraničnej európskej univerzite. Erasmus tvorí súčasť celoživotného vzdelávania v krajinách EU a podporuje spoluprácu medzi univerzitami v 33 krajinách.

Program Erasmus nesie meno humanistu Desideriusa Erazma z Rotterdamu, ktorý cestoval za prácou a štúdiom do vzdelávacích centier, akými boli v tom čase Paríž, Leuven a Cambridge. Univerzite v Bazileji zanechal celý svoj majetok a stal sa priekopníkom grantu pre mobilitu, ktorá dnes nesie jeho meno. Erasmus sa rozvinul na program, ktorý má sociálny a kultúrny status. Doteraz dva milióny študentov využili grant programu Erasmus a Európska Komisia verí, že do konca roku 2013 dosiahne tento počet tri milióny.

## Literatúra

Garin, E. (1967). *Von der Reformationbis*. Reinbeck : John Locke. 220 s.

Gašparovičová, J. (2012). Wittenberská univerzita – miesto peregrinácie uhorských študentov. *Acta facultatis paedagogicae universitatis tyrnaviensis*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-557-7

Gößner, A. (2003). Die Studentenan der Universität Wittenberg. *Studienzur Kulturgeschichte des studentischen Alltagsundzum Stipendiumwesen in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. ISBN 3-374-02075-5

Hattenhauer, H. (1980). *Geschichte des Beamtentums*. Kolín, 1980. 172s.

Hradzky, J. (1884). *Das Zipser Hausunddessen Umgebung*. Igló: Buchdruckerei von Josef Schmidt.

Kavka, F. (1967). Slovenští studenti na pražské universitě v 15. a 16. století. *Humanismus a renesancia na Slovensku v 15. a 16. století*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.

Kučera, M. (1967). Študenti zo Slovenska na viedenskej univerzite do roku 1530. *Humanizmus a renesancia na Slovensku v 15. a 16. storočí*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. s. 173

Kvačala, J. (1935). *Dejiny reformácie na Slovensku 1517-1711*. Liptovský Sv. Mikuláš. 199 s. ISBN 80-7021-469-4

Reinhard, W. (1984). *Doktorate in der zweitenHälfte des 15. Jhs*. Weinheim. 323 s.

Scheible, H.(1996). Melanchthons Beziehungen zum Donau-Karpaten-Raumbis 1546. *Melanchthonunddie Reformation*. Mainz : Verlag Phillip von Zabern. ISBN 3-8053-1935-5

Speler, R. (1997). *Melanchthonunddie Universität : Zeitzeugnisse aus den halleischen Sammlungen*. Halle : Martin-Luther-UniversitätHalle-Wittiteenberg. ISBN 3-86010-516-7

Szabó, A. (2011). Leonard Stöckel – Szikszai Fabricius Balazs. *Leonard Stöckel a reformácia v strednej Európe*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0315-8.s. 210-217.

Székely, G. (1996). Von der Wittenberger Peregrination zu den protestantischen Schulen – und Hochschulgründungen in Ungarn im 16. Und 17. Jahrhundert. Golz, R., Mayrhofer, W. Lutherund. 1996. *Melanchthon im Bildungsdenken Mittel – und Osteuropas*. Münster: Lit. ISBN 3-8258-3280-5.s. 161 – 172.

Štulrajterová, J. (2010). Slovensko-poľské vzťahy v oblasti školstva a kultúry v stredoveku. *Slovenskí študenti na krakovskej univerzite v 15. a v prvej polovici 16. storočia*. Bratislava : FiFUK. Dizertačná práca. s. 153.

Varsik, B. (1932). *Husiti a reformácia na Slovensku do žilinskej synody*. Bratislava. 138s.

Villey,P. (1922). *Les Essaisde Michelde Montaigne I*. Paríž. 202 s.

*25 rokov programu Erasmus v Európe*. 2012. Bratislava : Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. 2012. 86 s. ISBN 978-80-89517-03-9

## Kontakt

PhDr. Mária Igazová, PhD.  
Centrum jazykovej prípravy  
Fakulta sociálnych vied  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda  
Trnava  
e-mail: maria.igazova@ucm.sk

PhDr. Jana Gašparovičová  
Centrum jazykovej prípravy  
Fakulta sociálnych vied  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda  
Trnava  
e-mail: jana.gasparovicova@ucm.sk



## SUMMARY

**Students' mobility – an added value in students' education and qualification***Mária IGAZOVÁ, Jana GAŠPAROVIČOVÁ*

The Bologna process initialized in 1999 by the ministers of education of 29 states has set as a goal the creation of a common European Higher Education Area by 2010. The focus has been the creation of pan-European structures for better comparability and competitiveness increase of European higher education system. Effective tool how to achieve these targets of the Bologna process is a student mobility. Students mobility is an effective tool of achieving the Bologna process goals. The paper offers an overview of history of mobility. In the Middle Ages universities in Prague, Vienna and Paris attracted also students from the Hungarian Kingdom. In 15th and 16th centuries headed for Krakow in Poland to enrol the university there. The split of the western and middle Europe into the catholic, Lutheran and reformed confession changed the students mobility radically. Present students' mobility.

The term student mobility is generally understood as stays abroad related to the study, including the practice, theses, languages and professional courses. For implementation and mobility support there are provided to students a big variety of scholarships and grants. Erasmus program is not only the oldest but also the most financially equipped European program of education and, thus, in this paper we pay attention to it. It encourages one up to two terms stay for students in European and non-European space, more than 2 million students have passed this program of three - up to twelve-month stay abroad during its 25 years existence. As at the beginning three thousand students annually passed the stay abroad, currently 150.000 students are involved in this program a year.

The education system in Europe varies considerably in their components, such as access to higher education, testing and obtaining qualifications. Yet many students take the opportunity to travel to another European country and study in the country for at least one semester. Studying abroad brings many benefits, such as language improvement skills, obtaining experience of different cultures, making new friends. Erasmus is a program that allows students and university teachers to study at a foreign European university.

Erasmus is part of lifelong learning program in the EU countries and promotes the cooperation between universities in 33 countries. The program is named after humanist Desiderius Erasmus of Rotterdam who traveled to apply for work and study into educational centers, such as, at that time, Paris, Leuven and Cambridge. At the University of Basel he left his entire fortune and became a pioneer of funding the mobility, which now takes his name. Erasmus has been developed into a program that has social and cultural status. So far, two million students have used the Erasmus funding and the European Commission believes that by the end of 2013 this number will have reached the three million.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18.

**UPLATNĚNÍ STUDENTŮ V NÁVAZNOSTI NA ZNALOST MULTIMEDIÁLNÍ TECHNIKY***Application of students in response to the knowledge of multimedia technology*

Ivana SVITKOVÁ

**Abstrakt**

Studentů vysokých škol každým rokem přibývá. Neváhají opustit domov a začít studovat v úplně jiném městě. Po ukončení studia se někteří vrací do rodné oblasti, aby zúročili nabyté znalosti. Český statistický úřad vede podrobnou statistiku o měnících se počtech studentů, věkovém rozmezí či počty podle jednotlivých krajů České republiky. Jedna z vedených statistik rozděluje studenty i podle druhu studia, které si vybrali. Studenti technických věd, výroby a stavebnictví zaujímají v žebříčku druhé místo v oblíbenosti studijních oborů. Největší technická univerzita v České republice České vysoké učení technické v Praze dbá i na vzdělání v oblasti komunikačních dovedností a předání znalostí pomocí nejmodernějších multimediálních doplňků. Katedra společenských věd pracuje mimo jiných aktivit také na projektu „Využití moderní interaktivní tabule Activ Board ve vědecké práci a pedagogickém působení doktorandů“. Studenti doktorského stupně postupně předávají znalosti svým žákům. Po absolvování vysoké školy se mladí profesionálové ve svých oborech vrací domů vybaveni znalostmi, zdokonalení v možnostech předání informací a seznámení s nemodernějšími výrazovými prostředky.

**Klíčové slová**

Activ Board, statistiky o studentech vysokých škol, komunikační dovednosti, multimediální prostředky

**Abstract**

The number of University students is growing every year. They do not hesitate to leave home and start studying in a different city. After graduation, some students return to their home region to utilize knowledge. The Czech Statistical Office processes detailed statistics about the motion of student numbers, age range and numbers by region Czech Republic. One of the statistics divides the students according to the type of study they choose. Students of Engineering, manufacturing and construction occupy second place in the ranking of popularity in fields of study. The biggest technical university in the Czech Republic, Czech Technical University in Prague, pays attention to education in communication skills and transfer of knowledge using modern multimedia accessories. Besides other activities, the Department of Social Sciences is working on the project "Use of modern Activboard in scientific and pedagogical activity of doctoral students." Students of doctoral degree gradually impart these knowledge to their students. After graduating from university, young professionals return home equipped with knowledge and the possibility of transferring information with the most modern means of expression.

**Key words**

Activ Board, statistics about university students, communication skill, multimedia communication

**JEL Classification:** C 19, I 29, J 24.

**Úvod**

Každým rokem se stále více a více studentů zapíše do studia na vysoké škole. Skoro všichni se dají na dlouhou cestu k dokončení vysokoškolského vzdělání hlavně z důvodu vidiny kvalitního zaměstnání, sociální stability a budování kariéry. Spousta mladých lidí neváhá odjet daleko od domova, odloučit se od rodiny a studovat v cizím velkém městě. Drží se myšlenky, že se po získání znalostí a

ukončení studia vrátí do rodné oblasti, kde by mohli svoji pílí zúročit. Tento nárůst je způsoben několika faktory. Na jedné straně oddálení osamostatnění se, stála podpora rodičů a možná i prodloužení mládí. Na straně druhé to je touha po vědomostech, nabytí životního směru či prosté plnění dětského snu. Ať si mladý člověk zvolí jakoukoliv cestu, vždy reprezentuje místo, kde byl vychován a odkud pochází.

Při započítání studií na vysoké škole mladý člověk většinou nemá téměř žádné zkušenosti s mluvením před

větším množstvím osob či sdělování informací druhým osobám. Toto je patrné hned při prvních požadavcích na prezentaci vlastních závěrů. Kolik studentů se vlastně na začátku studií potýká s těmito problémy a jaké možnosti jim jsou nabízeny? A s čím po ukončení studií opouští mladý člověk akademickou půdu?

## 1. Český statistický úřad

Český statistický úřad (dále jen ČSÚ) poskytuje podrobný přehled všech údajů pro statistické účely, které předkládá nejen odborným institucím, ale také široké veřejnosti. Zajišťuje vzájemnou srovnatelnost statistických informací ve vnitrostátním i mezinárodním měřítku. Jednou z podrobně vedených statistik je také sekce Lidské zdroje pro vědu a technologie, do které patří skupina osob, souhrnně nazvaná Studenti a absolventi terciálního stupně vzdělávání. Data v této statistice pocházejí z databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání (dále je ÚIV).[1]

Terciární vzdělávání se člení na vzdělávání vyšší odborné a vysokoškolské, přičemž vysokoškolské vzdělávání je od roku 2001 dále členěno do tří stupňů - bakalářský, magisterský a doktorský stupeň. Bakalářský studijní program je zaměřen zejména na přípravu k výkonu povolání a obsahuje též vybrané teoretické poznatky. Magisterský studijní program je zaměřen na získání teoretických poznatků založených na soudobém stavu vědeckého poznání, výzkumu a vývoje, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí tvůrčí činnosti. Doktorský studijní program je zaměřen na vědecké bádání a samostatnou tvůrčí činnost v

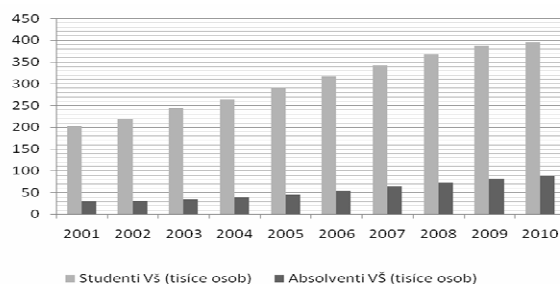
oblasti výzkumu nebo vývoje.[1]

### 1.1 Studenti a absolventi všech vysokých škol v České republice

Dle dat ČSÚ se počet studentů vysokých škol v České republice stále zvyšuje. Do statistického souboru byli zařazeni studenti ve všech stupních studia. Od akademického roku 2001 do roku 2010 se počet studentů zvýšil téměř dvojnásobně z 203 461 studentů na 396 047. (Graf. 1). Každým dalším rokem tento počet roste. Pokud vztáhneme studenty na populaci osob ve věku 20-29 let, zjistíme, že v tomto věku studovala v roce 2010 vysokou školu více jak čtvrtina populace. Oproti roku 2001, kdy bylo mezi osobami ve věku 20-29 let 12 % vysokoškolských studentů, tak vzrostl jejich podíl o patnáct procentních bodů.[1]

Ruku v ruce se zvýšeným počtem studentů, jde zvyšující se počet absolventů. V roce 2001 absolvovalo vysokou školu v České republice více jak 30 tisíc studentů a v roce 2010 jich bylo již 88 tisíc. Tento výrazný nárůst počtu absolventů může být do jisté míry způsoben tím, že od roku 2001 se magisterský stupeň vzdělávání rozdělil na stupně dva a velká část absolventů bakalářského stupně dále pokračuje studiem stupně navazujícího magisterského. Nedílnou součástí statistického souboru je sledování poměru zastoupení mužů a žen. Z faktu, že je dlouhodobě vyšší zastoupení žen mezi absolventy vysokých škol než mezi studenty, by se dala usuzovat jejich vyšší úspěšnost při dokončování vysokoškolského studia.[1]

**Graf 1: Studenti a absolventi vysokých škol v České republice, 2010**

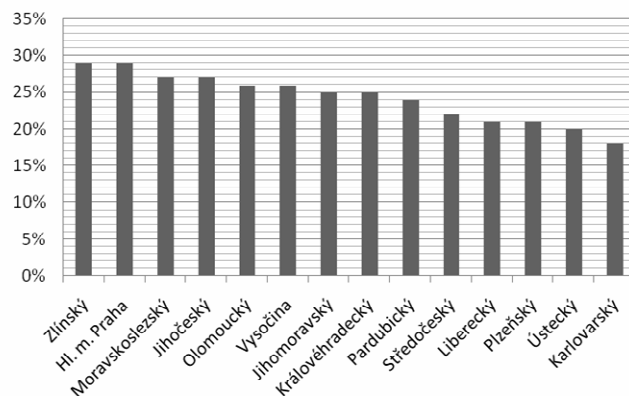


Zdroj: ČSÚ, 2010 [1], upraveno autorem

Dle údajů poskytnutých ČSÚ má trvalé bydliště nejvíce vysokoškolských studentů v hlavním městě Praze. V roce 2010 bydlelo trvale v Praze více jak 52 000 studentů vysokých škol. Na dalších místech jsou kraje Moravskoslezský, Jihomoravský a Středočeský s více jak 37 tisíci studenty. Nejméně studentů vysokých škol pochází z nejmenšího českého kraje - karlovarského, a to 7 600. Pokud vztáhneme počet

vysokoškolských studentů k populaci osob ve věku 20–29 let nejvyšší zastoupení mají kraje Zlínský a Praha se shodnými 29 % a následují kraje Moravskoslezský a Jihočeský s 27 %. Na poslední příčce se drží kraj Karlovarský s 18 % vysokoškolských studentů v populaci osob 20–29 let. (Graf. 2) [1]

**Graf 2: Studenti vysokých škol podle kraje bydliště, 2010 (% populace 20–29 let v kraji)**



Zdroj: ČSÚ, 2010 [1], upraveno autorem

### 1.2 Zacíleno blíže na technické vysoké školy v České republice

Obor Technické vědy, výroba a stavebnictví (dále jen Technické vědy) je po oboru Společenské vědy, obchod a právo druhým nejvíce studovaným oborem vysokoškolského studia v České republice. Mezi studenty vysokých škol, kteří si pro svá studia vybraly obory Technické vědy, výroby a stavebnictví je dlouhodobě největší zájem o Techniku. V roce 2010 studovalo součást technických věd - Architekturu a stavebnictví 32 % studentů, což odpovídá 5800 studentům. Úzce vymezený obor Architektura a stavebnictví se dále člení pouze na dva podrobně vymezené obory, kterými jsou Architektura a urbanismus a Stavebnictví a inženýrské stavitelství. Větší část studentů je zapojena do studia v oboru Stavebnictví a inženýrské stavitelství, těch je 69 % (13 100). Architekturu a urbanismus pak studuje 31 % (5 900) vysokoškolských studentů oboru Architektura

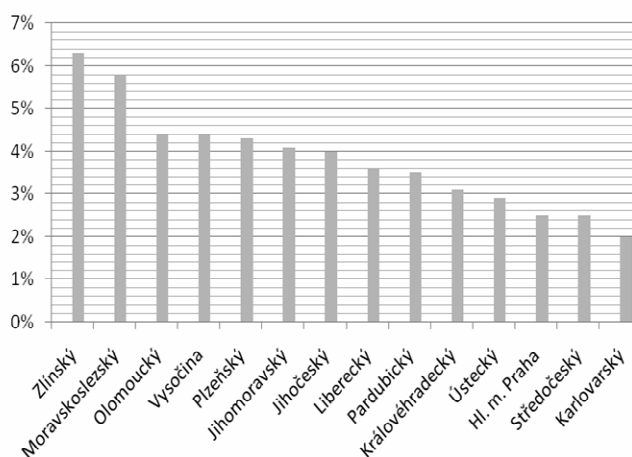
a stavebnictví.[2]

Není překvapivé, že obory Technických věd jsou spíše doménou mužů. V roce 2010 bylo mezi vysokoškolskými studenty Technických věd 75 % mužů a pouze 25 % žen. [2]

Nejvíce studentů technických věd má trvalé bydliště v krajích Moravskoslezském (10 100), Jihomoravském (6 600) a Zlínském (5 200). Praha se nachází až na čtvrtém místě s necelými 4 700 studenty v roce 2010. Krajem s nejmenším počtem studentů technických oborů na vysokých školách je opět kraj Karlovarský (850). V populaci osob ve věku 20–29 let má trvalé bydliště nejvíce vysokoškolských studentů technických oborů v kraji Zlínském (6,3 %) a také Moravskoslezském 5,8 %. Praha se nachází, společně s krajem Středočeským, téměř na konci pomyslného žebříčku krajů, kdy podíl vysokoškolských studentů technických věd v mladé populaci činil v roce 2010 2,5 %. Na posledním místě nacházíme opět Karlovarský kraj s hodnotou 2 %. (Graf. 3) [2]

**Graf 3: Vysokoškolští studenti Technických věd podle kraje trvalého bydliště,**

2010 (% populace 20–29 let v kraji)



Zdroj: ČSÚ, 2010 [2], upraveno autorem

## 2. České vysoké učení technické v Praze

Největší Technicky zaměřenou univerzitou je v České republice České vysoké učení technické v Praze. Na Fakultě stavební ČVUT v Praze je kladen velký důraz na to, aby studenti už od začátku studia postupně získávali praxi v prezentaci pomocí multimediálních prostředků. V dřívějších dobách se na středních školách na komunikační techniky spíše zapomínalo. O to důležitější je soustavná příprava na dalším stupni vzdělání.

Postupem studia je kladen důraz na prezentaci ve stále více odborných předmětech. Vyučující si pro prezentaci závěrů svých prací volí mnohdy multimediální učebny. Závěrečné práce jsou spoluposluchačům předkládány v profesionálnější formě, je nutná preciznější příprava, která klade na studenta nároky ohledně času. Delší časová příprava při prezentaci přináší výhodu na konci semestr především u zkoušek z daného předmětu. Pomocí vizuálním ztvárnění je problematika lépe zapamatovatelná.

Z druhé strany je lepší ustavičné vyžadování prezentačních a komunikačních dovedností od vedoucích předmětů. Posluchač si osvojuje prostředí, kde mluví před více lidmi a předává jim své znalosti. Učí se bojovat s trémou. Učí se, jak originální formou zaujmout, jak vnést do svého projevu nové prvky komunikace. Samozřejmostí je i přijímání kritiky od kolegů v lavicích a zvládání stresu. Pokud se budoucí absolvent naučí tyto dovednosti již během studií, u státních závěrečných zkoušek již nebude mít problém obhájit na profesionální úrovni bakalářskou, diplomovou či disertační práci a bez zbytečných nervů odpovědět na jakoukoliv všetečnou otázku.

### 2.1 Katedra společenských věd

Katedra společenských věd, která na Fakultě stavební zastupuje výuku humanitních předmětů, si vzala za úkol pomoci studentům osvojit si základy sdělování získaných informací předmětem Komunikační dovednosti. Tento předmět zapadá do koncepce katedry, kterou je humanizace studia techniky a interdisciplinární spolupráce humanitních, ekonomických a stavebních oborů pro všechny studijní programy stavební fakulty. Výuka humanitních předmětů je zaměřena na rozvoj osobnosti a tvořivých schopností jedince, k překonání profesní uzavřenosti, k eticky zodpovědnému, kulturnímu a manažersky úspěšnému jednání absolventů fakulty v praxi. Podobné poslání má i předmět Rétorika, která je zaměřena na schopnost prezentovat pracovní výsledky, obhájit odbornou práci či projekt.[3]

### 2.2 Projekt Activ Board

Interaktivní tabule je celosvětově oblíbeným multimediálním doplňkem při prezentaci a zprostředkování informací. Při prezentaci se využívá především schopnost názorně předvést zkoumané problémy v kombinaci s dotykovými prvky. Informace sdělené netradiční formou jsou lépe zapamatovatelné a díky propojení se zrakovými a hmatovými vjemy se také lépe vybavují.

V rámci Studentské grantové soutěže ČVUT 2013 je právě řešen na Katedře společenských věd projekt s názvem „Využití moderní interaktivní tabule Activ Board ve vědecké práci a pedagogickém působení doktorandů“. Jedním z cílů, které si projekt klade dosáhnout, je zjištění možnosti využívání Activ Boardu jako efektivního multimediálního doplňku studentů nejen doktorského studia, na které je projekt zacílen. Stejně důležitým cílem projektu je, aby doktorandi získali odpovídající dovednosti při využívání interaktivní tabule v pedagogické pozici a mohli předat nabyté znalosti svým žákům a také by měl také ukázat, do jaké míry se změní vnímání studentů a posluchačů při předávání informací druhým osobám touto netradiční metodou. Tento projekt je další ze snah katedry o zvýšení znalostí multimediálních technik při prezentacích.

Prioritní výzvou do budoucna je příprava projektu na další období, který by se měl zabývat základy managementu pro doktorandy Fakulty stavební. Rámcově by se měl projekt zabývat možnostmi využití Activ Boardu při manažerské roli. Velkou snahou je, aby si každý student v průběhu studia osvojil základní prezentační dovednosti. Ty mu pomohou nejen při prezentaci výsledků, ale také při komunikaci se svými vrstevníky a co je asi nejhlavnější, při své osobní prezentaci. Pohovorem při hledání zaměstnání musí mladý člověk prokázat své kvality. Tyto kvality budou při vedení většího týmu osob tím nejdůležitějším.

### Závěr

Zvyšující se počet studentů vysokých škol a tím i zvyšující se počet absolventů skýtá velmi konkurenční prostředí. Každým rokem opouští akademickou půdu několik desítek studentů vzdělaných ve stejném oboru. V čem by se daly rozlišit jejich schopnosti? Mají vůbec nárok na přesyceném trhu získat kvalitní práci v oboru? Na tuto otázku není lehké odpověď. Co je ale jasné, že pokud mladý člověk využije nabízených projektů a všech možností, které mu jsou na akademické půdě nabízeny, získá vědomosti, které ostatní nemají. Získají větší rozhled, někdy další potřebnou praxi.

Fakulta stavební ČVUT v Praze se snaží svým studentům v rámci kvalitní výuky dopřát specifické vzdělání i v oblasti komunikace a multimediálních prostředků. Nejen katedra společenských věd se svým projektem výuky na Activ Boardu, ale celá fakulta obecně, klade velký důraz na získávání znalostí v prezentačních technikách. Tato katedra si dala za cíl do dalších let zapojit co nejvíce studentů i do dalších

projektů, které by se mohli opírat o rozšíření znalostí multimediálních technik. Vždyť umět zaujmout není pouze vizitkou ústavu, ze kterého mladý člověk odešel úspěšným absolvováním, ale především vizitkou sám sebe. Multimediální technika je jen nápomocným prostředkem, jak své myšlenky vyjádřit zajímavě vizuálně.

## Literatura

ČSÚ. (2012a). Studenti a absolventi vysokých škol v roce 2010. ČSÚ: *Lidské zdroje pro vědu a vzdělávání. ČVUT*. [online]. 2012 [cit. 2013-09-18]. Dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti\\_a\\_absolventi\\_vysokych\\_skol\\_v\\_cr\\_celkem/\\$File/1\\_VS\\_studenti\\_celkem\\_11.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_VS_studenti_celkem_11.pdf) (příspěvek na webu)

ČSÚ. (2012b). Vysokoškolští studenti a absolventi technických věd, výroby a stavebnictví v roce 2010. ČSÚ: *Lidské zdroje pro vědu a vzdělávání*. [online]. 2012 [cit. 2013-09-18]. Dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vysokoskolsti\\_studenti\\_a\\_absolventi\\_technickych\\_ved\\_vyroby\\_a\\_stavebnic](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vysokoskolsti_studenti_a_absolventi_technickych_ved_vyroby_a_stavebnic)

[tvi/\\$File/3\\_ISCED\\_5\\_11.pdf](#) (příspěvek na webu)

ČVUT. (2013). *Katedra společenských věd. ČVUT v Praze: Fakulta stavební* [online]. 2006 [cit. 2013-09-18]. Dostupné na: <http://www.fsv.cvut.cz/katedry/katedra2.php?Katedra=105>

## Kontakt

Ivana, Svitková, Ing.  
Katedra společenských věd,  
Fakulta stavební, ČVUT v Praze  
Thákurova 7,166 29 Praha 6  
e-mail: [ivana.svitkova@fsv.cvut.cz](mailto:ivana.svitkova@fsv.cvut.cz)

## SUMMARY

### *Application of students in response to the knowledge of multimedia technology*

*Ivana SVITKOVÁ*

According to the Czech Statistical Office the number of university students in the Czech Republic are growing every year. They do not hesitate to leave home and start studying in a different city. After graduation, some students return to their home region to utilize knowledge. The Czech Statistical Office processes detailed statistics about the motion of student numbers, age range and numbers by region Czech Republic. One of the statistics divides the students according to the type of study they choose. Students of Engineering, manufacturing and construction occupy second place in the ranking of popularity in fields of study. One third of students studying engineering sciences are students of architecture or construction.

The biggest technical university in the Czech Republic, Czech Technical University in Prague, pays attention to education in communication skills and transfer of knowledge using modern multimedia accessories. During the study, in more and more specialized subjects is paid attention to the presentation. Longer time for preparing the presentation has the advantage at the end of the semester especially for examinations in the subject. Using visual rendering, information are more memorable. If student teach these skills during studies, he will not have any problem at the final examinations to defend bachelor's , master's or doctoral thesis on the professional level.

Besides other activities, the Department of Social Sciences is working on the project "Use of modern Activboard in scientific and pedagogical activity of doctoral students." There is an effort to doctoral students could use the board for presentation their research results. Students of doctoral degree gradually impart these knowledge to their students of master's or bachelor's degree. After graduating from university, young professionals return home equipped with knowledge and the possibility of transferring information with the most modern means of expression. Not only the Department of Social Sciences with its project of teaching with use of Activ Board , but the entire faculty in general places great emphasis on knowledge acquisition in presentation techniques. The Department has set a goal for future years to involve as many students in other projects that might be based on expanding knowledge of multimedia techniques. After all, able to attract not only showcase of the institute from which the young man left after successful completion, but also showcase of himself. Multimedia Technology is just a helpful means to express their thoughts visually interesting.

Increasing number of graduates begins to take shape the competitive environment. Each year, many students educated in the same field leave the campus. In what could be their ability to differentiate? If a young person makes use of the offered projects and all the possibilities that it is offered on university, gain knowledge that others do not. Gain greater insight, sometimes more necessary experience.

**JELL Classification:** C 19, I 29, J 24.

## INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE TRENČIN (ESLOVAQUIA)

*Language interference in learning Spanish as a foreign language of the students at Alexander Dubček University of Trenčín (Slovakia)*

Anna DEVÍS ARBONA, Elena DELGADOVA, Miquel A. OLTRA ALBIACH

---

### **Abstract**

*El objetivo fundamental de este trabajo es reflexionar sobre las interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Nuestra hipótesis de trabajo parte del hecho de que estas interferencias provienen, en gran medida, de las lenguas extranjeras anteriormente estudiadas, y no tanto de la L1. El estudio ha sido realizado en dos fases: en la primera se valoran las lenguas de contacto de los estudiantes, así como sus actitudes; y en la segunda, se evaluará el grado de adquisición de las competencias lingüísticas y comunicativas en español como lengua extranjera. En una sociedad cada vez más plurilingüe e intercultural como la nuestra, el concepto de lengua extranjera adquiere, pues, una dimensión más flexible y poliédrica. La globalización, la apertura de las fronteras y, sobre todo, el hecho de formar la Comunidad Europea, crean la necesidad de comunicarse en distintos idiomas. La socialización, la integración con la comunidad es la comunicación, y la comunicación es la lengua.*

### **Palabras clave**

*interferencias lingüísticas, lenguas extranjeras, plurilingüe e intercultural, sociedad multilingüe e intercultural.*

---

### **Abstract**

*The fundamental aim of this communication is to reflect on the linguistic interferences in foreign language learning. Our hypothesis departs from the fact that these interferences come, to a large extent, from the foreign languages previously studied, and not that much from the L1. The study was conducted in two phases: the first are valued contact languages of students and their attitudes, and in the second, will assess the degree of acquisition of language and communication skills in Spanish as a foreign language. Therefore, the concept of foreign language acquires a more flexible and polyhedral dimension in our increasingly multilingual and intercultural society. Globalization, the opening of borders and, above all, the fact of being in the European Communities, creates the need to communicate in different languages. Socialization, community integration is communication, and communication is the language.*

### **Key words**

*linguistic interferences, foreign languages, multicultural and intercultural, multilingual and intercultural society.*

---

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z 18.

---

## **1. La educación plurilingüe**

### *1.1. El plurilingüismo y su importancia en la sociedad europea*

Entendemos por plurilingüismo la capacidad innata del ser humano de aprender más de una lengua. Según Regine Fehlings de Anurio y Corine Vega<sup>30</sup>:

La capacidad humana para el aprendizaje del lenguaje está orientada al plurilingüismo, no al monolingüismo. Dominar varias lenguas no es nada extraordinario. Más de la mitad de la población mundial es políglota. En todo el mundo se hablan unas cinco mil lenguas, pese a que hay unas ciento cincuenta naciones. Estos datos contradicen la idea generalizada de que normalmente una persona habla

---

<sup>30</sup>Fehlings de Anurio, R. Vega, C. (2002) *En dos idiomas. Guarderías bilingües para una educación plurilingüe*. En: [HTTP://www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf](http://www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf)



una lengua y que todos los hablantes de esa lengua pertenecen a un país.

En los últimos años el sistema de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado mucho. Hace algún tiempo se tendía a enseñar uno o dos idiomas en el nivel muy avanzado, es decir, se perfeccionaba el conocimiento de las lenguas. Hoy en día, nuestra realidad exige otra manera de tratar el tema. Con el aumento de la cantidad de las lenguas aprendidas baja el nivel de conocimiento formal, que es menos importante que el dominio de las funciones comunicativas de la lengua.

La globalización, la apertura de las fronteras y, sobre todo, el hecho de formar la Comunidad Europea, crean la necesidad de comunicarse en distintos idiomas. La socialización, la integración con la comunidad es la comunicación, y la comunicación es la lengua. Cuanto más lenguas conoce una persona, mejor contacto tiene con su entorno, esté donde esté, más posibilidades de encontrar buen trabajo, los horizontes más amplios.

Como afirman Regine Fehlings de Anurio y Corine Vega en el artículo mencionado:

Para los niños resulta absolutamente normal y natural aprender varios idiomas, pues las condiciones biológicas y cognitivas para ello le son innatas.

Estas autoras indican que el plurilingüismo sobre todo favorece la integración en la sociedad europea, es el impulso que permite a los extranjeros vivir, es decir, trabajar, funcionar en la sociedad, establecer relaciones interpersonales, etc., en los países europeos.

Dentro de este contexto, el germen de nuestra investigación parte tanto de nuestra práctica profesional como docentes de lengua como de nuestra experiencia personal como aprendices. Hemos percibido que cuando tenemos alguna laguna léxica, morfosintáctica o de cualquier otro tipo en el momento de utilizar una lengua extranjera, en lugar de tomar las formas de nuestra L1, a menudo recurrimos a formas provenientes de las otras lenguas extranjeras aprendidas. Ante estos hechos nos planteamos ¿Cómo funcionan estos mecanismos? ¿Por qué un aprendiz se apoya en una lengua cuya competencia es menor que la de su lengua materna? Nuestra práctica profesional como profesores de lengua nos ha sugerido la teoría de que la primera lengua extranjera aprendida funciona como un tipo de matriz o interlengua para los idiomas estudiados<sup>31</sup>. Si podemos confirmar esta hipótesis la didáctica de la segunda lengua extranjera

que los estudiantes aprenden tendrá que tener en cuenta la primera lengua extranjera de los aprendices.

Sin embargo, para ser capaz de hacerlo, el docente necesita tener informaciones sobre los posibles errores que tienen su origen en el conocimiento previo de la primera lengua extranjera estudiada por sus alumnos.

Para ello consideramos que el estudio deberá realizarse en dos etapas:

1. Análisis cuantitativo de los errores de los estudiantes con el fin de detectar los cometidos bajo la influencia de su primera lengua extranjera.
2. Análisis cualitativo de los errores diagnosticados como resultado de las interferencias lingüísticas de la lengua extranjera previamente aprendida.

### 1.2. Errores y desviaciones lingüísticas

Entendemos que el error es, en cierto modo, natural en cualquier proceso de aprendizaje del ser humano. Consideramos error a las desviaciones lingüísticas que no cumplen los criterios de corrección. La clasificación de Norrish<sup>32</sup> establece que:

1. Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiz.
2. Una falta es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz.
3. Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

De estos tres tipos, la mayor influencia en el proceso de aprendizaje se produce en las dos primeras, es decir, en el error y en la falta.

Dado que nuestro estudio no ha sido diacrónico ni evolutivo, ni tampoco se ha contrastado en diferentes contextos comunicativos, no parece relevante establecer una diferencia entre error y falta por lo que, a partir de ahora, utilizaremos el término genérico "error" para referirnos a cualquier tipo de desviación lingüística.

## 2. La evaluación de los errores

### 2.1. El error como fuente de información

Conviene destacar que entendemos la evaluación de los errores desde una perspectiva cualitativa, el

<sup>31</sup> Hemos realizado otro estudio tomando como muestra estudiantes que aprendían catalán como segunda lengua extranjera. Ver Devís, A., Morell, R. Torró, J. (2013)

<sup>32</sup> Norrish, John (1983:7): *Language Learners and their Errors*. London, Macmillan Press.

error es considerado como una fuente de información de gran utilidad en el proceso de aprendizaje. Así pues nuestra concepción no considera el error como elemento de sanción en la evaluación final del alumno. Sin embargo, en el paradigma positivista en el que la evaluación se orienta a los aspectos cuantificables, la enseñanza y evaluación de la lengua están dominados por la noción de "falta" y el progreso se evalúa negativamente en función de los errores que el alumno todavía comete.

De acuerdo con Bigas, M, A. Camps et alii (2004:94):

Aquesta orientació, si bé en molts casos molt matisada, és encara força present en l'ensenyament de l'ortografia. Potser pel fet que l'ortografia és un aspecte aparentment aïllable de l'escrit i, aparentment també, fàcilment objectivable, semblava oferir un camp adequat per a un ensenyament molt mecanitzat i per a una avaluació predominantment quantitativa<sup>33</sup>.

Los avances en el terreno de la lingüística y la psicología, sobre todo, y de las ciencias humanas en general, nos han llevado a una nueva concepción del error, que ya no se entiende como punto negativo, como laguna, defecto o vacío, sino que es concebido como síntoma de conocimiento, como marca de un proceso de construcción, como indicio de un sistema que hay que analizar para descubrir su lógica.

Este nuevo enfoque corresponde a un nuevo concepto de evaluación que no se limita a los aspectos cuantitativos sino que tiene en cuenta los aspectos cualitativos con la idea de que se conviertan en un elemento central en el proceso de enseñanza / aprendizaje. También se corresponde con una idea diferente de la enseñanza: ya no es el profesor el que transmite unos conocimientos que el alumno adquiere pasivamente, sino que es éste el que, con la ayuda del profesor, construye su propio aprendizaje.

## 2.2. Elaboración de las pruebas.

Explicada nuestra concepción del error, pasaremos ahora a justificar las variables que hemos tenido en cuenta en la selección de la muestra para nuestro estudio y en la elaboración de la prueba de evaluación. Conviene destacar que la muestra responde a alumnos provenientes de la *Faculty of Social and Economic Relations (Alexander Dubček University of Trenčín)*.

En lo relativo a la situación sociolingüística de Eslovaquia en general y de Trenčín en particular, conviene señalar el interesante carácter plurilingüe e intercultural que se aprecia, producto, entre otros muchos factores, de su situación geográfica en el centro de Europa, de su historia y de la confluencia de pueblos y culturas que lo constituye.

Nos interesaba también conocer las lenguas con las que habían mantenido contacto anteriormente para poder interpretar, así, las interferencias en el aprendizaje del español. A tal efecto, hemos diseñado una encuesta sobre la biografía lingüística (lenguas instrumentales del lugar o lugares donde han vivido, L1 predominante, lenguas extranjeras cursadas,...)

En último lugar cabe señalar que las competencias adquiridas en lengua española por los alumnos objeto del estudio serán evaluadas mediante la elaboración de una prueba correspondiente al *Marco Europeo de Referencia de las Lenguas*<sup>34</sup>. Además, estamos procediendo a clasificar los errores de acuerdo con las dos variables objeto de nuestro estudio: influencia de la lengua o lenguas extranjeras anteriormente aprendidas e influencia de la lengua materna.

Conviene precisar que se han establecido dos fases en la investigación propuesta:

- a) Análisis de los resultados de la encuesta "biografía lingüística". En ella establecemos las lenguas de los sujetos de la investigación en cuanto a aspectos como nivel de competencia, ámbitos de uso y actitudes que han desarrollado ante dichas lenguas.
- b) Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes a partir de las pruebas diseñadas a tal efecto.

En el presente estudio nos centraremos en los resultados obtenidos en la fase a) de la investigación. Actualmente nos encontramos en el proceso de evaluación de la fase b), resultados que presentaremos en ulteriores foros de investigación.

## 3. Desarrollo y resultados

El estudio ha sido realizado a partir de los datos ofrecidos por la biografía lingüística, encuesta realizada en una muestra aleatoria de trece estudiantes de español de la Universidad de Trenčín (Eslovaquia). Reproducimos el modelo de encuesta y los resultados obtenidos tras su análisis.

<sup>33</sup>Aunque el estudio referido se centra únicamente en la evaluación de la ortografía, es tradicional en nuestras aulas la evaluación predominantemente cuantitativa en cualquier aspecto lingüístico.

<sup>34</sup>Para la elaboración de esta prueba se han tomado como referencia los ámbitos correspondientes a cuestiones lingüísticas y expresión escrita del nivel A2.

## DATOS PERSONALES

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Centro de estudios: \_\_\_\_\_

Lugares donde has vivido, (incluyendo el lugar de nacimiento)

\_\_\_\_\_  
Años que has vivido en cada lugar

\_\_\_\_\_  
Lengua o lenguas que se hablaban en cada lugar

## DATOS LINGÜÍSTICOS

1. Primera o primeras lenguas que aprendiste

\_\_\_\_\_  
2. Lenguas extranjeras estudiadas por orden cronológico

\_\_\_\_\_  
3. Lengua o lenguas en las que te comunicas habitualmente

en casa: \_\_\_\_\_

en la universidad: \_\_\_\_\_

con los amigos: \_\_\_\_\_

4. Lenguas en las que te sientes capacitado para comunicarte (marca con una cruz)

Lengua: \_\_\_\_\_

Ámbito coloquial: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Ámbito formal: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Lengua: \_\_\_\_\_

Ámbito coloquial: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Ámbito formal: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Lengua: \_\_\_\_\_

Ámbito coloquial: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Ámbito formal: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Lengua: \_\_\_\_\_

Ámbito coloquial: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

Ámbito formal: escuchar\_\_\_\_\_, hablar\_\_\_\_\_, leer\_\_\_\_\_, escribir\_\_\_\_\_

5. Lenguas en las que te gustaría poder comunicarte (menciona algunas razones)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Gracias por tu colaboración

### *Figura 1: Biografía lingüística*

#### *3.1. Lenguas maternas de los entrevistados.*

Como era esperable, predomina el eslovaco como L1 de los sujetos entrevistados. No obstante, sorprende que el 23% declaren otra lengua materna,

además del eslovaco, lo cual viene a constatar la sociedad plurilingüe e intercultural objeto de estudio. Finalmente, existe una minoría cuya L1 no es el eslovaco; se trata, concretamente, del checo y del ruso:

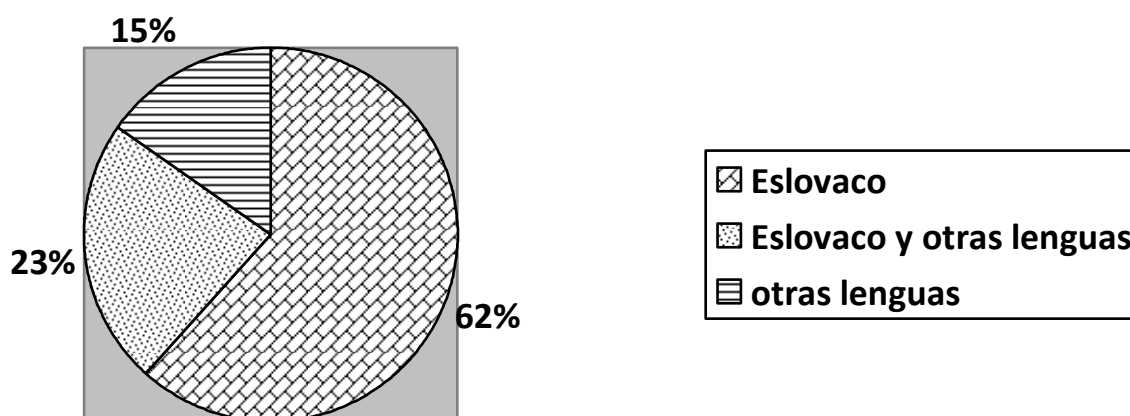


Figura 2: lenguas maternas de los estudiantes.

### 3.2. Lenguas estudiadas distintas de la L1.

Además del español, que no consideramos en este apartado por tratarse de estudiantes que todos han cursado español como LE, la muestra nos ofrece algunos datos significativos. Sorprende que más de la mitad de los estudiantes hayan estudiado alemán

(50,3%), pero aún sorprende más que el 20,3% hayan cursado estudios de francés, lengua que en otras latitudes europeas no pasa de tener un carácter anecdótico. En lo referente al inglés, el 100% de los estudiantes lo han cursado, hecho esperable, así como el ruso (30%) justificable por la proximidad geográfica.

LENGUAS ESTUDIADAS	
Inglés	100%
Español	100%
Alemán	53,8%
Ruso	30,7%
Francés	23%
Otras lenguas	7,6%

Figura 3: lenguas estudiadas distintas de la L1

### 3.3. Lenguas en las que se sienten capaces de comunicarse.

Más allá de los cursos y las lenguas estudiadas, la capacidad de comunicarse exige de la adquisición de la competencia comunicativa, competencia que supera

los correspondientes conocimientos lingüísticos. Hemos establecido la valoración de estas competencias de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, que establece los niveles A, B y C. Los resultados obtenidos son los siguientes:

LENGUAS DE COMUNICACIÓN			
	A	B	C
Inglés		69,2%	30,7%
Español	15,3%	30,7%	38,4%
Alemán	38,4%	7,6%	15,3%
Francés	7,6%	15,3%	
Ruso	7,6%		7,6%
Checo			7,6%

Figura 4: Competencias comunicativas

3.4. Actitudes hacia las lenguas conocidas.

Conviene destacar, en primer lugar, que las lenguas se aprenden de acuerdo a dos funciones: la integrativa (sirve para integrarse en una sociedad), o la instrumental (sirve para encontrar un trabajo, presentarse a una oposición...). Desde este punto de vista, las actitudes más favorables tienden a producirse hacia las lenguas que cumplen alguno de estos dos requisitos. No sorprende que el español sea la lengua más favorecida, dado que todos los alumnos encuestados la han cursado; ni tampoco la del inglés, valorada socialmente como una lengua muy útil; ni tan siquiera la valoración del alemán, lengua en la que prevalece la función instrumental, ya que los sujetos objeto de este estudio, afirman que se trata de una

lengua útil para encontrar trabajo. Nos sorprenden, sin embargo, actitudes muy favorables hacia lenguas como el francés, ya comentadas, por el hecho de reconocer en ella una lengua apta, útil y adecuada para la diplomacia. Otras lenguas muy bien valoradas como el ruso, o incluso el italiano, se pueden explicar por la proximidad geográfica y las consiguientes relaciones interculturales que este hecho provoca.

Finalmente, la presencia de lenguas como el polaco o el portugués (7.6%) no nos permite una lectura más allá de la pura anécdota aunque en una valoración más detenida, la proximidad geográfica de Polonia nos llevaría a la consideración sociolingüística e intercultural. Los datos reflejan, pues, las actitudes más positivas, ya sea desde el punto de vista integrativo o instrumental:

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	
Español	46,1%
Alemán	38,4%
Inglés	30,7%
Francés	30,7%
Ruso	23%
Italiano	23%
Otras lenguas	7,6%

Figura 5: Valoración de las lenguas

Conclusiones

- Los estudiantes eslovacos, objeto de este estudio, presentan unas competencias y unas actitudes favorables al plurilingüismo, hecho que favorece la inserción profesional y laboral en la actual

sociedad europea cada vez más plurilingüe e intercultural.

- Es importante que el profesorado tenga en cuenta las lenguas que sus alumnos conocen en el momento de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello recomendamos que al inicio

del curso se realice una encuesta sobre la biografía lingüística de los estudiantes con el fin de evaluar el progreso de los alumnos y las interferencias de las lenguas anteriormente aprendidas.

- En nuestra actual sociedad los profesionales de la educación y, especialmente, los profesores de lenguas, hemos de asumir el compromiso y la responsabilidad de replantearnos nuestras concepciones sobre la didáctica de una lengua extranjera y entender así que las fronteras entre L1, L2, LE son cada vez más difusas y exigen, por tanto, una visión más amplia y adaptable al contexto lingüístico de nuestras aulas.

## Bibliográficas

Apeltauer, E. (1993). Multilingualism in a Society of the Future». *European Journal of Educatioun*, 1993, núm. 3, vol 28, 273-294.

Arnau, J. et al. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori. 1992

Alexopoulou, A. (1997). *El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas*. [en línea].

available at: [www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-32059477\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32059477_ITM)>. [acc.: 24/6/2010]

Baquer, C.: *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra. 1997

Bigas, M., Camps, A., Camps, M. y Milian, M. (2004). *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Graó. 2004

Briz, E. (2003). El enfoque comunicativo». En Mendoza, A. (coord). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. 2003

Cantó, A.C. del. (2003). Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad». En Reyzábal, Mª V. (dir), Hilario, P. et al. (coords). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Pp.97-109. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa. 2003

Cenoz, J. y F. Genese. (1998). Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education». En Cenoz, J. y F. Genese (Coord). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 1998

Codina, F., Fargas, A. (1998). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo. (1988)

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y aprendizaje*, 1983, núm.21, 37-61.

Devís, A., Morell, R. y Torró, J. (2013). Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera en

- En este sentido actualmente se está trabajando mucho en la consideración y la didáctica específica que la ELE nos exige más allá de la perspectiva etnocéntrica que tradicionalmente se ha acostumbrado a considerar.

- Finalmente, nuestra hipótesis inicial de trabajo aún no ha podido ser confirmada ya que nos encontramos en la segunda fase del estudio. Por tanto, al final de la investigación intentaremos confirmar si, efectivamente, entre los estudiantes de español de la Universidad de Trenčín, la influencia de la LE1 es muy superior a las interferencias que reciben de sus lenguas maternas.

contextos plurilingües». *Lenguaje y textos*, 2013, núm. 37, 197-204.

Dolz, J., Gagnon, R. y Ribera, P. (2013). *Producció escrita i dificultats d'aprenentatge*. Barcelona. Graó. 2013

Fehelings de Anurio, R., Vega, C. (2012). *En dos idiomas. Guarderías bilingües para una educación plurilingüe*. 2002 [en línea].

available at: [www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf](http://www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf). [acc.: 11-5-2010]

Galisson, R. (1986). Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *ELA*, 1986, núm. 63, 39-54.

González Salinas, A. (2005). La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones». *Lenguaje y textos*, 2005, núm. 23, 127-138.

Guasch, O.: *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó. 2001

Llobera, M.(coord). (2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. 2000

Nicholls, D. (2003). *False friends between spanish and english*. 2003 [en línea].

available at: [www.macmillandictionary.com/MED-Magazine/August2003/10-Spanish-English-false-friends.htm](http://www.macmillandictionary.com/MED-Magazine/August2003/10-Spanish-English-false-friends.htm). [acc.: 8-7-2010]

Norrish, John: *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press. 1983

Paradis, M. (1997). The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism». En De Groot, A. Judith, I. y Kroll, F. (cords). *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahvah N.J.: Lawrence Edibaum. 1997

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana. 2006

Pérez Paredes, P., Pérez Gutiérrez, M. (2003). Información, formación y enseñanza de lenguas: del

efecto Heineken y otras historias». *Telemática y glosodidáctica*, 2003, núm. 21, 23-29.

Sánchez, P.; Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales». *Infancia y aprendizaje*, 1986, núm.33, 3-26.

Siguán, M., Mackey, W. (1987). *Education and bilingualism*. London: UNESCO. 1987.

Volterra, V., Taeschner, T. (1983). La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües». *Infancia y aprendizaje*, 1983, núm. 21, 23-26.

### Contacto

Anna Devís Arbona, TEU Doctora.  
Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura,

Facultat de Magisteri, Universitat de València. Grupo ELCIS

Avinguda dels Tarongers, n.4, 46022 València (España),  
telf. 961625436, anna.devis@uv.es

PhDr. Elena Delgadova, PhD.

Dept. of humanitarian and social sciences

Alexander Dubček University of Trenčín

Študentská 2, Trenčín 91101, Slovakia

e-mail: elena.delgadova@tnuni.sk

Miquel A. Oltra Albiach, TEU Doctor.

Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura,  
Facultat de Magisteri, Universitat de València. Grupo ELCIS

Avinguda dels Tarongers, n.4, 46022 València (España),  
telf. 961625436, miquel.oltra@uv.es

## SUMMARY

### **Language interference in learning Spanish as a foreign language of the students at Alexander Dubček University of Trenčín (Slovakia)**

*Anna DEVÍS ARBONA, Elena DELGADOVA, Miquel A. OLTRA ALBIACH*

The fundamental aim of this communication is to reflect on the linguistic interferences in foreign language learning. Our hypothesis departs from the fact that these interferences come, to a large extent, from the foreign languages previously studied, and not that much from the L1. The study was conducted in two phases: the first are valued contact languages of students and their attitudes, and in the second, will assess the degree of acquisition of language and communication skills in Spanish as a foreign language.

In recent years the system of foreign language teaching has changed a lot. Some time ago tended to teach one or two languages at the advanced level, ie perfected knowledge of languages. Today, our reality requires another way to address the issue. With the increase in the number of languages learned low level of formal knowledge, which is less important than the mastery of the communicative functions of language. Globalization, the opening of borders and, above all, the fact of being the European Community, creating the need to communicate in different languages. Socialization, community integration is communication, and communication is the language. The more languages a person knows, has better contact with their environment, wherever you are, the more chances to find good job, broader horizons.

It is important that teachers consider the languages that students known at the time to start learning a foreign language. We therefore recommend that at the beginning of the course will conduct a survey on students' language biography in order to assess the progress of students and the interference of previously learned languages.

In our current society, education professionals, and especially language teachers, we must make a commitment and responsibility to rethink our conceptions of teaching a foreign language and understand well that the boundaries between L1, L2, LE are increasingly blurred and therefore require a more comprehensive and adaptable linguistic context of our classrooms. In this sense we are currently working a lot into consideration and specific teaching that requires us ELE beyond ethnocentric perspective that has traditionally been used to consider. Therefore, the concept of foreign language acquires a more flexible and polyhedral dimension in our increasingly multilingual and intercultural society. Students Slovaks, the subject of this study, presented competences and attitudes in favor of multilingualism, which favors the employability and employment in the current European society increasingly multilingual and intercultural.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z 18.



## **SOBRE LAS FUNCIONES Y LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE LITERATURAS Y DE LENGUAS**

### ***On Roles and Competences for Literature and Language Teachers***

*Josep BALLESTER ROCA, Noelia IBARRA RIUS, Miquel A. OLTRA*

---

#### **Abstract**

*El papel del profesorado de literatura y de lengua se ha transformado a lo largo del tiempo de acuerdo con la metodología empleada para la enseñanza. La renovación pasa por conseguir un profesorado con criterios propios, crítico y abierto a las diversas ópticas y realidades, capaz de tomar decisiones y diseñar opciones idóneas a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos de la formación didáctica y lingüística del docente deben potenciar el dominio real del uso lingüístico en cualquier ámbito. En este sentido, debemos pues, concebir la educación literaria y lingüística en la línea de la apropiación por parte de los alumnos, con la mediación del profesorado de las normas, de los conocimientos y las destrezas que configuran la competencia comunicativa. La lengua se relaciona de forma estrecha con el uso comunicativo de los hablantes, aspecto con frecuencia olvidado en décadas pasadas.*

#### **Palabras clave**

*competencias docentes, educación literaria y lingüística, investigación e innovación*

---

#### **Abstract**

*The role literature and language teachers has changed through time in accordance with the methodology used for teaching. Innovation will become effective by getting a teacher with their own criteria, critical and open to different perspectives and realities, and able to make decisions and to design appropriate options to the specific circumstances of each teaching-learning context. The teacher's pedagogical and linguistic training contents should maximize the real domain of language usage in any setting. In this sense, literary and linguistic education should be aligned with student's actual needs, and teachers should become mediators of standards, of knowledge, and of skills which build up communicative competence. In fact, language is more related to the communicative use of speakers in real world than to theoretical approaches, but often communicative approach to language teaching has been neglected in past decades.*

#### **Key Words**

*teaching skills, literary and linguistic education, research and innovation*

---

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z 18.

---

#### **Introducción: Reflexiones previas en torno a las funciones y las competencias del profesorado de literaturas y lenguas**

La educación literaria y lingüística debe orientarse hacia al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación que constituye la base de toda interacción social y, asimismo, de todo tipo de aprendizaje.

LA UNESCO, en un seminario organizado en los años cincuenta, *The teaching of Modern Languages*,

revalidado en la década posterior por el Consejo de Europa, y todavía vigente con las pertinentes matizaciones, dictaminó a propósito de la formación de los profesores de literaturas y de lenguas determinadas directrices que, en cierto sentido, coinciden con las líneas apuntadas en la actualidad desde el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing* (2001). Así, desde éste se ha subrayado la relevancia de elementos como: el dominio de la lengua enseñada, el conocimiento científico de los rasgos característicos de la lengua y la literatura y la capacidad de ponerlos en práctica en el aula, el conocimiento profundo de la

literatura y la cultura del país o la introducción a la psicopedagogía y a la didáctica como una aportación de base para la metodología y las técnicas de enseñanza. A nuestro juicio, podemos considerar la anterior enumeración como una muestra más que significativa de los mínimos que un docente de lenguas debería adquirir en su formación.

El papel del profesorado de literatura y de lengua se ha transformado a lo largo del tiempo de acuerdo con la metodología empleada para la enseñanza, determinada ésta también por el contexto en el que se produce. También, sin embargo, apuntamos toda una serie de factores que intervienen en estas funciones y que en una aproximación superficial, pueden parecer distantes de la metodología y de la educación. De acuerdo con Martin Peris (1998) hablaríamos entonces de *dimensión sociológica*, esto es, unos factores relacionados con el desarrollo y con la evolución de la sociedad, que a menudo olvidamos y resultan primordiales.

El profesorado, con independencia de la materia de especialización, pero sobre todo, más en el ámbito de la educación literaria y lingüística, debe poseer una profunda capacidad para entender la esencia del aprendizaje y de los diferentes procesos por los que deben pasar los estudiantes. A propósito, Van Lier (1991: 30) apunta una regla que no se debería olvidar: "Comprender al alumno es probablemente la tarea más importante a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función". Objetivo realmente ambicioso y fundamental.

Widdowson (1998: 16-17) desvela con claridad el papel activo del docente en la conducta del alumnado, función presente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción: "Pero cuando los maestros ejercen su papel profesional, sí que dirigen y supervisan, y no son una variable que intervenga pasivamente en la actividad, son un agente que la condiciona explícitamente. Su trabajo es, precisamente, manipular la conducta. (...) Los alumnos no son una mera fuente de datos, sino que también colaboran de una manera constante en la orientación y el control de la actividad de clase y de los efectos que se derivan".

Por su parte, Manesse y Gréllet (1994: 87) comentan que:

la escuela pide a los docentes de lengua que cumplan dos funciones al mismo tiempo: una función de formador en relación con los textos, una función de mediador en relación a los libros. Por una parte, analizar los grandes textos del patrimonio literario, con la conciencia que son de difícil acceso para gran parte del nuevo público de secundaria, por otra parte, luchar contra la desafección por los libros

y por la lectura en general. Por una parte, iniciar a una lectura que utiliza los métodos tradicionales del comentario de textos o, a veces, intenta integrar los instrumentos de análisis de la nueva crítica literaria, siempre con el riesgo de aumentar la distancia entre el texto y el lector adolescente; por otra, motivar a la lectura personal, hacer conocer el placer inmediato del texto de ficción (...)

## 1. Factores clave en el actual rol docente

Desde nuestra perspectiva, el papel que el docente debe ejercer en la actualidad no puede entenderse sin la estrecha conexión entre los siguientes factores:

### - El aula

Tanto el aula como el centro docente constituyen un ámbito de intervención, de estudio y de investigación en cuya confluencia se configura el conocimiento. En estos espacios, el alumnado y el profesorado participan, comparten, conviven y contrastan todo tipo de experiencias. Por este motivo, podemos afirmar que el aula significa mucho más que una ubicación espacial, pues representa un espacio pluridimensional en el que se interrelacionan la experiencia personal y colectiva. Se trata de un escenario cooperativo de creación, interpretación y reflexión del uso verbal y no verbal de todos los actores del hecho educativo.

### - El discente

Como hemos apuntado en el aula, el alumnado y el profesorado comparten y contrastan las experiencias. El discente ya no ostenta un rol pasivo, sino que se ha convertido en constructor del propio conocimiento con la ayuda irremplazable del profesorado. El papel activo y la autonomía del discente anulan así, cualquier suerte de validez en torno a la generalización de prácticas didácticas repetitivas y memorísticas. Por otra parte, no debemos olvidar que la responsabilidad sobre el propio aprendizaje implica un factor clave en la innovación.

### - El currículo

El currículo constituye el conjunto de actuaciones relacionadas con la planificación educativa, compuesto al menos, por unos objetivos, unos procedimientos, unos contenidos y una evaluación. En este complejo entramado, profesorado y estudiantes adquieren total relevancia como verdaderos agentes del currículo. No obstante, la concreción y el diseño concreto del currículo dependerán en gran medida del contexto, pues en función de componentes como las características de localización del centro o del alumnado se adoptarán las decisiones específicas para responder de manera idónea a la diversidad

contextual. En este sentido, podemos hablar del carácter abierto y flexible el currículo.

- La superación del método y el papel del contexto

La fórmula basada en la aplicación de un único método sin posibilidad de alternativas metodológicas muestra sus carencias desde hace ya algunas décadas, hasta el punto de poder hablar de la existencia de una seria crisis en este sentido, tal y como constatan autores como Douglas Brown (1987), Van Lier (1991) o Martín Peris (1998) entre otros. En realidad, y desde nuestra óptica, el problema no reside en la primacía de una única metodología o en el mejor de los supuestos, de su sustitución por otra ligeramente renovadora, sino que la estrategia pasa por conseguir un profesorado con criterios propios, crítico y abierto a las diversas ópticas y realidades, capaz de implicarse en la tarea de la enseñanza, de tomar decisiones y diseñar opciones idóneas a las circunstancias específicas de cada contexto de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Douglas Brown (1987): cada profesor debe adoptar un proceso, en cierta medida, intuitivo, que le permita discernir la mejor síntesis teórica para conducir al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se alimentará de una comprensión integrada por la adecuación de cada teoría del aprendizaje y como también de sus puntos fuertes y de sus aspectos débiles.

- El enfoque comunicativo

Los contenidos de la formación didáctica y lingüística del docente deben potenciar el dominio real del uso de lengua en cualquier contexto del alumnado.

Se trata de construir saberes pragmáticos y operativos, es decir, de enseñarlos a utilizar inteligentemente para configurar una metodología próxima a la realidad de los alumnos, a los que les puede interesar menos la reflexión especulativa que los problemas concretos del uso de la lengua y la literatura o la comprensión e interpretación de un texto.

En este sentido, debemos pues, concebir la educación literaria y lingüística en la línea de la apropiación por parte de los alumnos, con la mediación del profesorado de las normas, de los conocimientos y las destrezas que configuran la competencia comunicativa. La lengua se relaciona de forma estrecha con el uso comunicativo de los hablantes, aspecto con frecuencia olvidado en décadas pasadas.

Como proponen Allwright (1994) o Long y Porter (1985) entre otros, en la evolución del enfoque comunicativo, la interacción de la lengua que se aprende pasa a ocupar el núcleo central de la

didáctica, en calidad de motor, como elemento impulsor de los procesos de uso y de la enseñanza.

## 2. En torno a las funciones y las competencias del profesorado de literatura y lengua

Van Lier (1996) concreta las funciones esenciales del profesorado de lenguas en la organizativa, la metalingüística y la selección de contenidos, junto a las de carácter transaccional, basadas en la transmisión de información, contenido y las interaccionales, centradas en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociocognitivas. Entre otros autores que han trabajado en torno al papel y las funciones del docente de educación literaria y lingüística podemos citar a Martín Peris (1998), Mendoza (1998a), (1998b), Ballester (1998), (1999/2007), Cantero y Mendoza (2003), Prado (2004), Galera (2007), Ballester y Ibarra (2009) o Ibarra y Ballester (2011). Algunas de estas funciones en síntesis, podrían ser las siguientes:

### a) *Motivador del saber*

El profesorado debe estimular las capacidades del alumnado. Esta aseveración constituye una de las reglas de oro que todo docente debe tener siempre presente. En el ámbito que nos ocupa, recordemos que el interés de un ser humano por aprender una L1 o una L2 se ha investigado como uno de los factores decisivos en el desarrollo eficaz del aprendizaje; de ahí la relevancia por tanto, concedida a la motivación y su estudio para poder incidir en el proceso de adquisición y desarrollo de una L1 o una L2. En este sentido, resulta ilustrativa la distinción entre motivación extrínseca, comprendida como los motivos por los que un individuo decide iniciar el estudio y el aprendizaje de una lengua y de una literatura, y que puede ser por una parte, integradora y, por otra parte, instrumental; en relación directa con la denominada como motivación intrínseca, esto es, la surgida del interés que las diferentes actividades del aprendizaje suscitan por sí mismas.

Se debe provocar, bien desde la influencia de la motivación, bien a partir de diferentes estrategias ligadas al afán de conocimiento y dominio de la materia, la formulación de interrogantes, la reflexión crítica y en definitiva, la configuración de una educación siempre proclive al debate. No olvidamos que estos aspectos serán muy positivos por la motivación de una interacción verbal y comunicativa.

### b) *Organizador de la materia*

Además de organizar la materia, también debe analizar el contexto y las circunstancias en las que se

produce la actividad docente, pues el conocimiento y el análisis de estos elementos permitirá al docente el diseño, la planificación y la generación de propuestas adecuadas a las necesidades e intereses de cada grupo clase. Desde esta perspectiva, se comprenden la programación y el desarrollo del currículo como una de las funciones inherentes al profesorado y clave, por tanto, para la concreción de la disciplina.

#### c) *Observador y evaluador*

La observación constituye uno de los procesos anteriores a la evaluación y totalmente necesario. Según J. Elliot (1993:47) “cuanto más profunda sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas de aula, con más fuerza experimentarán el conflicto entre su responsabilidad como educadores con respecto a la forma de aprender de los alumnos y la que tienen ante de la sociedad sobre lo que realmente aprenden”.

En la actualidad, resulta evidente que una concepción de la evaluación ligada a la mera comprobación de resultados no puede en modo alguno considerarse válida, sino que debe comportar una clara finalidad formativa e integrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros términos, debemos considerar tan relevante el proceso mediante el que el alumnado construye el conocimiento como el resultado final. Por este motivo, la evaluación implica más elementos que el discente y debe aplicarse a todos los componentes del proceso educativo: el profesorado, el alumnado, el método, las actividades, los contenidos y los medios.

A nuestro juicio, una de las posibilidades más atractivas para esta noción de la evaluación radica en el portafolio, pues su empleo ofrece un uso de la evaluación continua para los procesos de aprendizaje y además, su carácter cooperativo, implica tanto al profesor como el estudiante en la organización de las diversas tareas.

#### d) *Transmisor*

El uso del término transmisor no debe en modo alguno comprenderse de acuerdo con los parámetros de la educación más tradicional, pues con su empleo no nos referimos a su función como mero transmisor de conocimientos, sino también y sobre todo, a su destacado papel en la transmisión de actitudes sociales y culturales, expuestas de una manera interdisciplinar. En definitiva, más allá de la transmisión y la instrucción, el profesor, a través de la interacción de todos los factores que se dan en el aula, conseguirá no solamente una buena competencia comunicativa sino una educación integral.

En esta línea, las palabras de Dolz/Gagnon y Mosquera (2009: 132) ilustran la asunción de

responsabilidad por parte del profesor en la transmisión de una determinada cultura, de una enseñanza de la lengua y la literatura que engloba:

el desarrollo de la mente, el esteticismo, la difusión del patrimonio cultural, pero también le corresponde facilitar el proceso de apropiación de la lengua. Para ello, debe pensar en las condiciones de transmisión, de tal modo que genere un contexto favorable para el aprendizaje: estas condiciones se crean en la elaboración de dispositivos pedagógicos y en el empleo de herramientas de trabajo. Cuestionar la enseñanza de las lenguas supone, en primer lugar, interrogarse sobre las intervenciones de los profesores y los gestos profesionales que acompañan dichas intervenciones; en segundo lugar, reflexionar sobre los niveles de exigencias requeridos respecto al dominio de las lenguas enseñadas; y finalmente, determinar los modelos lingüísticos que el profesor debe desarrollar.

#### e) *Gestor*

El profesorado debe gestionar y seleccionar los contenidos, las actividades y los materiales más apropiados. De esta manera, este proceso se convierte en un motivo, pero también en una extraordinaria ocasión para reflexionar y explicitar el proyecto educativo. En suma, se trata de una magnífica oportunidad para mostrar las cartas de la opción metodológica de cada docente, pues no solamente pone a disposición del alumnado los diversos recursos, sino que en estas estrategias se dibuja un aprendizaje interactivo y abierto.

En esta tarea, tal y como hemos apuntado antes, el portafolio del estudiante puede desarrollar la capacidad para localizar información, para realizar un análisis y resolver los problemas que plantea el aprender a aprender. Quizás en este sentido, ofrece una buena ejemplificación de una metodología autónoma de la enseñanza.

#### f) *Investigador*

A partir del estudio y mediante la reflexión activa en torno a los diferentes factores implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pueden introducirse valiosos elementos de innovación en la práctica docente de cada día. El concepto aportado por Widdowson, *pragmática pedagógica*, enlaza con la implicación de la investigación básica de las disciplinas teóricas referidas a las necesidades docentes. Esta se caracteriza por el proceso de justificación y de adaptación de los supuestos teóricos de los estudios literarios y de la lingüística para comprobar su aplicación directa a la educación.

3. A manera de síntesis

<b>PERFIL Y FUNCIONES DEL PROFESORADO DE LITERATURA Y DE LENGUA</b>		
<p><b>Motivador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar, estimular y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante</li> <li>- Favorecer la implicación en las actividades de interacción verbal</li> <li>- Estimular las interacciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> <li>- Conocer el marco teórico legal definido por las administraciones autonómicas, nacionales e incluso internacionales como el MCERL</li> </ul>	<p><b>Organizador y evaluador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar la materia</li> <li>- Planificar y buscar soluciones a las necesidades del alumnado</li> <li>- Desarrollar y planificar el currículo</li> <li>- Mediar entre la información de todo tipo (reglada y no reglada) y el proceso de construcción del conocimiento</li> <li>- Optar por una óptica interdisciplinar y global de la educación</li> <li>- Evaluar con una clara función formativa e integrada en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	<p><b>Modelo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser referente del modelo de lengua</li> <li>- Ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales</li> <li>- Mantener actitudes positivas hacia el empleo y la integración de las TIC</li> <li>- Ser un profundo modelo lector y por tanto, fomentar la lectura</li> </ul>
<p><b>Transmisor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir no sólo conocimientos, sino actitudes sociales y culturales</li> <li>- Adoptar actitudes positivas ante las situaciones de diversidad plurilingüísticas y multiculturales</li> <li>- Educar en la tolerancia y el respeto al otro</li> </ul>	<p><b>Gestor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar y relacionar contenidos</li> <li>- Seleccionar textos adecuados desde el interés y gusto del estudiante</li> </ul>	<p><b>Investigador e innovador</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje permite introducir innovación en la práctica docente diaria</li> <li>- Conocer la diversidad metodológica</li> <li>- Utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa</li> <li>- Conocer y practicar la formación de las TIC como recursos didácticos</li> <li>- Actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos</li> <li>- Analizar la propia práctica docente</li> <li>- Provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas</li> <li>- Practicar la investigación y la reflexión críticas del propio proceso educativo</li> </ul>

En definitiva, estas notas definen, desde diferentes ópticas, la complejidad del papel del profesorado de literaturas y lenguas y también, la amplitud de las funciones que debe abarcar, pues como hemos dibujado a través de estas pinceladas, el profesorado ya no puede actuar como un mero instrumento cuya función esencial se restrinja a la aplicación de unos programas, sino que la actualidad requiere la transformación de este rol tradicional en una figura que podríamos denominar como un mediador o un promotor de lo que configura el ámbito de enseñanza y de aprendizaje en un contexto determinado. Su bagaje por tanto, debe ser

forzosamente interdisciplinar y, en sobre todo, en nuestros días, plurilingüístico e intercultural. Recordemos que la educación literaria y lingüística es un trayecto, un itinerario más en la formación integral del ser humano.

*Este trabajo se enmarca en el proyecto "Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)" (UV-INV-PRECOMP13-115502), financiado por la Universitat de València.*

## Bibliografía

- Allwright, R. (1994). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Ballester, J. (1998). Teorías literarias y su aplicación didáctica. *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, en A. Mendoza (Coord.) (1998a) Barcelona: Sedll /Ice Universitat de Barcelona/Horsori. 297-322.
- Ballester, J. (1999/2007). *L'educació literària*. València: PUV.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36.
- Cantero, F.J., Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. en mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 34-75.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessing* (2001). Council of Europe: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, R. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 21, 117-141.
- Douglas Brow, H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood: Prentice Hall Regents.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Galera, F. (2007). La didáctica de la lengua y la literatura en el EESS. *Lenguaje y Textos*, 25, 43-64.
- Ibarra, N., Ballester, J. (2011). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. en *Aula de Innovación Educativa*, monográfico "Educación literaria e Intercultural" coordinado por Ibarra, N. y Ballester, J., 197, 9-13.
- Long, M. H., Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19/2, 207-228.
- Manesse, D., Grellert, I. (1994). *La littérature du collège*. París: INRP.
- Martin Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (A. Mendoza coord.) Barcelona: Sedll /Ice Universitat de Barcelona/Horsori. 87-100.
- Mendoza, A. (Coord.) (1998a). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barna: sedll/Ice/Horsori.
- Mendoza, A. (1998b). Marco para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10: 233-269.
- Mendoza, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Muralla.
- Van Lier, L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, 2/1. 29-68.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Widdowson, H. G. (1990/1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. en A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barna: sedll/Ice/Horsori., 1-22.

## Contacto

Josep Ballester Roca, TEU Doctor  
 Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura,  
 Facultat de Magisteri, Universitat de València. Grupo ELCIS  
 Avinguda dels Tarongers, n.4, 46022 València (España),  
 e-mail: josep.Ballester@uv.es

Noelia Ibarra Rius, TEU Doctor  
Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura,  
Facultat de Magisteri, Universitat de València. Grupo  
ELCIS  
Avinguda dels Tarongers, n.4, 46022 València (España),  
e-mail: noelia.Ibarra@uv.es

Miquel A. Oltra Albiach, TEU Doctor.  
Departamento de Didáctica de la Lengua i la Literatura,  
Facultat de Magisteri, Universitat de València. Grupo  
ELCIS  
Avinguda dels Tarongers, n.4, 46022 València (España),  
e-mail: miquel.oltra@uv.es

## SUMMARY

### On Roles and Competences for Literature and Language Teachers

*Josep BALLESTER ROCA, Noelia IBARRA RIUS, Miquel A. OLTRA*

Literary and linguistic education shall be directed to the domain expressive and comprehensive mechanisms of verbal and nonverbal communication is the basis of all social interaction and also all kinds of learning. Thus, since it has underlined the importance of elements such as: the domain of the language taught, scientific knowledge of the characteristic features of the language and literature and the ability to implement them in the classroom, the deep knowledge of the literature and culture of the country or the introduction to the psychology and didactics as a basic contribution to the methodology and teaching techniques. In our view, we can consider the above list as a sample only minimal meaningful language that a teacher should acquire in their training. The role of teachers of literature and language has changed over time in accordance with the methodology used for teaching, it is also determined by the context in which it occurs.

The role literature and language teachers has changed through time in accordance with the methodology used for teaching. Innovation will become effective by getting a teacher with their own criteria, critical and open to different perspectives and realities, and able to make decisions and to design appropriate options to the specific circumstances of each teaching-learning context. The teacher's pedagogical and linguistic training contents should maximize the real domain of language usage in any setting. In this sense, literary and linguistic education should be aligned with student's actual needs, and teachers should become mediators of standards, of knowledge, and of skills which build up communicative competence. In fact, language is more related to the communicative use of speakers in real world than to theoretical approaches, but often communicative approach to language teaching has been neglected in past decades.

In short, these notes define, from different viewpoints, the complexity of the role of teachers of literature and languages and also the scope of the functions to be covered, because as we have drawn through these strokes, teachers can no longer act as a mere instrument whose essential function is restricted to the implementation of some programs, but currently requires the transformation of this traditional role in a figure we could call a mediator or promoter which constitutes the field of teaching and learning context. Your baggage must therefore necessarily be interdisciplinary and, especially in our days, multi-linguistic and intercultural. Recall that literary and linguistic education is a journey, a journey more comprehensive training of human beings.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18.



## LOS REFERENTES LITERARIOS, ELEMENTO CONFIGURADOR DE IDENTIDADES Y DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN EN ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD ALEXANDER DUBCEK DE TRENČÍN

*Literary referents as a configurator element of identities and linguistic and cultural competence. A research in students from Alexander Dubcek University of Trencin*

Miquel A. OLTRA ALBIACH, Rosa M. PARDO

---

### **Abstract**

*La literatura tiene un papel de vital importancia en la configuración de la identidad y en la formación de las personas: además de su relevancia en la adquisición y el desarrollo de diversas competencias, no hay duda de que la literatura, en tanto que representación discursiva de un colectivo humano, está estrechamente relacionada con la construcción y la preservación de las identidades, entendidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. Las distintas formas y géneros literarios son modos de expresar y construir (a veces también de imponer o destruir) diferentes identidades nacionales, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales, hasta el punto que podemos afirmar que las identidades se construyen, se expresan y se transmiten a partir de las lenguas y de sus literaturas. Nos proponemos analizar los referentes literarios orales de estudiantes de la TNUAD. Pretendemos conocer qué obras y qué personajes han marcado la infancia de los estudiantes universitarios eslovacos, y buscaremos relaciones entre variables como la edad, el sexo o el entorno de procedencia. Igualmente buscaremos conocer las similitudes y las diferencias culturales en el marco de la cultura europea, con el fin de poner de relieve la importancia de la dimensión europea que ha de estar presente en los procesos educativos. Del estudio extraeremos conclusiones que pueden ser aprovechables para conocer mejor a nuestro alumnado y también a la hora de implementar propuestas didácticas en educación literaria e intercultural.*

### **Palabras clave**

*Literatura oral, educación literaria, identidades, competencia cultural, dimensión europea*

---

### **Abstract**

*Literature has a vital role in the shaping of identity and training people: in addition to its relevance to the acquisition and development of various skills, there is no doubt that the literature, as a discursive representation of a human group, is closely related to the construction and preservation of identity, understood as representations and categorizations of the world and of ourselves. The different forms and genres are ways of expressing and build (sometimes also to impose or destroy) different national, cultural, religious, linguistic or sexual identities, to the point that we can say that identities are constructed, expressed and transmitted from languages and their literatures. We intend to analyze the oral literary references from TNUAD students. We want to know what titles and characters have marked the childhood of Slovak university students, and seek relationships between variables such as age, gender and background. Also seek to know the similarities and cultural differences in the context of European culture, to deepen mutual understanding and to highlight the importance of the European dimension that must be present in the educational process. From this work, we will extract conclusions that can be usable to better understand our students and also in implementing educational proposals in literary and intercultural education.*

### **Key words**

*oral literature, literary education, identity, cultural competence, European dimension*

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18.

---

### **Introducción**

No hay duda de que la literatura, en tanto que representación discursiva de un colectivo humano, está íntimamente relacionada con la construcción y la

preservación de las identidades, entendidas como representaciones y categorizaciones del mundo y de nosotros mismos. Las distintas formas en que la literatura cobra existencia son modos de expresar y construir (a veces también de imponer o destruir) diferentes identidades nacionales, culturales, religiosas, lingüísticas o sexuales. Porque las identidades se construyen, se expresan y se transmiten a partir de las lenguas y de las literaturas. Trataremos a continuación de relatar el planteamiento, el proceso y el resultado de un estudio sobre los referentes literarios infantiles de un grupo de estudiantes de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín, desde la idea de que este conocimiento puede ser de utilidad en el estudio de la creación y la evolución de las identidades, del grado de globalización de los referentes literarios infantiles, y, finalmente, a la hora de plantear estrategias para la adquisición de la competencia literaria e intercultural, y para un nuevo planteamiento de la integración europea desde la reformulación de las identidades.

### La literatura y las identidades

Antonio Mendoza (1994) insiste en la capacidad de la literatura, sobre todo en perspectiva comparada, de servir de enlace de aspectos culturales comunes y diversos (Mendoza, 1994: 17). La obra artística en general –y la literatura en particular– es un producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de diferentes signos. Ni las civilizaciones ni las artes y la literatura se desarrollan de manera aislada e incomunicada, sino mediante relaciones que fomentan el desarrollo de manera paralela, complementaria, por contraste, por influencia, por asimilación, por imitación, por rechazo, por transformación, por desintegración, etc. Un planteamiento de la enseñanza de la literatura acorde con la época actual y el contexto multicultural debería tener en cuenta todos estos aspectos y también las conexiones culturales en la literatura: referencias, datos histórico-sociales, influencias metaliterarias:

Estamos convencidos de que el objetivo educativo de identificar y señalar conexiones y enlaces causales entre las producciones culturales habría de ser un objeto primordial para asegurar el respeto, la aceptación y la positiva valoración de otras culturas, puesto que en muchos casos la toma de consciencia del feed-back cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración (Mendoza, 1994: 13).

Mendoza considera por tanto que este enfoque comparativo de la enseñanza de la literatura tiene

diversas ventajas: de esta apreciación de las interconexiones culturales hay que esperar el desarrollo en el alumnado de actitudes favorables y positivas no sólo hacia las producciones literarias correspondientes a otras lenguas y culturas, sino también a las que tienen que ver con modelos o sistemas de vida diversos y que están presentes en el entorno social; además, las propuestas elaboradas a partir de los procedimientos comparatistas pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, con el objetivo de alcanzar actitudes positivas hacia la diversidad.

Este potencial de la literatura lo ponen de manifiesto también Ibarra y Ballester, para quienes estamos ante un poderoso instrumento de conocimiento de uno mismo y del mundo, de descubrimiento de la otredad, de cohesión social y de creación de identidades plurales:

Nos encontramos en esencia ante el descubrimiento del *otro*, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura juega un papel primordial desde las primeras etapas vitales.

(...)

La configuración del lector, finalidad última de la educación literaria, constituye el germen de la ciudadanía activa y del sentimiento de pertenencia a través de la adquisición del código escrito y de la literatura como instrumento privilegiado desde su dimensión socializadora y cohesiva. La educación literaria desde la perspectiva intercultural permite leer el mundo y transformarnos paulatinamente en habitantes universales a medida que comprendemos la artificialidad de las fronteras geográficas o lingüísticas y la pertenencia a múltiples identidades (Ibarra y Ballester, 2010: 12).

### Competencia lingüística y competencia cultural

La competencia literaria está constituida a partir de otras, entre las cuales la competencia lingüística es básica. Sin embargo, la competencia lingüística necesita a su vez de otras para poder llegar a hablar de competencia literaria y, más allá, de competencia (inter)cultural.

Teresa Aguado pone de relieve que la pedagogía intercultural nace en un contexto sociopolítico que evoluciona desde el asimilacionismo hacia otras posturas en los que la diferencia se abordan desde la

referencia a los valores democráticos, en particular los de equidad y participación social. Esta autora hace notar como el término educación intercultural, generalizado en el contexto europeo, hace referencia a una tendencia reformadora en la práctica educativa y con distintos objetivos, con la que se trata de dar respuestas a la diversidad provocada por la convivencia de diferentes grupos culturales en el seno de una sociedad, superando los modelos asimilacionistas. La educación intercultural implica, entre otros aspectos, interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad y solidaridad objetiva entre las culturas, y también reconocimiento y aceptación de los valores y los modos de vida de los otros (Aguado, 2003: 33). Una pregunta que está en la base de cualquier proyecto intercultural es la que plantea Margarita Bartolomé Pina (2008: 22-23): cómo educar personas que puedan vivir en una sociedad donde nadie quede excluido y donde se puedan encontrar unos valores comunes que estén en la base del proyecto social, y cómo hacerlo respetando las peculiaridades personales y culturales desde el respeto a la diversidad.

El gran valor de la diversidad cultural –y que hay que potenciar en los entornos educativos- no es solo la diferencia, sino el hecho de que proporciona oportunidades de comunicación entre lo diferente. Por otro lado, se debe ser consciente de que siempre cabe la posibilidad del conflicto, pero también la capacidad –y este es uno de los principales objetivos de la educación intercultural- de resolverlo de manera pacífica. Por tanto, es una tarea de la educación el trabajo para conseguir que todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad propia con la apertura a lo diferente: quien sea capaz de asumir de manera plena su diversidad podrá ser enlace entre las diversas culturas y comunidades de su entorno, y esta es una función imprescindible en las sociedades actuales.

Partimos por tanto del necesario diálogo como instrumento de conocimiento y de enriquecimiento mutuo más allá de las fronteras geográficas, ya que hablamos de la convivencia entre culturas que comparten un mismo espacio físico –o que se han de relacionar por diversos motivos: personales, sociales o profesionales- a partir del respeto a los derechos fundamentales de los seres humanos. Igualmente, hay que resaltar la contribución de las diversas culturas y grupos sociales a la creación de un patrimonio común, de un imaginario colectivo compartido por toda la ciudadanía. Hablamos por tanto de la adquisición de competencias interculturales: habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para moverse con eficacia en un medio intercultural (Aguado, 2003: 141). Se trataría de uno de los principales objetivos de la educación intercultural e implican al alumnado,

pero también a docentes, familias y resto de personas que constituyen su entorno. Esta competencia intercultural es una de las bases de la competencia ciudadana, y por tanto un elemento necesario para alcanzarla.

Dentro de las competencias interculturales deberíamos poner especial atención en las actitudes interculturales, el conocimiento del otro y las habilidades de interpretación y comparación, por una parte, y en las de aprendizaje e interacción, de otra. Las actitudes interculturales se referirían a la capacidad de apertura mental para aceptar la diferencia cultural y el valor de todas las culturas, y desarrollar la empatía. En cuanto a los conocimientos, se trata de interesarse por los grupos sociales con que se convive, las costumbres, las producciones y la manera en que se ven a sí mismos y a los otros. Finalmente, las habilidades de interpretar y comparar tienen que ver con lo que se sabe de la otra cultura, y con la capacidad de relacionarlo, compararlo con la cultura propia e identificar los malentendidos culturales; las habilidades de aprendizaje e interacción estarían relacionadas con la adquisición de conocimientos de otras culturas y a la capacidad de ponerlos en práctica en situaciones reales de comunicación.

A partir de cuanto se ha dicho, y siguiendo a Aguado (2003: 49-50), uno de los principios que deben estar presentes en cualquier actuación práctica es partir de los conocimientos previos del alumno o la alumna, lo cual supone tener en cuenta, considerar y valorar su entorno cultural de referencia. A partir de aquí, se tratará de eliminar prejuicios y tópicos, trabajar de manera intercultural (es decir, desde el planteamiento de ópticas múltiples y maneras diversas de ver e interpretar la realidad). Solo de esta manera podremos llegar al interés por lo diverso y por las personas divergentes, valorando lo que nos une y tendiendo puentes sobre las diferencias, que, desde esta perspectiva, presentan un gran potencial de enriquecimiento mutuo.

### **La dimensión europea de la educación**

Un fenómeno estrechamente relacionado por diversos motivos con la comunicación intercultural es la integración europea: no hay duda de que la integración europea, junto a la incorporación de las TIC a la escuela, es una de las bases de los currículos educativos actuales. No se trata de una opción sencilla, en tanto que las estadísticas muestran como la mayor parte de la ciudadanía europea aún está lejos de haber desarrollado un sentimiento identitario

européico, aun habiendo avanzado de manera constante a causa de las relaciones de todo tipo que cada vez más se establecen entre los estados, las regiones y los ciudadanos del continente. La actual coyuntura económica es otro de los factores que ha originado un sentimiento antieuropeo importante en la ciudadanía. Por otro lado, es evidente el proceso integrador se debe hacer desde una concepción abierta, sin que minusvalore o deje de lado los otros sentimientos de pertenencia y las múltiples identidades que en el siglo XXI se configuran, y, sobre todo, en una perspectiva dialogante hacia las otras culturas, tanto las geográficamente distantes como las que están presentes en el espacio europeo a causa de la inmigración, ya sea de hace siglos o en la actualidad. Se trata de construir un sentimiento de ciudadanía diferente:

El europeísmo tampoco debe confundirse con el eurocentrismo o eurofanatismo. No supone que los ciudadanos/as cambien su identidad de pertenencia. El sentimiento de pertenencia a Europa se construye a partir de las propias identidades nacionales, pero lejos de los nacionalismos radicales o excluyentes. Se construye para dotarse a sí mismo de una dimensión universalista que trasciende Europa, para sentirse ciudadano del mundo (Rodríguez Lajo, 2008: 58).

Si analizamos los acontecimientos de las últimas décadas en Europa y hacemos un análisis de las tendencias del pensamiento, de los proyectos políticos y de las actuaciones de estados, organismos y otras instituciones y colectivos, asistimos al proyecto y a las diversas medidas políticas, económicas, sociales y culturales que tienen como meta la integración europea; por otro lado, es evidente la revitalización del sentimiento nacional, cultural y lingüístico en muchas regiones del continente. Cómo conjugar estas dos tendencias es un reto que la educación no puede rehuir. Mercedes Rodríguez Lajo identifica dos características de la cultura europea que pueden ser de utilidad a la hora de plantear como educar en esta perspectiva:

1. La sorprendente diversidad y riqueza de culturas nacionales y regionales en un espacio relativamente limitado. La sociedad europea es plural.
2. La originalidad de la cultura europea puede encontrarse en otro nivel, relacionado con su estilo, la forma en que se manifiesta, se crea y se desarrolla a sí misma. La cultura europea se ha desarrollado con multitud de interacciones, a través de debates y contradicciones. El núcleo de la identidad cultural europea reside en la capacidad para

cuestionar y reconsiderar todas las certezas (Rodríguez Lajo, 2008: 59-60)

En cuanto a las tendencias en la construcción de la identidad, se trata de un tema complejo y multifacético, si atendemos a la literatura reciente sobre la cuestión. Para María Ángeles Marín (2008: 45) hay actualmente dos enfoques de cara a la construcción europea desde la heterogeneidad cultural (que la autora llama de *herencia cultural* y *modernista*, respectivamente), que tienen como característica común la exclusión de toda la población inmigrante asentada en Europa; ante esto, aparece un tercer modelo de construcción de la identidad que ahora se fundamentará en la *ciudadanía múltiple*.

Uno de los objetivos de la Unión Europea en el terreno educativo es el desarrollo de la Dimensión Europea de la Educación (DEE). Con este elemento, se trata de invitar a todos los ciudadanos y ciudadanas a dar apoyo a un proceso de integración pacífico por primera vez en la historia. En efecto, si los anteriores intentos de unificación europea siempre han resultado de la imposición de unos pueblos sobre otros en base al poder militar, ahora Europa tiene la ocasión histórica de llevar a cabo el proceso desde otro planteamiento y hay que estimular el interés de las nuevas generaciones para que se sientan directamente implicadas en este proyecto.

Partimos de la idea que la educación es un instrumento de cohesión social, ya que iguala las oportunidades de las personas; en esta perspectiva podemos situar la DEE, ya que transmite valores como la cooperación, la solidaridad y la tolerancia, piezas clave del pensamiento democrático. La idea es que, en una Europa multicultural, la educación debe ofrecer respuestas que promuevan la convivencia y que permitan el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad (Rodríguez Lajo, 2008: 53).

El concepto de *dimensión europea* es, sin embargo, complejo y con significaciones diversas; no hay ninguna duda que se trata de un concepto clave que muestra las condiciones para la construcción de la Europa del futuro; pero existe el peligro de limitar esta idea a la de *civilización europea*, lo cual comporta un grave peligro si no lo entendemos como una civilización plural, abierta, relativa y sometida de manera constante a un escrutinio crítico. De no ser así, el concepto *civilización europea* no tiene ningún significado, ya que los valores europeos no son definitivos, sino que se definen a cada momento. Y es justamente la referencia a la DEE un intento de eliminar una visión demasiado rígida, positivista y etnocéntrica para acentuar una serie de valores que han surgido a través del tiempo, como son la voluntad de conseguir el entendimiento mutuo para vencer prejuicios y reconocer los intereses mutuos, el respeto

a la diversidad, la receptividad a las culturas diferentes, el respeto también a la identidad cultural individual, el respeto por los compromisos legales y las decisiones judiciales, el deseo de coexistir con armonía y aceptar los compromisos para hacer compatibles los intereses diferentes, la defensa de la libertad y la democracia pluralista, el respeto a los derechos humanos y la justicia, el desarrollo de un sistema de producción y de intercambios económicos entre los estados que sea al mismo tiempo un factor de bienestar individual y social, la preocupación por el equilibrio ecológico y mundial y, finalmente, el deseo de mantener la paz en Europa y el mundo (Rodríguez Lajo, 2008: 54).

Se trata sobre todo de un trabajo de cambio de mentalidad, centrado en las reflexiones y los razonamientos que derriben las barreras mentales. La dimensión europea no es una disciplina como tal, aunque está constituida de contenidos específicos; es un elemento interdisciplinar que se debe trabajar desde las diversas materias y que debe formar parte también de los programas de educación literaria, y sobre todo es un factor de cambio en la práctica educativa y en el diseño de los programas al introducir una pluralidad de enfoques y al potenciar un espíritu analítico, investigador, de síntesis y de tolerancia: en este sentido, encontramos toda una serie de características que podemos abordar desde la literatura comparada, y desde los elementos de las diversas tradiciones culturales y literarias que convergen en la construcción europea, incluso las de territorios que actualmente no forman parte de la Unión Europea. Esta dimensión europea es igualmente un incentivo para el desarrollo de unos principios pedagógicos que están en la base de los programas educativos: la capacidad de aprender a aprender, el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y el desarrollo de equipos educativos abiertos que potencien las mentalidades críticas y la habilidad en la resolución de conflictos. Finalmente, se trata de preparar el alumnado para la conciencia y la apertura al mundo, es decir, de introducir un sistema de actitudes y de valores: tolerancia, pluralismo, apertura mental, libertad de pensamiento, etc. (Rodríguez Lajo, 2008: 57).

Sin embargo, la idea de que trabajamos sobre todo valores no debe hacernos pensar que no hay una claridad en cuanto a las competencias que se deben desarrollar. Algunas de estas competencias son la capacidad del trabajo en equipo; el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal; el sentido de la decisión y del compromiso; el sentido de la

iniciativa, la curiosidad y la creatividad; el espíritu de profesionalidad; la búsqueda de la excelencia; etc.

Tal como hemos visto, en esta construcción de la Europa plural el componente intercultural debe estar sin duda presente: en este sentido, el trabajo desde la literatura como expresión cultural puede ser una herramienta de gran valor, complementado con sistemas de trabajo como el grupo cooperativo, que favorece el “cara a cara”, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo, la conciencia grupal, etc.

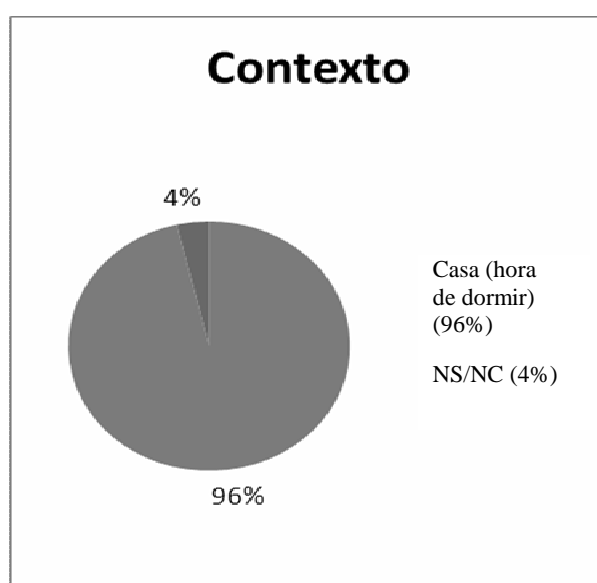
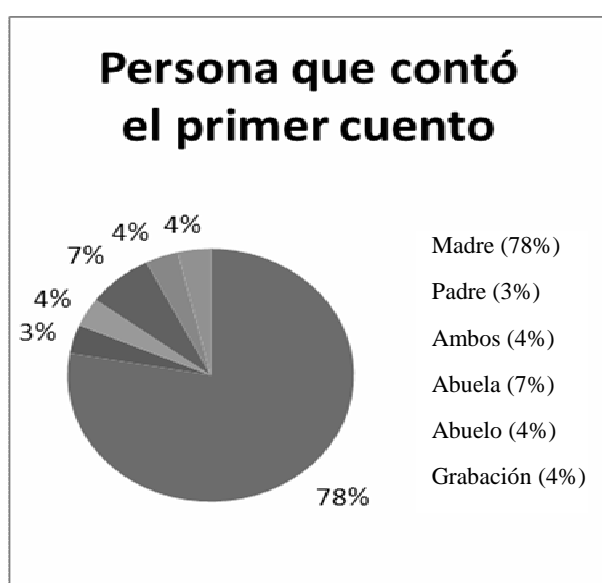
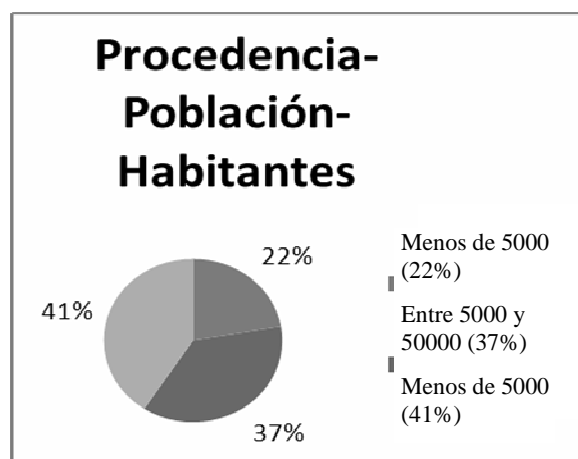
### **Planteamiento y desarrollo del estudio**

Con el fin de estudiar y relacionar los referentes literarios de los estudiantes planteamos una serie de cuestiones en relación a los primeros relatos orales (o de lecturas u oralizaciones de textos escritos) que el alumnado recuerda de su infancia. No se trata tanto del hecho de recordar el primer cuento que se ha escuchado (cosa imposible en la mayoría de los casos), como de traer a la mente cuál es el primer relato que se recuerda, o lo que es lo mismo, qué cuento o cuentos de nuestra primera infancia han quedado en nuestra memoria como referentes. A partir de esta cuestión inicial pretendíamos llegar a algunas conclusiones sobre la construcción de las identidades individuales, sociales, nacional y europea. Para llevar a cabo el trabajo hemos seguido los procedimientos que establecen diversos especialistas como Pascuala Morote (2010) en el campo de la investigación etnolingüística.

En definitiva, pretendíamos recabar información sobre las circunstancias del primer contacto del alumnado con la literatura, con el fin de conocer mejor, a partir de sus referentes literarios, sus trayectorias por lo que se refiere a la adquisición de la competencia literaria y, desde el punto de vista formal, cómo se relacionan, se articulan y se vertebran las tradiciones con el eje cultural europeo. En definitiva, se trataba de conocer el primer bajaje literario de los alumnos de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín, y para la obtención de datos se encuestó a 25 estudiantes de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas; a partir de las respuestas, se procedió a la tabulación y a la extracción de datos, y, finalmete, a la interpretación de los mismos.

## Resultados

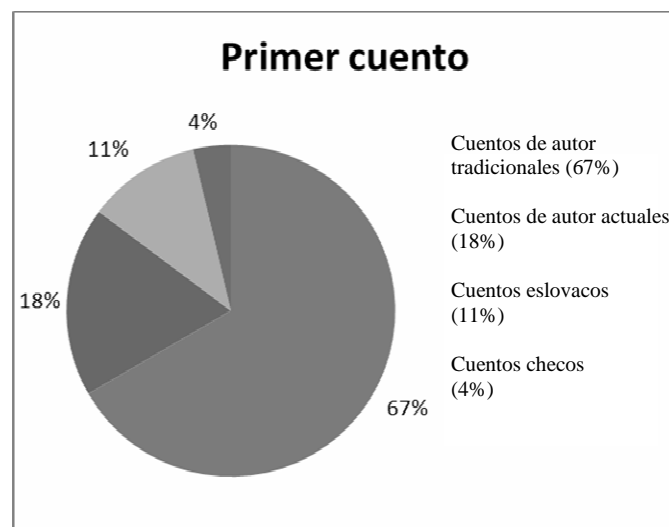
Observamos que un 41% de las personas encuestadas pertenecen a poblaciones de más de 50000 habitantes. Un 37% de los alumnos nacieron y crecieron en lugares que tienen entre 5000 y 50000 habitantes. Y sólo un 22% han crecido en lugares con menos de 5000 habitantes.



A la pregunta de qué persona les contó su primer cuento, tenemos como respuesta destacada que a un 78% del alumnado la historia se la contó la madre. Le sigue con un 7%, la figura de la abuela y con un 4%, encontramos un empate entre: ambos padres, el abuelo

o grabaciones. En último lugar con un 3% aparece el padre.

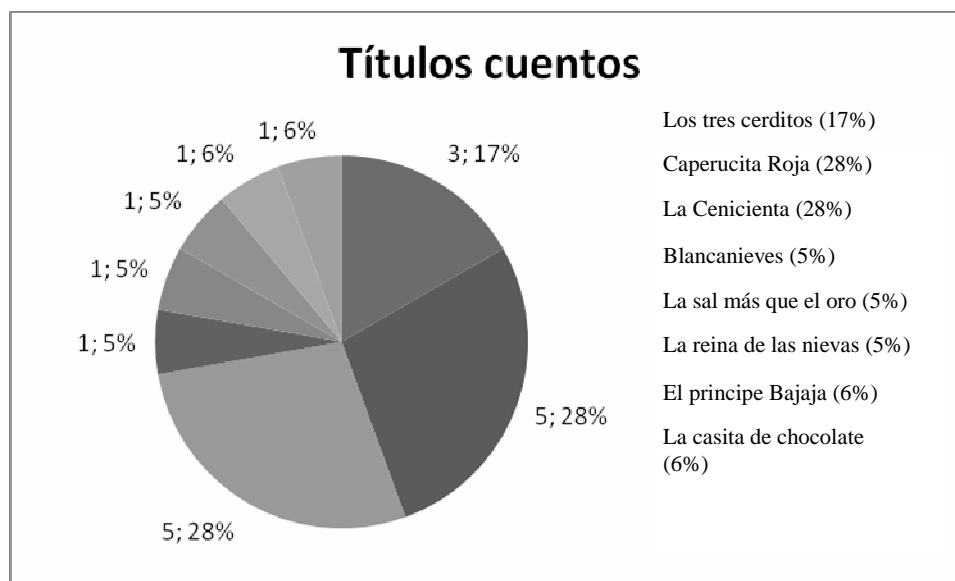
El contexto en el cual recuerdan haber escuchado el cuento es mayoritariamente su propia casa, a la hora de irse a dormir, 96%. El 4% restante no lo sabe o no contesta.



Con las respuestas obtenidas podemos observar que un 67% de los alumnos recuerdan como su primer cuento un relato tradicional. A continuación tenemos un 18% que habla de cuentos de autor actuales; un 11% de cuentos de tradición eslovaca. El 4% restante de las respuestas hablan de cuentos de tradición Checa, hecho que se explicaría por las circunstancias históricas de Eslovaquia, sobre todo en el último siglo.

Los relatos que más recuerdan los estudiantes eslovacos son, en este orden: *Červená Ciapócka*, *Popoluška*, *Tri Prasiadka*, *O Srukulinke a 7 Trpaslikoch*, *Pinokio*, *Sol' Nad Zlato*, *Shrehová*

*Kráľovná*, *Pampúšik*, *Išlo Vajce Na Vandovku*, *Princ Bajaja*, *Perniková Chalupka*, *Leví Kral'*, *Porpávka o Veveričke*, *Macko Uško* y *Veselé Zvjeratka!*



## Conclusiones

Una parte importante del alumnado ha mostrado como referentes cuentos de la tradición nacional eslovaca, en las versiones recogidas por el etnógrafo y folclorista Pavol Dobsinský en el siglo XIX (Kovachova, Ulasin y Fráterová, 2012: 228 y s). La mayoría de estos relatos tienen sus versiones correspondientes en el resto de tradiciones europeas y en el catálogo internacional, mientras que alguno de

ellos es estrictamente de tradición local. Sin embargo, es altamente significativo el hecho de que los primeros puestos estén ocupados por cuentos de tradición europea o universales; en este sentido, destacamos sobre todo la base cultural europea común que subyace en estos relatos y que es sin duda un buen punto de partida para el trabajo de la identidad europea y de las particularidades culturales de los pueblos de Europa.

## Referencias

Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid : McGraw-Hill.

Ballester, J. (1999). *L'educació literaria*. Valencia : Publicacions de la Universitat de València.

Bartolomé Pina, M. (2008). Un reto a la educación intercultural. Bartolomé Pina, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid : Narcea. p. 13-25.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa* 197. p. 9-12.

Kovachova, V., Ulasin, S., Fráterová, S. (eds.). (2012). *Cuentos eslovacos de tradición oral*. Madrid: Ediciones Xorki.

Marín, M. A. (2008). La construcción de la identidad en

la época de la mundialización y los nacionalismos. Bartolomé Pina, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid : Narcea. p. 27-49.

Mendoza, A. (1994). *Educación comparada e intertextualidad*. Madrid : La Muralla.

Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral*. Valencia: Perifèric Ediciones.

Oltra Albiach, M. A. (2012). Multiculturalidad and education. *Sociálno-ekonomická revue*. n. 4/2012, vol. 10. Trenčín : TnUAD. p. 70-76.

Rodríguez Lajo, M. (2008). Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea, Bartolomé, M. (ed.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea. p. 51-78.

**Contacto**

Miquel A. Oltra Albiach, TEU Doctor.  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Facultat de Magisteri – D.EP.10  
Universitat de València (ESP), Grupo ELCIS  
Avgda. Tarongers, 4 46022 València (Spain)  
Tel No.: 96 398 38 25  
e-mail: miquel.oltra@uv.es

Rosa M. Pardo Coy, TEU Doctora.  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Facultat de Magisteri – D.EP.10  
Universitat de València (ESP), Grupo ELCIS  
Avgda. Tarongers, 4 46022 València (Spain)  
Tel No.: 96 398 38 25  
e-mail: rosa.pardo@ucv.es



## SUMMARY

**Literary referents as a configurator element of identities and linguistic and cultural competence. A research in students from Alexander Dubcek University of Trencin***Miquel A. OLTRA ALBIACH, Rosa M. PARDO*

Literature has a vital role in the shaping of identity and training people: in addition to its relevance to the acquisition and development of various skills, there is no doubt that the literature, as a discursive representation of a human group, is closely related to the construction and preservation of identity, understood as representations and categorizations of the world and of ourselves. The different forms and genres are ways of expressing and build (sometimes also to impose or destroy) different national, cultural, religious, linguistic or sexual identities, to the point that we can say that identities are constructed, expressed and transmitted from languages and their literatures.

We intend to analyze the oral literary references from TNUAD students. We want to know what titles and characters have marked the childhood of Slovak university students, and seek relationships between variables such as age, gender and background. Also seek to know the similarities and cultural differences in the context of European culture, to deepen mutual understanding and to highlight the importance of the European dimension that must be present in the educational process. From this work, we will extract conclusions that can be usable to better understand our students and also in implementing educational proposals in literary and intercultural education.

En definitiva, pretendíamos recabar información sobre las circunstancias del primer contacto del alumnado con la literatura, con el fin de conocer mejor, a partir de sus referentes literarios, sus trayectorias por lo que se refiere a la adquisición de la competencia literaria y, desde el punto de vista formal, cómo se relacionan, se articulan y se vertebran las tradiciones con el eje cultural europeo. En definitiva, se trataba de conocer el primer bajage literario de los alumnos de la Universidad Alexander Dubcek de Trencín, y para la obtención de datos se encuestó a 25 estudiantes de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas; a partir de las respuestas, se procedió a la tabulación y a la extracción de datos, y, finalmete, a la interpretación de los mismos.

In short, we wanted to gather information about the circumstances of the students' first contact with the literature, in order to know better, from its literary references, so their paths refers to the acquisition of literary competition, and from the formal point of view, how they relate, are articulated and traditions backbone with European cultural hub. Ultimately, it was the first known literary bajage students Alexander Dubcek University of Trencin, and data collection were surveyed 25 students from the Faculty of Social and Economic Relations, from the responses, we proceeded to the tabulation and data extraction, and finalmete, interpretation. With the responses we see that 67% of students remember as traditional first story a story. Below is a 18% that talks about current copyright stories, 11% of Slovak tradition tales. The remaining 4% of responses tales speak of Czech tradition, a fact that would explain why the historical circumstances of Slovakia, especially in the last century.

Most of these stories have their corresponding versions in other European traditions and the international catalog, while one of them is strictly local tradition. However, you have highly significant fact that primreos estyén positions occupied by tales of European or universal tradition in this sense, we emphasize especially the common European cultural basis behind these stories and that is certainly a good place to departure for the work of the European identity and cultural peculiarities of the peoples of Europe.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18

**IDEAS, ACTITUDES Y EXPECTATIVAS SOBRE LAS LENGUAS  
Y SU APRENDIZAJE EN ALUMNADO DE LA UNIVERSIDAD ALEXANDER DUBČEK DE  
TRENČÍN**

*Ideas, attitudes and expectations to languages and language learning in Alexander Dubček  
University of Trenčín students*

Rosa M. PARDO COY, Miquel A. OLTRA ALBIACH

---

**Abstract**

*La idea de una ciudadanía europea multilingüe se ha ido consolidando en las últimas décadas, en relación con la perspectiva del intercambio y la movilidad en el seno de la Unión Europea. Sin embargo, persisten los prejuicios lingüísticos a causa sobre todo del desconocimiento de la realidad lingüística y cultural europea y de las posibilidades del propio aprendizaje de lenguas para la vida de las personas y para el desarrollo de los territorios. La investigación y la reflexión sobre las ideas y las representaciones sobre las lenguas, su importancia y su tratamiento en el aula en todos los niveles educativos se presenta como un campo de investigación de especial relevancia en el contexto europeo actual: en esta línea, presentamos una investigación sobre las ideas, creencias y expectativas sobre las lenguas y su aprendizaje en el marco europeo de los estudiantes de la Universidad Alexander Dubček de Trenčín. Las respuestas del colectivo de alumnos a estas cuestiones nos reafirman en la idea de partida, e invitan a una reflexión en profundidad sobre el tratamiento de cualquier tipo de diversidad, y concretamente sobre las actitudes lingüísticas y su presencia en los programas de enseñanza de lenguas.*

**Palabras clave**

*Actitudes lingüísticas, enseñanza-aprendizaje de lenguas, Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas, ideas y representaciones, investigación en el aula*

---

**Abstract**

*The idea of a multilingual European citizenship has been consolidating in recent decades, in relation to the perspective of trade and mobility within the European Union. However, linguistic prejudices persist mainly because of the unawareness of European linguistic and cultural reality and the possibilities of language learning in the lives of people and the development of territories. Research and reflection on the ideas and representations about languages, its importance and its treatment in the classroom at all levels of education is presented as a field of research of particular relevance in the current European context: in this line, we present a research about ideas, beliefs and expectations about languages and language learning in the European framework in Alexander Dubček University of Trenčín students. The responses to these questions reaffirm our initial idea, and invite to a further reflection on the treatment of any type of diversity, and specifically on language attitudes and their presence in language teaching programs.*

**Keywords**

*Language Attitudes, teaching and learning of languages, Common European Framework of Reference for Languages, ideas and representations, classroom research*

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18.

---

**Introducción**

A día de hoy, nadie niega la importancia del aprendizaje de lenguas para formación del individuo y para el progreso de las sociedades. En Europa, la idea de una ciudadanía europea multilingüe se ha ido consolidando en las últimas décadas en relación con la

perspectiva del intercambio y la movilidad en el seno del Consejo de Europa y de la Unión Europea. Sin embargo, en muchos casos el aprendizaje lingüístico puede verse dificultado por una serie de factores que son básicamente extralingüísticos. En ocasiones persisten los prejuicios lingüísticos a causa sobre todo del desconocimiento de la realidad lingüística y

cultural europea y de las posibilidades del propio aprendizaje de lenguas para la vida de las personas y para el desarrollo de los territorios. La investigación y la reflexión sobre las ideas y las representaciones sobre las lenguas, su importancia y su tratamiento en el aula en todos los niveles educativos se presenta como un campo de investigación de especial relevancia en el contexto europeo actual: en esta línea, presentamos una investigación sobre las ideas, creencias y expectativas sobre las lenguas y su aprendizaje en el marco europeo de los estudiantes de la Universidad Alexander Dubcek de Trenčín. Las respuestas del colectivo de alumnos a estas cuestiones nos reafirman en la idea de partida, e invitan a una reflexión en profundidad sobre el tratamiento de cualquier tipo de diversidad, y concretamente sobre las actitudes lingüísticas y su presencia en los programas de enseñanza de lenguas.

### Las actitudes lingüísticas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Es un hecho comunmente aceptado que una lengua es algo más que un código o sistema neutro que sirve para comunicarse: las lenguas no son únicamente instrumentos objetivos y socialmente neutros que transmiten significados, sino que están estrechamente relacionadas con las identidades de los grupos humanos, y como consecuencia la evaluación de las lenguas y las actitudes que estas provocan estarán en muchos casos condicionadas por este elemento identitario: “si hay una relación intensa entre lengua e identidad, esta relación debería manifestarse en actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios” (Appel y Muysken, 1996: 30). No hay ninguna duda sobre la importancia de esas actitudes, creencias y expectativas sobre las lenguas para el aprendizaje de las mismas. Igualmente, las creencias sobre el bilingüismo o el multilingüismo influirán de manera decisiva en los resultados del aprendizaje: para un sujeto que considere que “lo normal” es hablar una sola lengua, el significado del aprendizaje lingüístico será muy diferente del significado que este mismo proceso tendrá en estudiantes que hayan crecido en contextos multilingües o que de algún modo hayan experimentado en la práctica las ventajas del conocimiento y el uso de diversas lenguas.

Diversas teorías, como las del filtro afectivo, nos enseñan que, en definitiva, aprendemos aquello que nos interesa aprender; en otras palabras: el aprendizaje y la motivación son dos elementos relacionados estrechamente, de manera que el estudio sin objetivos claros y sin una voluntad de aprendizaje tiene como consecuencia el fracaso o, como mucho, aprendizajes meramente memorísticos que no se integran ni se enlazan con aquello que ya sabemos y que serán la

base de lo que aprenderemos en el futuro. En nuestra práctica docente hemos podido constatar además cómo las actitudes lingüísticas negativas dificultaban la adquisición incluso de la competencia lingüística<sup>35</sup>. Así, desde el presupuesto básico, al cual hacíamos referencia más arriba, de que aprendemos aquello que deseamos aprender, es bastante comprensible que resulte difícil el aprendizaje lingüístico cuando se percibe la lengua objeto de aprendizaje como algo superfluo, innecesario y forzado por los programas de enseñanza. Si a esto añadimos algún tipo de conflicto lingüístico, conflictividad social entre grupos humanos, percepción de amenaza de la propia lengua, percepción de imposición de otra u otras lenguas o una historia reciente percibida de manera negativa y asociada a determinada lengua o lenguas, el resultado puede ser todavía peor. Tal como destacan Ballester y Mas (2003, 15):

En casos de conflicto lingüístico, es innegable que la carga de negatividad de la que se revisten aquellos conceptos respecto de la lengua minorizada afectará no solo a la aceptación social en el uso en todos los ámbitos, sino también al propio aprendizaje, tal como se acepta comunmente desde las conclusiones de Lambert sobre el papel determinante de las actitudes en el rendimiento escolar.

Solé, al tratar el tema de las actitudes y la motivación, remarca que las creencias producen actitudes lingüísticas, e insiste en una serie de factores interdependientes y complementarios que influyen en el aprendizaje lingüístico y que resumiríamos en la *motivación*, la *percepción* y el *uso*. Las diferencias en este aspecto entre el aprendizaje de la L1 por parte de un niño y del aprendizaje lingüístico en adultos son evidentes (Solé, 2001: 165-166):

Hay tres factores que influyen en el aprendizaje de una lengua: la motivación (razones, deseos o intereses para el uso de una lengua), la percepción (capacidad y proceso de captar el funcionamiento de la lengua que se aprende) y el ejercicio del uso lingüístico. Los tres factores son complementarios e interdependientes y se relacionan entre sí como tres vasos comunicantes. (...) el niño parte del uso, mientras que el adulto parte de la motivación o interés previo por el idioma, por razones que pueden ser muy diferentes: culturales, profesionales, educativas, políticas, familiares, religiosas, ambientales, íntimas, etc. (...). Si se trata de un adulto con insuficiente

<sup>35</sup> Entendemos como *creencia* la idea previa, de carácter favorable o desfavorable, sobre las características o propiedades internas o externas de una lengua, y como *actitud* la predisposición favorable o desfavorable hacia una lengua, hacia el proceso de aprendizaje de la misma, hacia los hablantes de esa lengua, etc. (Ballester y Mas, 2003: 8-9).

nivel de interiorización de la motivación para aprender la lengua, no se producirá el impulso suficiente para adquirir la percepción, y la insuficiente percepción hará imposible el uso efectivo, de manera que se producirá un vacío de uso. Esta incapacidad hará que retroceda la escasa motivación inicial.

En otras palabras, la enseñanza-aprendizaje de lenguas tiene que ver en muchos casos con factores que son extralingüísticos, y en ocasiones con las construcciones sobre determinados grupos sociales y sus respectivas lenguas que se crean en la mente de los estudiantes, y que están estrechamente relacionadas con los estereotipos y los prejuicios lingüísticos. No cabe duda que ello complica el aprendizaje, y mucho más en situaciones de contacto/conflicto de lenguas.

### **Las lenguas en Europa: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)**

La realidad multilingüe de Europa (24 lenguas oficiales y, según las estadísticas del Consejo de Europa, más de 100 idiomas en todo el continente, incluyendo lenguas regionales) ha hecho plantearse a los responsables políticos y educativos la necesidad de potenciar un perfil de ciudadano europeo multilingüe. Efectivamente, uno de los retos para conseguir una unión efectiva en el continente es la cuestión lingüística. En este sentido, el MCER para las lenguas es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Se trata de un proyecto que fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa. El MCER establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

De esta manera se seguían diversas indicaciones del Consejo de Europa en relación al patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa, que constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar; igualmente, y como consecuencia de lo anterior, es muy importante llevar a cabo un esfuerzo educativo para que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos. Solo a partir del mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos y fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

Se trata de un enfoque plurilingüe, que trata de ir más allá del multilingüismo entendido como el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo se puede fomentar diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional; sin embargo, el enfoque plurilingüe pone el acento en el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (sea cual sea la manera de aprenderlas), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Este perfil plurilingüe es el que se pretende para toda la ciudadanía europea, y el que se busca fomentar a través de diversas medidas educativas y culturales.

### **Planteamiento del estudio**

En general, el perfil de la muestra está formado por estudiantes de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas, que tienen el eslovaco como L1. En los últimos años están llegando a la universidad las primeras promociones de estudiantes nacidos ya en el nuevo estado eslovaco (surgido de la desaparición de la antigua Checoslovaquia en 1992). Asimismo, durante las últimas décadas se han experimentado cambios en los sistemas educativos y en las lenguas extranjeras que forman parte de los programas, de manera que los idiomas que se enseñaban anteriormente como LE (sobre todo el ruso) han sido sustituidos en la mayoría de los casos por el inglés y el alemán. Igualmente, la incorporación de la República Eslovaca a la Unión Europea en 2004 supuso la incorporación a una nueva realidad multilingüe, la profundización en el cambio de contexto internacional y en las consiguientes relaciones lingüísticas y culturales que ello conlleva.

A partir de una serie de preguntas, pretendíamos conocer cuál es la visión por parte de los encuestados de la diversidad lingüística en el contexto europeo y de sus motivaciones e intereses a la hora de aprender lenguas.

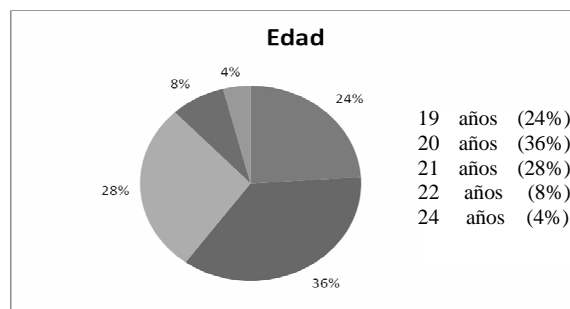
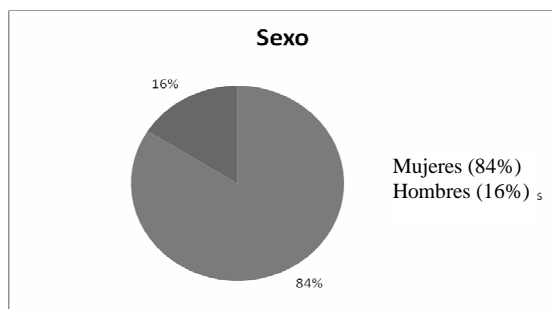
**Desarrollo y resultado**

El estudio se ha llevado a cabo a través de una encuesta y como ya ha sido referido anteriormente, se centraba en el tema de las actitudes lingüísticas en estudiantes universitarios. Tenemos un total de 25 muestras recogidas en una clase universitaria de la Facultad de Relaciones Socioeconómicas, tal como hemos indicado.

La encuesta presentaba un total de 18 preguntas divididas en 3 bloques: A. Datos objetivos (preguntas 1-8); B. Actitudes y creencias respecto a las lenguas y los hablantes (preguntas 9-13); C. Percepción de la

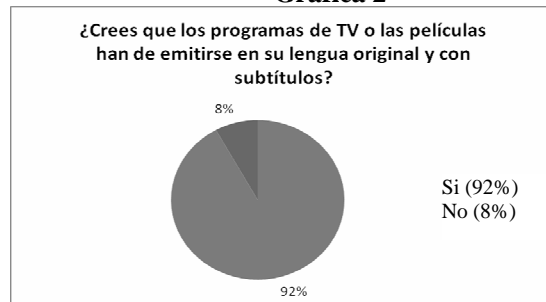
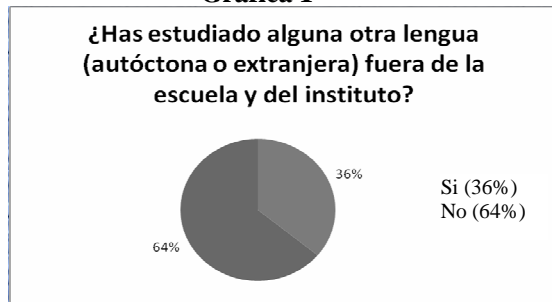
realidad lingüística europea (preguntas 14-18). Dentro de cada uno de los bloques podemos encontrar preguntas con un tipo de respuestas diferentes (respuesta multichoice, respuesta abierta o de sí o no). A continuación presentaremos las gráficas con las respuestas y comentaremos los resultados obtenidos (obviamente por motivos de espacio no mostraremos en este trabajo todas las gráficas correspondientes a cada una de las preguntas pero sí que destacaremos aquellos resultados que hemos considerado más oportunos o relevantes en relación con el objetivo de este estudio). Presentaremos las gráficas en relación con los bloques de preguntas antes expuestos.

**A. Datos objetivos**



**Gráfica 1**

**Gráfica 2**



**Gráfica 3**

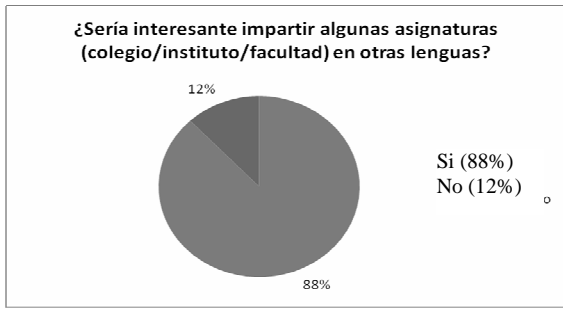
**Gráfica 4**

Como se puede observar la población del estudio es mayoritariamente de sexo femenino (G1), con una edad de 20 años (G2) y proceden de poblaciones que comprenden entre 5.000 y 50.000 habitantes (G4). En este bloque preguntábamos si habían estudiado alguna otra lengua, bien autóctona o bien extranjera en la escuela y el instituto. La respuesta fue afirmativa en un 36% y el mismo resultado se obtuvo respecto a la pregunta de cuál era esa lengua: el inglés. Por tanto, consideramos que no es relevante mostrar las gráficas

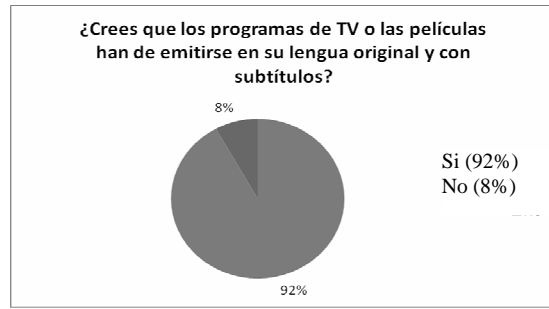
al respecto.

En cambio sí que nos ha parecido interesante el resultado sobre si han estudiado una lengua autóctona o extranjera fuera de la escuela y el instituto. Como podemos ver (G3) la respuesta no es unánime aunque la mayoría sí que lo han hecho. En el que sí que coincide es en el hecho que el inglés continua siendo la lengua de estudio mayoritaria, seguida del alemán y del español.

**B. Actitudes y creencias respecto a las lenguas y los hablantes**



**Gráfica 5**



**Gráfica 6**

En la cuestión 9, donde se preguntaba si el alumno considera importante la enseñanza de otras lenguas aparte de la materna, la respuesta ha sido afirmativa al 100%. En cambio, en las preguntas 10 y 11 (G5 y G6, respectivamente), aunque en un porcentaje mínimo, hay alumnos que han dado una respuesta negativa, cosa que nos ha llamado la atención y consideramos que es significativo aunque, insistimos, sea en un porcentaje mínimo.

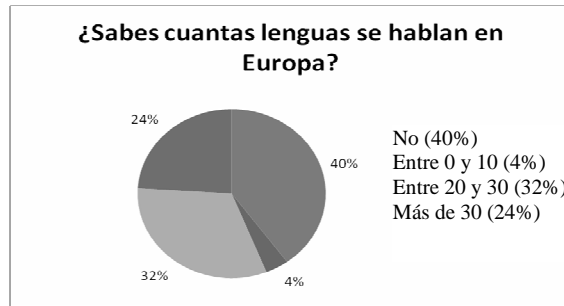
Las preguntas restantes de este bloque eran de respuesta abierta. En concreto en la 12, se les pedía que pusieran por orden de importancia las 5 lenguas que consideraran más importantes y en la número 13 se les pedía que explicaran por qué habían elegido la que aparecía en primer lugar. Aunque las respuestas

han sido variadas, podemos señalar que el inglés, continúa como lengua elegida en primer lugar, seguida de el español, el alemán como lengua más elegida en tercer lugar y, por último, el chino y el francés. Respecto al motivo de la elección del inglés como lengua más importante, las respuestas reflejan la opinión mayoritaria que es una lengua reconocida internacionalmente, que la habla mucha gente y por tanto la comunicación entre hablantes es más fácil, que se utiliza para el comercio en el ámbito internacional y en definitiva, es importantísima en el mundo laboral. Es evidente el carácter instrumental que los alumnos tienen respecto al aprendizaje de lenguas que les puedan resultar útiles.

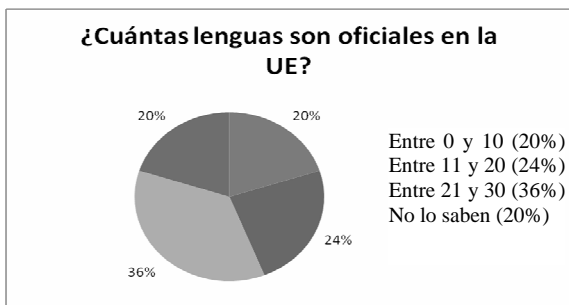
**C. Percepción de la realidad lingüística europea**



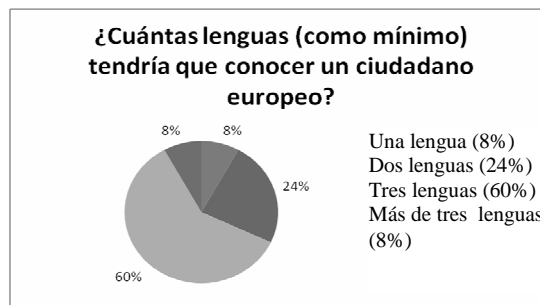
**Gráfica 7**



**Gráfica 8**



**Gráfica 9**



**Gráfica 10**

Es alentador comprobar como más de un 70% de los alumnos han respondido que saben qué es el Marco de Referencia Europeo de las Lenguas aunque bien es cierto que si miramos el resultado de la G8, nos encontramos con el hecho que un 40% reconoce no saber cuantas lenguas se hablan en Europa. Aun así, consideramos que si tenemos en cuenta los resultados de las preguntas 17 y 18 (G9 y G10, respectivamente) podemos seguir siendo optimistas. Sobre todo nos gustaría destacar el 60% del alumnado que considera que un ciudadano europeo debería conocer como mínimo tres lenguas.

## Conclusión

No se percibe hostilidad hacia otras lenguas o sentimiento de amenaza de la lengua propia por parte de los hablantes (como quizá hubiese ocurrido si la encuesta se hubiese realizado en alumnos que no tuviesen el eslovaco como L1, o en territorios eslovacos con presencia de otras lenguas como el húngaro o el ruteno).

## Referencias

- Appel, R.; Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel. 1996.
- Ballester, J.; Mas, J. A. (2003). El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa, en Martines, V. (coord.). *Llengua, societat i ensenyament*. Volum III. Alicante : Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 5-17.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [en línea]. available at: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [acc.: 31-10-2013].
- Oltra, M.; Pardo, R. (2008). WebQuest y enseñanza de lenguas: una experiencia en la Universidad. *Komunikácia kultúr v zjednocujúcej sa Európe*. Trencin : TnUAD. p. 160-163.
- Solé, J. (2001). *El políedre sociolingüístic*. Valencia: Tres i Quatre.

El alumnado participante en este estudio considera importante el aprendizaje de diversas lenguas (extranjeras) principalmente para su formación académica y para su futuro laboral. Como posibles causas podríamos destacar el hecho que estos alumnos ya disponen en la mayoría de casos de una buena formación académica obligatoria y postobligatoria en el aprendizaje de lenguas.

Un tema aparte, que podría constituir una interesante línea futura de investigación, sería comprobar cuales tendrían que ser esas lenguas, por qué, y ver también si la realidad sería la misma en otro país europeo, como por ejemplo España. En este sentido, podríamos relacionar en base a estas futuras investigaciones si también los estudiantes españoles consideran el inglés como la lengua más importante para cualquier tipo de comunicación, y si las lenguas consideradas como más relevantes coinciden, como en el caso del estudio, con lenguas mayoritarias. Y cual sería el impacto que ello supondría para las diferentes lenguas regionales o minoritarias existentes y reconocidas legalmente en la UE.

Tuson, J. (2002). El valor de la diversitat en la comunicació global, en Mollà, T (ed.) *Llengües globals, llengües locals*. Valencia: Bromera. p. 19-36.

## Contact

Rosa M. Pardo Coy, TEU Doctora.  
 Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
 Facultat de Magisteri – D.EP.10  
 Universitat de València (ESP), Grupo ELCIS  
 Avgda. Tarongers, 4 46022 València (Spain)  
 e-mail: rosa.pardo@ucv.es

Miquel A. Oltra Albiach, TEU Doctor.  
 Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
 Facultat de Magisteri – D.EP.10  
 Universitat de València (ESP), Grupo ELCIS  
 Avgda. Tarongers, 4 46022 València (Spain)  
 e-mail: miquel.oltra@uv.es

## SUMMARY

### **Ideas, attitudes and expectations to languages and language learning in Alexander Dubček University of Trenčín students**

*Rosa M. PARDO COY, Miquel A. OLTRA ALBIACH*

The idea of a multilingual European citizenship has been consolidating in recent decades, in relation to the perspective of trade and mobility within the European Union. However, linguistic prejudices persist mainly because of the unawareness of European linguistic and cultural reality and the possibilities of language learning in the lives of people and the development of territories. Research and reflection on the ideas and representations about languages, its importance and its treatment in the classroom at all levels of education is presented as a field of research of particular relevance in the current European context: in this line, we present a research about ideas, beliefs and expectations about languages and language learning in the European framework in Alexander Dubček University of Trenčín students. The responses to these questions reaffirm our initial idea, and invite to a further reflection on the treatment of any type of diversity, and specifically on language attitudes and their presence in language teaching programs.

Comprovar is encouraging as more than 70% of students responded that they know what is the European Framework of Languages though it is true that if we look at the outcome of the G8, we find the fact that 40% said no know how many languages are spoken in Europe. Even so, we believe that if we consider the results of questions 17 and 18 (G9 and G10, respectively) we can remain optimistic. Especially we would like to highlight the 60% of students who considered that a European citizen should know at least three languages.

There is no perceived hostility to other languages or feeling threatened by the language of the speakers (as may have happened if the survey had been conducted by students which have not the Slovak L1, Slovak lands or presence of other languages as Hungarian or Ruthenian). The students participating in this study considered important learning different languages (foreign) mainly for their education and for their future careers. Possible causes could highlight the fact that these students already have in most cases a good education compulsory and post-compulsory in language learning. A separate issue, which could be an interesting line of future research would be to check which would have to be those languages, why, and also see if reality would be the same in other European countries such as Spain. In this sense, we could relate on the basis of these future research if Spanish students also consider English the most important language for any type of communication, and if considered relevant languages coincide, as in the case of the study, with languages majority. And what would be the impact this would have on the various existing regional or minority languages and legally recognized in the EU.

**JEL Classification:** I 21, I 28, Z18



## INFORMÁCIE PRE PRISPIEVATEĽOV

**Časopis** je zameraný na aktuálne problémy ekonomickej teórie, hospodárskeho rozvoja, sociálne, právne, politické, environmentálne a kultúrne aspekty ekonómie, financií a manažmentu.

**Rukopisy prechádzajú nezávislým, anonymným recenzným konaním.** Za originalitu, odbornú a metodologickú úroveň, formálnu a jazykovú úpravu príspevku zodpovedá autor. Recenzent musí pochádzať z inej vysokej školy alebo univerzity ako pracovisko autora príspevku. Recenzenti posudzujú, okrem iného, aktuálnosť témy, vedeckú originalitu, metodologickú a odbornú úroveň predloženého článku, jeho formálnu a jazykovú úpravu. Recenzent odporúča zverejnenie príspevku bez výhrad, s menšími úpravami, s prepracovaním a opätovným predložením textu k posúdeniu recenzentom alebo príspevok k publikovaniu neodporúča. O vhodnosti témy a prijatia textu do recenzného konania rozhoduje redakcia. Redakčná rada si vyhradzuje právo príspevok odmietnuť. O výsledku upovedomí redakcia autora písomne alebo telefonicky. Pokiaľ nie je príspevok prijatý, je redakcia oprávnená ponechať si jeden jeho výtlačok. Na uverejnenie príspevku neexistuje právny nárok.

**Príspevok musí byť pôvodný**, tzn. že je originálne vypracovaný autorom a doposiaľ nebol ponúknutý k publikácii inému vydavateľovi.

**Dĺžka príspevku** by nemala presiahnuť 22 normovaných strán A4 (1 AH).

**Rukopisy sa predkladajú** v anglickom, slovenskom alebo českom jazyku v dvoch vytlačených exemplároch a v identickej elektronickej verzii vo formáte *doc* (e-mailom na: revue@tnuni.sk, alebo na pamäťovom médiu). Aspoň jeden vytlačený rukopis musí byť **podpísaný autorom**, ktorý tým potvrdzuje, že vydavateľovi bezplatne poskytol právo k publikovaniu textu v tlačenej aj elektronickej verzii (vo formáte *pdf*) a že príspevok vytvoril vlastnou tvorivou činnosťou a neexistujú k nemu autorské práva iných osôb.

**Každý príspevok musí obsahovať tieto základné prvky:**

nadpis príspevku – veľké tučné písmená (12 Times New Roman Bold) zarovnaný na stred;

- Meno autora (autorov) – bez titulov (písmeno 12 Times New Roman *Italics*) zarovnaný na stred;
- Abstrakt (8 – 10 riadkov) – v slovenčine (češtine) a angličtine (písmeno 10,5 Times New Roman *Italics*);
- Kľúčové slová (min. 5) – v slovenčine (češtine) a angličtine (písmeno 10,5 Times New Roman *Italics*).

**Vlastný text:** *Úvod* (vrátane definovania problému, reflexie literatúry, vymedzenia cieľa, metodológie, predmetnej oblasti skúmania, vedeckej originality, resp. praktického významu a pod.). *Text* je vhodné členiť do kapitol. Názvy kapitol sa čísloujú, píše tučným písmenom veľkosti 10,5 a zarovnávajú do ľavého okraja; *Záver*; *Poznámkový aparát*. Požiadavky k spracovaniu textu:

- zarovnanie do bloku,
- typ a veľkosť písma: 11 Times New Roman,
- riadkovanie jednoduché,
- odsadenie nového odstavca: 3 pt,
- stránky nečíslovať.

**Tabuľky a grafy** majú byť výlučne čiernobiele, čísloujú sa a v texte musia na ne byť odkazy. Názov tabuľky (Tab.1), grafu (Graf 1) alebo obrázku (Obr.1) sa píše písmenom 10,5 Times New Roman *Bold Italics*. Pod každým obrázkom, tabuľkou alebo grafom musí byť uvedený zdroj, z ktorého autor čerpal údaje (8 Times New Roman). **Vzor** sa označujú číslom v guľatých zátvorkách.

**Zhrnutie (Summary)** na separátnej strane na konci príspevku v angličtine pre príspevky v slovenskom a českom jazyku a v slovenčine (češtine) pre príspevky v anglickom jazyku v rozsahu 2600 - 3000 znakov (s medzerami): nadpis príspevku – veľké písmená 12 Times New Roman Bold) zarovnaný na stred.; meno autora (autorov) bez titulov - písmená 10,5 Times New Roman *Italics*); text – písmená 11 Times New Roman, zarovnaný do bloku, jednoduché riadkovanie; JEL klasifikácia (viď: [http://www.aeaweb.org/journal/jel\\_class\\_system.html](http://www.aeaweb.org/journal/jel_class_system.html)).

**Literatúra v zozname na konci príspevku** sa zaraďuje v abecednom poriadku podľa priezviska a mena autora a v súlade s normami platnými v SR. Pri citovaní v texte sa na príslušnom mieste v zátvorkách uvádza priezvisko autora (resp. prvého autora), rok vydania a čísla citovaných stránok diela (Drucker, 2005, s. 87), ktoré je uvedené na konci príspevku v zozname použitej literatúry (viď vzor). Poznámky pod čiarou nie sú prípustné.

**Adresa autora (autorov):** plné meno s titulmi, názov VŠ, fakulty, katedry, adresa, telefón, e-mail.

**K príspevku priložte** svoj krátky odborný životopis (cca 6 – 8 riadkov), vrátane uvedenia plného mena s titulmi a vedeckými hodnosťami, poštové a e-mailové adresy a telefónneho čísla.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal is focused on current issues of economic theory, economic development, social, legal, political, environmental and cultural aspects of economics, finance and management. Paper submission deadlines are as follows: 31 March, 30 June, 30 September and 31 December in the respective year.

**After submission, manuscripts are double-blind peer reviewed.** Authors are responsible for the content, originality and scientific accuracy of their contributions, as well as compliance with the journal's instructions for authors and clear and concise language. Reviewers' affiliation is to be different than the author's institutional affiliation. Reviewers will consider the research contribution significance, adequacy of methods, paper's layout and author's writing style. Reviewers can make the following decisions regarding submissions: a) to accept the paper in its current format, b) accept the paper with minor changes, c) resubmit with major changes, d) decline the submission. The journal's editorial board reserves the right to decide whether to accept papers and send them for full review or reject them. Author(s) will be informed in writing or by phone about the acceptance or rejection of their manuscripts. In case of rejection, the editorial office is authorised to keep a hard copy of the manuscript.

Submission of a manuscript implies that it reports **unpublished** work which has not been published and/or is not under consideration for publication elsewhere.

Manuscripts **should not exceed** 22 standard A4 pages in length.

**Manuscripts are to be submitted** in English, Slovak or Czech language. Send two printout versions and an identical electronic manuscript in *doc* or *docx* format (revue@tuni.sk). One of the printout copies is to **be signed by the author** to declare that s/he gives consent to have his/her manuscript published free of charge in print and electronic version (*pdf* format) by the Social and Economic Revue journal. By signing, authors are confirming that their manuscript is not copyrighted by others and was written solely by them.

### Manuscript format

- Title of the paper – centred, capital letters (12-point font size, Times New Roman Bold);
- Author's name – centred, do not include professional, official or academic degrees (12-point font size, Times New Roman (TNR) *Italics*);
- Abstract (8 – 10 lines) – written in Slovak (Czech) and English language (10,5-point font size, TNR *Italics*);
- Key words (at least 5 words) – written in Slovak (Czech) and English language (10,5-point font size, TNR *Italics*);

**Body of main text:** *Introduction* (establish the existing state of knowledge of your research topic, identify the specific focus of your work, include relevant citations from primary literature, justify how this topic requires additional study, state specific objectives/hypotheses, methods, describe the meaning of your research); *Body of main text* should be divided into chapters and subchapters. Chapter titles are to be numbered, 11-point font size bold, align left; *Conclusion; Notes*.

Manuscript formatting:

- aligned to block,
- 11-point font size, Times New Roman,
- single spaced,
- indent each new paragraph 3 pt,
- do not paginate.

**Tables and graphs** are to be in black and white colour, numbered in order of their being referenced in the text. Table titles (Table 1), graph titles (Graph 1) and/or figure titles (Fig.1) should be written in 10,5-point font size, Times New Roman *Bold Italics*. Indicate source in 8-point font size, Times New Roman. **Formulae** are to be numbered using a parenthesis.

**Summary** in English is to be on a separate page of the manuscript for papers written in Slovak and Czech and in Slovak language for papers written in English (2600 – 3000 characters, including spaces): Title of the paper – all caps, 11-point font size, Times New Roman Bold centred; author's name(s), do not include academic degree – 10,5-point font size, Times New Roman *Italics*; body of main text – 11-point font size, Times New Roman, aligned to block, single spaced; JEL Classification ([http://www.aeaweb.org/journal/jel\\_class\\_system.html](http://www.aeaweb.org/journal/jel_class_system.html)).

**References** should appear in the reference list at the end of the paper. List references in alphabetical order by surname and name of the author in line with the applicable Slovak style of reference/citation. References within the text (name, date and page number) may be given in parenthesis (Drucker, 2005, p. 87). Do not use footnotes.

**Author's address/authors' addresses:** full name and surname, incl. academic degrees, institutional affiliation, address, telephone number and e-mail address.

Include a short **professional CV (6 – 8 lines)** with your full name, academic degrees, mailing address, telephone number and e-mail address.

## Formulár pre zadávanie príspevkov

**NÁZOV PRÍSPEVKU (Times new roman BODY TEXT ALL CAPS VEĽKOSŤ 12)**

*Názov príspevku v AJ (Times new roman Body text Italics 11)*

Meno Priezvisko autora ( bez titulov Times new roman veľkosť 12)

---

**Abstrakt Times new roman Italics Body text (10,5)**

*Text Times new roman Italics (10,5)*

**Kľúčové slová Times new roman Italics Body text (10,5)**

*Text Times new roman Italics (10,5)*

---

**Abstract Times new roman Italics Body text (10,5)**

*Text Times new roman Italics (10,5)*

**Key words Times new roman Italics Body text (10,5)**

*Text Times new roman Italics (10,5)*

**JELL Classification: X xx, X xx, X .xx. (Times new roman (10,5))**

---

**Úvod Times new roman Body text 11)**

Text Times new roman (11)

**1. Nadpis kapitoly. Times new roman Body text (11)**

Text Times new roman (11)

*1.1 Nadpis subkapitoly. Times new roman Italics text 11)*

Text Times new roman (11)

**Záver Times new roman Body text (10)**

Text Times new roman (11)

**Literatúra (Times new roman Body text (10,5)**

Priezvisko, M., Druhe, P. (2009). *Názov publikácie*. Miesto vydania: Vydavateľstvo, 136 s. (monografia, kniha)

Mcheill, A. (2002). Correlation and dependence. Dempster, M.A.H. (ed.): *Risk Management: Value at Risk*. Cambridge: Cambridge University Press, 176–223. (kapitola v knihe)

Dluhošová, D. (2003). Performance analysis. *Business Economics, Management and Marketing*. Ostrava: EF, VŠB, s. 205–213. (článok v zborníku z konferencie)

Bartman, S. M. (2007). Corporate cash flow. *Journal of Corporate Finance*, 10 (2), 101–111. (článok v časopise)

Woolman, N. (2011). *Investment in creative industries is not high risk*. [acc.: 2012-15-11]. Available at: <http://www.thestage.co.uk/news/not-high>. (internetový zdroj)

Štatistický úrad SR. (2010). *Trendy v nezamestnanosti*. [cit.: 2012-15-03]. Dostupné na: <http://www.slovakia.culturalprofiles.net/?id=-13602>. (internetový zdroj)

**Kontakt Times new roman Body text (10,5)**

Meno, priezvisko, tituly.

Katedra, Fakulta, Univerzita

Adresa, tel.: , e-mail: Times new roman (10,5)

**SUMMARY (Times new roman Body text (12))**

**Title of the Paper (Times new roman Body text centered (12))**

*Nme and Surname (Times new roman Italics centered (12))*

Text Times new roman (11)

**JELL Classification: X xx, X xx, X .xx. (Times new roman (11))**