

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.152-164>

## **Pôvod a vplyvy hudobného rytmu**

### **The Origins and Influences of Musical Rhythm**

#### **Le origini e gli influssi del ritmo musicale**

Peter Dufka

#### **Abstract**

Each musical element (i.e., rhythm, melody, harmony, color of sound) has its influence on the human person; the dominant role however, is played by rhythm. Ethnomusicology and philosophy point out that the origins of rhythm are to be found in the primitive peoples while connected with the dance movement, with the universe (regular changes such as day and night, four seasons) with the heartbeat but also with both hypnotic and magical functions of the repetitive beat. Rhythm expresses, above all, the musical content, alongside with melody, harmony and words, but it also produces the stimuli at the somatic, psychic and spiritual levels. Therefore it has its utmost importance in education, especially during early childhood, influences the development of intellect and has strong therapeutic aspect.

**Keywords:** Rhythm of speech. Sounds of nature. Heartbeat. Rhythmic pulses. Regular movement. Musical beat. Order. Somatic stimuli. Psychic stimuli.

Oggi non potremmo immaginare la musica senza pensare al ritmo. Il ritmo è una delle prime caratteristiche che percepiamo. A seconda del contesto può trasmettere un messaggio tranquillo o agitato, paziente o aggressivo, accentuato o delicato. Nel canto gregoriano dominava il ritmo della parola, nel periodo Barocco il ritmo fisso e ostinato, nel Romanticismo il ritmo variabile. Tutti tipi di ritmo hanno un certo influsso sulla persona umana e di questo si occupa la musicoterapia.

La musicoterapia è una modalità di approccio alla persona che utilizza la musica o il suono come strumento di comunicazione non-verbale, per intervenire a livello educativo, riabilitativo o terapeutico. Ciascun elemento musicale ha una sua importanza in questo processo ma il ruolo dominante è svolto dal ritmo. In questo saggio voglio occuparmi del ruolo del ritmo, che possiamo percepire in qualunque melodia, ma del suo ruolo nella storia della musica e dei suoi effetti sulla persona conosciamo poco.

Il ritmo, che è ad un tempo fuori e dentro della persona umana, bisogno spirituale e necessità materiale, è il primo dei tre elementi fondamentali della musica. Senza ritmo non c'è né melodia né armonia. Tuttavia nel suo stesso principio il ritmo è, come il suono, un elemento pre – musicale; lo troviamo infatti fuori del mondo della musica, dove rappresenta, come nelle altre arti e nei fenomeni della natura, la prima manifestazione di vita<sup>1</sup>.

Questa definizione ci mostra l'ampio ruolo del ritmo. Non è soltanto uno degli elementi musicali, ma fa parte della vita fisica e anche di quella spirituale.

Per avvicinarsi al contenuto del ritmo musicale sono utili le osservazioni che offrono l'etnomusicologia, la filosofia e la musicologia. Anche se queste scienze hanno un contenuto di ricerca diverso, in questo caso si completano a vicenda.

### **Origini del ritmo musicale**

Il primo punto di vista sul ritmo musicale lo offre l'etnomusicologia. L'etnomusicologia centra il suo sguardo sulle culture antiche e, analizzandole, cerca di formulare l'ipotesi più probabile relativa alle origini dei diversi elementi musicali. È chiaro che l'etnomusicologia, in quanto scienza ipotetica, si basa su maggiori o minori probabilità della verità. Una parte degli etnomusicologi vede l'inizio del ritmo musicale nel collegamento della musica con il ballo. Quest'ultimo è determinato da un fondamento elementare rappresentato dalle pulsioni ritmiche, che hanno un influsso sull'uomo e anche sull'aspetto ripetitivo dei modelli ritmici<sup>2</sup>. L'etnomusicologia si occupa anche del ruolo che svolge il ritmo nei diversi popoli primitivi. Cerca così di spiegare quale ruolo aveva l'aspetto ripetitivo, per lo sviluppo dei movimenti della danza e anche per la vita sociale.

La maggior parte degli etnomusicologi afferma che il ritmo era come il primo elemento musicale. Oggi lo conosciamo come elemento strettamente collegato con la melodia e l'armonia; ma non è stato sempre così. Anche da solo il ritmo comunicava una certa forza, era portatore di una peculiare dichiarazione, aveva una funzione ipnotica e magica<sup>3</sup>. Stimolava l'aspetto ipnotico e magico.

---

<sup>1</sup> Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 52.

<sup>2</sup> Cfr. J. JIRÁNEK, *Tajemství hudebního významu*, Praha 1979, p. 15.

<sup>3</sup> Il ritmo dei popoli primitivi aveva un carattere *ipnotico e magico*. Anche la musica di Bach ha, in qualche modo, queste caratteristiche (sebbene nella musica di Bach domini l'elemento razionale e matematico del ritmo, in essa si rileva anche un certo aspetto di tipo magico).

Specificamente con questo carattere ipnotico e magico del ritmo è collegata la *tecnica ostinato*<sup>4</sup>. Questa tecnica si usava soprattutto per raggiungere, stimolare l'estasi. Molti popoli hanno usato la poliritmia (combinazione dei diversi ritmi), ma anche il ritmo tramite la lingua (ritmo della parola) o un altro mezzo di comunicazione<sup>5</sup>.

L'uomo primitivo percepiva i suoni della natura come una grande sinfonia. Stava in ascolto e attribuiva l'invenzione della musica agli dei. Ma all'uomo primitivo non bastava solo ascoltare la musica, percepirla, voleva anche crearla. Il primo passo che probabilmente fece in campo musicale fu l'imitazione dei suoni della natura (uccelli e altri animali, danza delle onde del mare). Il secondo passo che ha dovuto fare e che ha avuto un certo influsso sul ritmo musicale, è stato quello della lotta con il mondo esterno, relativamente alla quale scopriva che il «lavoro ritmico produce migliori risultati»<sup>6</sup>. L'uomo, in quanto *microcosmo*, con la sua attività ritmica imita il *cosmo*, nel quale gli eventi sono ritmici (giorno e notte, estate e inverno, vita e morte)<sup>7</sup>. Il ritmo della natura è diventato per l'uomo un elemento stimolante. Etnomusicologi confermano, che dall'inizio esistono due fonti del ritmo; cioè *organica* e *cosmica*<sup>8</sup>.

La fonte organica ha le sue radici nel ritmo dei primitivi, ma è stata analizzata più sistematicamente soltanto nel sedicesimo secolo. Ci sono alcuni studi<sup>9</sup> che si occupano del collegamento tra il ritmo musicale delle opere di Bach e la fisiologia. Secondo questi studi il criterio fondamentale per misurare quello che è veloce, lento, moderato è la pulsione del cuore umano. Il battito del cuore sarebbe il ritmo e il metro dal quale si potrebbero dedurre tutti i tempi<sup>10</sup>. Il teorico più importante, che si è occupato di questo argomento era Franchinus Gaffurius (1452-1522). Nel 1496 scrisse che un tempo di battuta è uguale al battito del cuore di un uomo che respira normalmente. Questo autore diede anche un'espressione matematicamente più precisa quando affermò che il tempo ideale è 50-70 note semibrevis per minuto. Dal 1536 ci sono stati casi in cui il maestro indicava il tempo in maniera verbale<sup>11</sup>. Nel barocco, la problematica del ritmo e del tempo musicale era vista come un elemento musicale di grande importanza. La musica diventava capace di

---

<sup>4</sup> *Ostinato* è la tecnica musicale che ripete molte volte uno stesso modello melodico-ritmico. Praticamente si tratta di un aspetto ripetitivo dei modelli ritmici.

<sup>5</sup> Cfr. P. KRBATA, *Psychológia hudby*, Prešov 1994, p. 135.

<sup>6</sup> H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale*, Milano 1995, p. 20.

<sup>7</sup> Cfr. H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale*, Milano 1995, p. 20.

<sup>8</sup> Anche Hans Urs von Balthasar (1905-1988) ha trattato la ricerca dell'etnomusicologia, e ha confermato che esistono due fonti primitive del ritmo: *organica* e *cosmica*.

<sup>9</sup> Per esempio G.H. FALKE, *J.S.Bach Philosophie de Musik*, Berlin 2001; A.G. HUBER, *Takt, Rhythmus, Tempo in den werken von J.S. Bach*, Zürich 1958.

<sup>10</sup> Cfr. C. SACHS, *Rhythm and Tempo*, New York, 1953, pp. 32-34.

<sup>11</sup> H.M. BRAWN, la voce *Tactus* in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, Washington, DC 1980, p. 518.

stimolare e di attirare l'attenzione delle persone perchè il ritmo e il tempo corrispondevano al tempo *interno*, il *tempo della vita* e quello della *mentalità dominante*<sup>12</sup>.

La seconda fonte di ritmo è quella *cosmica*. Questa fonte è relativa alla manifestazione dello spirito nel corpo, come la vita e la morte, ma è anche collegata a eventi cosmologici, quali il giorno e la notte o l'estate e l'inverno<sup>13</sup>.

Il secondo punto di vista sul ritmo musicale lo offre la filosofia greca. I greci, sviluppando l'aspetto matematico della musica, hanno concorso indirettamente ad approfondire anche il suo elemento ritmico. Il filosofo che più profondamente degli altri greci analizzò gli aspetti strettamente interrelati che intercorrono fra musica e matematica fu Pitagora. Egli centrò il suo pensiero filosofico sulla matematica, anche se non conosciamo esattamente quanto in esso provenga direttamente da lui o dai suoi discepoli. Alcuni studi relativi alla dottrina del *respiro cosmico* mostrano che Pitagora era un innovatore religioso ma anche un innovatore del pensiero matematico – musicale. La scuola pitagorica ha anzitutto una matrice religiosa<sup>14</sup>.

Quando Pitagora parla dei numeri, è necessario tenere presente che per lui essi hanno un carattere metafisico. Tra i suoi aforismi ce n'è uno che suona così: *i numeri sono il principio delle cose*. Dunque le cose sarebbero in sostanza combinazioni di numeri, in senso materiale e formale insieme<sup>15</sup>.

Pitagora è autore della teoria dei numeri in cui era inclusa anche l'assunzione dell'unità. Secondo questo principio *tutto è numero, tutto consiste in numeri*, il numero non rappresenta soltanto la forma delle cose, bensì la loro sostanza; tutti i fenomeni risultano ordinati secondo rapporti numerici<sup>16</sup>. Più tardi il numero più importante diventa il dieci. Secondo Pitagora questo numero supera in dignità la stessa unità, perché racchiude in se stesso le virtù di tutti i numeri e quindi di tutte le cose. Realizza in sé tutte le cose, è il principio della vita umana e divina. Anche se le sue teorie non si

---

<sup>12</sup> In questo senso bisogna rendersi conto che il *tempo interno*, *tempo della vita*, *mentalità* delle persone di oggi è un po' diversa rispetto a quello delle persone vissute durante il periodo del barocco. Per questo fatto i tempi delle opere sono cambiati dal periodo barocco. Quindi l'esecuzione eseguita oggi della *Passione secondo Giovanni* richiede un altro tempo rispetto all'esecuzione di 300 anni fa.

<sup>13</sup> Cfr. H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale*, Milano 1995, p. 20.

<sup>14</sup> L. BUGLIOLO, *La filosofia antica*, Torino 1955, pp. 49-50.

<sup>15</sup> Questo principio è stato sviluppato nella scuola di Mileto. La scuola di Mileto è, secondo la tradizione dossografica, la più antica delle *scuole filosofiche greche*. Vi appartengono Talete, Anassimandro e Anassimene, vissuti tra la fine del sec. VII A.C. e tutto il sec. VI A. C., tutti e tre nativi di Mileto. Se non una scuola in senso stretto, essi rappresentano una tradizione di pensiero, caratterizzata dalla ricerca di un principio comune a tutte le cose, che viene identificato in un principio materiale (acqua, aria); vedi G.F. CAGALO la voce «Mileto», in *Enciclopedia Filosofica*, Vol III, Sansoni, Firenze, 1957, p. 595.

<sup>16</sup> Cfr. G.M. POZZO, la voce «Pitagora e Pitagorismo» in *Enciclopedia Filosofica*, Vol III, Sansoni, Firenze, 1957, p. 1399.

occupano esplicitamente del ritmo, implicitamente egli include anche questo argomento nella sua teoria dei numeri.

Quindi, per Pitagora, i numeri hanno un significato metafisico. Questo significato dei numeri è collegato con la *sostanza*, l'*imitazione* e la *somiglianza* delle cose. Ci sono alcuni elementi che hanno fatto sì che Pitagora desse questo attributo metafisico ai numeri:

a. il numero presenta un'affermazione implicita dell'intelligibilità trascendente del reale;

b. il numero, perciò, non è separabile dalla implicita affermazione della determinazione dell'essere. Questo sembra sottintendere la teoria pitagorica del numero;

c. la considerazione, poi, che il numero si compone di limitato ed illimitato, di perfetto (il dispari) e di imperfetto (il pari), conduceva ad intuire ancora un'altra verità di capitale importanza metafisica, cioè la composizione dell'essere finito;

d. la visione della realtà come numero accentua e chiarisce per i pitagorici la concezione del mondo come armonia fisico – metafisica, concetto che avrà tanta importanza sulla posteriore speculazione e nella cultura greca e rimarrà in eredità alla filosofia cristiana;

e. il numero è intuizione dell'estetica come attività metafisica. Secondo Platone l'uomo è artista perché è intelligente. L'intelligenza infatti coglie l'unità nella molteplicità: la realtà è multiforme e l'intelligenza riesce a percepirla come ordine e armonia<sup>17</sup>.

I filosofi più antichi si erano preoccupati di trovare qualcosa che unisse il mondo e avevano ipotizzato come fonte di questa unità quattro elementi sostanziali: fuoco, terra, aria e acqua. Per i Pitagorici, invece è il numero fonte di unità e sostanza del mondo. Perciò il numero è l'ipostasi dell'*ordine misurabile* dei fenomeni. Essi hanno riconosciuto alla misura matematica di costituire l'elemento fondante dell'ordine e dell'unità del mondo. Questa teoria dei Pitagorici ebbe un grande successo e per questo la loro teoria dei numeri è così importante<sup>18</sup>.

Alcuni filosofi greci, soprattutto Aristosseno, Aristide e Quintiliano, hanno considerato il ritmo sotto l'aspetto dell'ordine, dove si può riconoscere l'influsso della teoria pitagorica dei numeri. Questi filosofi seguono la definizione di Platone: il ritmo è l'ordinamento del movimento<sup>19</sup>. Quindi il ritmo comprende due elementi opposti e complementari: il movimento e l'ordine. In tal modo riuniamo le due definizioni più generalmente ammesse: quella di Platone, *il ritmo è l'ordinamento del movimento*, e quella di parecchi musicologi ed educatori moderni, *il ritmo è il movimento l'ordinato*<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Cfr. L. BUGLILOLO, *La filosofia antica*, Torino 1955, pp. 52-53.

<sup>18</sup> Cfr. N. ABBAGNANO, *Storia della filosofia*, Torino 1993, p. 28.

<sup>19</sup> E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 55.

<sup>20</sup> Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, pp. 64-65.

Questo collegamento tra ritmo e movimento era già conosciuto dai popoli primitivi, ma i greci hanno intuito il movimento e il ritmo come categoria filosofica. Il movimento evocato dal ritmo coinvolge anche la volontà, che in modo obbediente si mette al suo servizio<sup>21</sup>.

Il collegamento conosciuto fra ritmo e movimento era, in un certo senso, il punto di partenza per cercare il collegamento tra ritmo e altre realtà. È conosciuta l'opinione di Aristotele sul ritmo. Egli si domanda: perché i ritmi riflettono stati d'animo? Perché sono movimenti, proprio come le azioni<sup>22</sup>? Qui si può trovare un passo avanti relativamente alla considerazione del ritmo come categoria filosofica dei filosofi greci.

«E quando Aristosseno esige che i ritmi che appartengano ad uno dei generi, *eguale* (1/1), *doppio* (2/1), o *sesquialtero* (3/2), parla certamente solo di una parte dei ritmi in uso al suo tempo»<sup>23</sup>.

Presso i Greci la nozione di ritmo si limitava, da una parte, a dati astratti e, in quanto tale, era piuttosto prerogativa di una *élite*. Ma d'altra parte nel corso dei tempi il ritmo è diventato parte integrante della cultura comune; è sceso dalle altezze del pensiero filosofico per raggiungere, al di là di specifiche teorie particolaristiche, livelli più concreti. Perciò per alcuni greci per la conoscenza del ritmo non è solo funzionale per elaborare dotte teorie: bisogna viverlo, soprattutto in quanto ritmo musicale. Con l'aiuto di esperienze ragionate possiamo costatare attorno a noi, e in noi stessi, per ciò che riguarda il ritmo, fatti vitali, rapporti controllabili, ordinamenti costruttivi, analogie rivelatrici<sup>24</sup>. Ma il ritmo, per il mondo greco, non è rimasto soltanto nella sfera teorica, bensì ha avuto un impiego anche nell'esecuzione della musica, cioè nella sfera pratica. «I Greci, popolo d'artisti, fra i quali la teoria del ritmo era allo stato nascente, mettevano senza dubbio molta anima nell'esecuzione del ritmo. I pochi scritti che da essi ci sono pervenuti, non parlano che della ritmica, cioè della scienza delle forme del ritmo (diversissime e sorpassanti di molto la nostra metrica)»<sup>25</sup>.

Il terzo punto di vista sul ritmo musicale lo offre la musicologia. Questa si occupa soprattutto dei componenti musicali che hanno un carattere stimolante. Durante tutto il periodo che va dalla filosofia greca fino al Rinascimento non ci sono stati troppi cambiamenti nella considerazione del ruolo del ritmo musicale. Durante il periodo del Rinascimento la polifonia era

---

<sup>21</sup> Il movimento guidato dal ritmo presuppone che la volontà sia disposta a seguire il ritmo e, in un certo senso, a obbedirlo. Per questo è possibile identificare, con specifico riferimento allo *stimolo religioso del ritmo*, la volontà e l'obbedienza come elementi della fede. Qui si potrebbe rilevare anche il collegamento che esiste tra alcuni aspetti psicosomatici del ritmo e determinati aspetti della fede.

<sup>22</sup> Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 53.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>24</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 12.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 21.

guidata con cosiddetto *tactus*<sup>26</sup>, elemento che non aveva nessun influsso sull'accento o sul carattere della melodia. Soltanto nel Barocco per la prima volta si comincia ad usare la *battuta* come la conosciamo oggi, cioè come una serie di settori della stessa lunghezza, che sono tra di loro graficamente (nello spartito) separati con la stanghetta, con la gradazione e con la collocazione regolare degli accenti. La realizzazione di questo tipo di ritmo, che era certo una conseguenza del nuovo movimento della musica da ballo, non si svolgeva in tutti i tipi di musica alla stessa velocità; anche se poi, nella metà del periodo Barocco, entra man mano in tutti i tipi di musica.

Nel Quattrocento e nel Seicento il termine *tactus* viene usato in riferimento a una battuta. Una battuta significava due movimenti con la mano, uno verso il basso e l'altro verso l'alto. Per questo tipo di movimento con la mano si usavano anche altri termini: *positio* (significa movimento verso il basso) ed *elevatio* (movimento verso l'alto). Ambedue i movimenti avevano la stessa lunghezza. Il *tempus imperfectum* comprendeva due tempi, dato che il *tempus perfectum* ne prendeva tre. Il *tempus perfectum* era quasi il doppio della durata di *tempus imperfectum*. Il *tempus perfectum*  $\frac{3}{4}$  era basato sulla teologia trinitaria<sup>27</sup>.

Nel periodo del Barocco era già conosciuta una certa quantità di ritmi (di modelli melodico – ritmici), che erano stati creati grazie a nuovi principi del frazionamento del tempo, con cui era collegata la nuova usanza delle note di più breve durata, il che aveva comportato nuove possibilità per i compositori. I ritmi preferiti, che sono stati mutuati dalla musica da ballo (per esempio: *allemande*, *courante*, *sarabande*, *gigue*) si cominciavano ad usare non soltanto nelle *suite*, ma anche in altri tipi di musica: il ritmo ternario del ballo si trova nella *ciaccona* e nella *passacaglia* del Barocco e il ritmo della *siciliana* (un ballo) lo possiamo anche osservare nelle arie del Barocco<sup>28</sup>. Questo tipo di ritmo, che sostanzialmente è fondato sulla regolarità di un modello ritmico che si ripete, che ha un fondamento nel metro ripetitivo, e che

---

<sup>26</sup> Come già abbiamo notato nel 1. sottocapitolo di Capitolo II (La problematica dello site) nella musica rinascimentale, l'unità di misura del tempo (e il gesto di chi lo scandiva) veniva fatto corrispondere al battito del pulso ed era riferito ad un valore base (perlopiù la *semibreve*). Poiché corrispondeva ad un andamento sostanzialmente uniforme, se si voleva avere un tempo più veloce o più lento era necessario mutare il valore cui il *tactus* veniva riferito; Cfr. voce *Tactus*, *Enciclopedia universale*, vol. 8, Milano 1984, p. 291.

<sup>27</sup> *Tempus imperfectum* è il tempo che oggi conosciamo come le battute con i tempi pari (per esempio 2/4, 2/8, 4/4, ecc.) *Tempus perfectum* era la battuta con tempi dispari (per esempio 3/4, 3/8, ecc.) La distinzione tra questi due tempi è basata sulla teologia trinitaria, nella quale il numero tre e, conseguentemente, i numeri dispari erano considerate come numeri di perfezione. *Tempus perfectum* che era stato considerato un simbolo della Santissima Trinità fu, man-mano, scavalcato dai tempi imperfetti. Come sottofondo di questo processo c'era anche l'influenza del secolarismo.

<sup>28</sup> Cfr. J. KOUBA: *ABC hudebních slohů*, Praha 1982, p. 121.

si potrebbe chiamare anche ritmo motorico<sup>29</sup>, presenta un altro tipo di stimolo musicale tramite il ritmo ripetitivo. Nel Seicento si ritrova questo ritmo sempre di più per gli strumenti a tastiera e dopo il 1700, nel periodo di Bach, diventa un mezzo espressivo tipico del tardo Barocco.

Un altro esempio tipico del senso troppo limitato del ritmo è dato dalle definizioni che caratterizzano il ritmo come la ripetizione. Ora la ripetizione, che può costituire per se stessa un ritmo quantitativo, ripete sovente dei ritmi di natura qualitativa, che rappresentano un elemento di vita, la cui ripetizione non ne cambia la natura e con la quale non ha nulla in comune<sup>30</sup>.

Quindi, nel linguaggio musicale del periodo Barocco si possono trovare delle novità negli elementi musicali, che hanno un significato fondamentale per il carattere della musica: sono soprattutto il ritmo e il metro. Un elemento importante inserito nel ritmo è quello dell'accento ripetitivo, che caratterizzava i modelli melodico – ritmici. Questo tipo di battute è conosciuto nei periodi precedenti solo nella musica da ballo e in alcune altre forme musicali che erano direttamente influenzate della musica da ballo<sup>31</sup>. Nei ritmi musicali della musica di Bach sono spesso presenti gli accenti. Si tratta di un cambiamento più o meno chiaro di *tempo con accento* (tempo forte) e *tempo senza accento* (tempo debole), che crea il carattere ripetitivo già menzionato.

Tali ritmi si trovano soprattutto nelle arie, dove la pulsione del ritmo è libera – rilassata. Una particolarità dal punto di vista ritmico, la presenta il recitativo, che viene moderato con il metro delle parole recitate, che di solito sono eseguite molto liberamente. Questa è una novità quasi rivoluzionaria nella musica barocca. Il ritmo libero rapsodico, che era strettamente collegato con la parola, è conosciuto già nei canti medioevali, ma dal barocco questo tipo di canto viene fissato anche con lo spartito. In questo periodo si comincia ad usare anche il ritmo sincopato, nel quale la relazione della lunghezza tra due note era 2:1<sup>32</sup>. Il ritmo musicale aveva suo sviluppo graduale;

Da principio la ritmica non conosceva altro che i valori di durata. Più tardi, agli inizi del Medioevo, particolarmente al tempo della trasformazione del latino in francese, si è tenuto conto dei valori di intensità, degli accenti. Con lo sviluppo della polifonia e specialmente con il nascere dell'armonia, l'accento ha assunto un'importanza crescente, poiché collabora alla creazione della misura; questa poi, pur essendo un elemento favorevole alla musica classica, è tuttavia di impaccio per il libero sviluppo del ritmo<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> Il ritmo ripetitivo si chiama anche ritmo motorico, perchè si tratta di un ritmo, che assomiglia alla regolarità di una macchina.

<sup>30</sup> Cfr. E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 12.

<sup>31</sup> Il carattere magico e ipnotico del ritmo, che abbiamo già notato, è strettamente collegato con questo nuovo effetto ritmico.

<sup>32</sup> Cfr. J. KOUBA: *ABC hudebních slohů*, Praha 1982, p. 122.

<sup>33</sup> E. WILLEMS, *Il ritmo musicale*, Torino 1966, p. 22.



Quindi, la musicologia offre un altro sguardo sull'elemento ritmico come stimolante. Descrive i diversi generi musicali, come *tactus*, battuta, ritmo motorico, accento ripetitivo, ritmo libero rapsodico, ritmo sincopato, ritmo e tempo agogico.

In Europa la teoria musicale è nata e si è sviluppata sotto l'influsso della teoria musicale greco – antica. La teoria greco – antica attribuisce alla musica un effetto sulla psiche, sulla volontà, sull'emotività e sui comportamenti dell'uomo in generale. Non nega le fonti del ritmo musicale ma le sviluppa ulteriormente e aggiunge anche collegamenti con altre scienze (psicologia, pedagogia, ecc.). La teoria musicale ha così approfondito l'influsso e lo stimolo che la musica esercita su tutti gli aspetti e in tutti gli ambiti della persona, rilevando il ruolo speciale che ha, sotto questo aspetto, anche il ritmo musicale.

### **Influssi del ritmo musicale**

Le teorie che abbiamo menzionato e che sottolineano alcuni aspetti del ritmo musicale tramite la ricerca di etnomusicologia, filosofia e musicologia cercano di mostrare il ruolo del ritmo musicale sulla persona umana.

Il ritmo dei diversi suoni, il ritmo delle parole e il ritmo delle diverse attività hanno un influsso sul ritmo musicale, ma non hanno lo stesso carattere e funzione del ritmo musicale.

Il ritmo musicale partecipa strettamente dell'idea musicale che il compositore intende comunicare. Quindi, anche se si possono percepire nell'elemento ritmico gli aspetti; somatico, ipnotico, magico, estetico e ripetitivo, il ruolo più importante del ritmo nella musica è quello di esprimere e di chiarire (unitamente con la melodia e con l'armonia) il contenuto, il significato stesso della musica e delle parole<sup>34</sup>. Ma anche se il ritmo segue e sottolinea principalmente l'idea musicale, cioè gli stimoli che oggettivamente si trovano nell'opera musicale, si può rilevare che il ritmo produce anche stimoli a livello soggettivo e psicologico.

Secondo lo scrittore e filosofo Senofonte (cca. 430-354 a.C.) il ritmo è il modo di procedere secondo le regole e l'ordine<sup>35</sup>. Per gli autori antichi (del 5. e 4. secolo a.C.) il ritmo veniva rappresentato mediante l'immagine della corrente, del flusso dell'acqua. Dal 4. secolo si conosce la parola *rhythmikos*, che significa proporzionale, misurato secondo il tempo. E già in questo periodo con il termine *rhythmistés* ci si riferisce alla persona che ha la capacità di mettere le cose secondo un ordine, di organizzare. Nella seconda metà del 4. secolo Platone e il suo allievo Aristotele consideravano il ritmo

---

<sup>34</sup> Cfr. H.U. VON BALTHASAR, *Lo sviluppo dell'idea musicale*, Milano 1995, pp. 18-26.

<sup>35</sup> J. ZELEIOVA, *Muzikoterapia*, Bratislava 2002, pp. 17-21.

come la misura dell'accento della parola detta. Nel periodo della Grecia classica il ritmo aveva la caratteristica di un ragionamento filosofico. La definizione del ritmo di Platone è la seguente:

Si è anche sostenuto che nessuna natura animale, tranne quella umana, ha la cognizione dell'ordine relativo a queste due facoltà e che l'ordine del movimento si chiama ritmo, quello della voce che si ottiene bilanciando il tono acuto con grave si chiama armonia e l'unione del ritmo e dell'armonia prende il nome di coro. Abbiamo infine affermato che gli dei, mossi a compassione di noi uomini, ci hanno concesso come compagni e come guide del coro Apollo e le Muse e, se ben ricordiamo, per terzo anche Dioniso<sup>36</sup>.

La persona ha una tendenza<sup>37</sup> a comparare se stessa con qualunque struttura ritmica che incontra. Non tutti i ritmi che il soggetto percepisce all'esterno trovano, però, una corrispondenza nel tempo personale. L'assunzione di qualche struttura ritmica è una reazione simile a quella di prendere una maschera e agire secondo quello che essa rappresenta<sup>38</sup>. Per questo, anche dal punto di vista pedagogico, secondo alcuni specialisti (G. Bünnerova, P. Rätzig) il ritmo ha anche un manifesto aspetto e valore soggettivo e sociologico. Questo fenomeno si può osservare soprattutto, quando si svolge l'attività di gruppo: nell'ambito di esso il ritmo può essere considerato come uno strumento dinamico che può essere utilizzato per manipolare, indirizzare, regolare, mettere ordine, sottomettere, collegare, incorporare, tranquillizzare i membri del gruppo<sup>39</sup>.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) sottolinea che il ritmo musicale influenza lo sviluppo di tutti i recettori sensoriali. L'educazione alla ritmicità e all'improvvisazione, così come l'educazione alla creatività dei movimenti, sono strettamente collegati tra loro. Secondo questo autore il ritmo ha un'importanza fondamentale per l'educazione, soprattutto durante la prima infanzia. Il bambino che può usufruire di una appropriata educazione ritmica è non solo più veloce e coordinato nei movimenti, ma si sviluppa anche meglio dal punto di vista mentale, giacché il ritmo influisce anche sullo sviluppo dell'intelletto<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> G. REALE, ed., *Platone. Tutti gli scritti*, Milano 1992, p. 1492.

<sup>37</sup> Si tratta di una tendenza subconscia; cioè il ritmo ha influsso sulla persona anche se si tratta di un non musicista, che non ha una sensibilità sviluppata per distinguere bene i diversi elementi musicali.

<sup>38</sup> Questa espressione viene utilizzata da alcuni musicoterapeuti per rilevare il fatto della soggettività musicale, che deve essere tenuta in considerazione nel processo educativo.

<sup>39</sup> Si potrebbe usare anche l'espressione *ritmo sulla misura dell'uomo*. Vuol dire che Bach ha scelto i ritmi e i tempi della sua opera proprio così; che l'uomo del periodo barocco era convinto che l'elemento musicale doveva corrispondere con il ritmo individuale del soggetto. Così come l'architettura può essere costruita a misura dell'uomo, anche il ritmo musicale può avere questo carattere. Quindi, si tratta di un ritmo che non disturba, ma che è coerente con la realtà della persona umana.

<sup>40</sup> Cfr. Z. MÁTEJOVÁ, S. MAŠURA, *Muzikoterapia*, Bratislava 1992, pp. 25-26.

Clemens Holthaus (1918-1971) specialista di musicoterapia dice che il ritmo ha una forza penetrante, che comporta ordine, regolazione, organizzazione. La regolarità è, in un certo senso, una misura innata della persona umana. La velocità del ritmo della musica, che è scelta dal compositore, può creare una tensione nel rapporto con la persona che la ascolta e che ha il proprio tempo. Quindi secondo questo autore esistono dei ritmi che attivano la persona e dei ritmi che la portano alla passività. Tra loro esiste una serie di ritmi che hanno un carattere neutrale<sup>41</sup>. I ritmi che attivano il soggetto sono quelli che si sviluppano dalla tensione più bassa verso la tensione più alta (la forma più semplice di questo è il *giambo*<sup>42</sup>). Il ritmo che porta alla passività parte dalla tensione più alta verso quella più bassa (la forma più semplice è il *trocheo*)<sup>43</sup>.

Una delle domande che pone la musicoterapia è: quale è propriamente il fattore terapeutico della musica, giacché è chiaramente dimostrato che esso esiste? La risposta che, in genere, danno a questo interrogativo è che tale fattore non è principalmente la melodia o l'armonia, ma il ritmo. E' indubbio che, in questo ambito il ritmo ha un ruolo straordinario<sup>44</sup>.

Secondo Germaine Compagnon, lo sviluppo della sensibilità ritmica è uno dei fattori più importanti per lo sviluppo psicologico e soprattutto intellettuale del bambino<sup>45</sup>. L'educazione ritmica è funzionale per promuovere l'equilibrio della personalità e costituisce la prima forma di auto – conoscenza (tramite i movimenti fisici il bambino si percepisce meglio, anche relativamente ai propri limiti)<sup>46</sup>.

Per le persone di medioevo che avevano a disposizione pochi libri e che frequentemente non sapevano neanche leggere, era necessario che alcune frasi da imparare venissero comunicate con frasi brevi, che avessero un carattere ritmico, che si potessero facilmente capire, ricordare e, conseguentemente, mettere in pratica. Riteniamo, che per certo tipo di memorizzazione il ritmo della musica abbia un ruolo fondamentale.

---

<sup>41</sup> Secondo i trattati musico-teorici di quel periodo esistevano sei modi principali, che seguivano l'esempio della poesia prosodica: *trochaeus, jambus, daktylus, anapest, spondeus, tribrachys*. L'uso dei primi tre era più frequente. Si usavano spesso anche le varianti dei diversi modi.

<sup>42</sup> *Giambo* è il piede metrico della poesia greca e latina formato da una sillaba breve e da una lunga.

<sup>43</sup> Cfr. Z. MÁTEJOVÁ, S. MAŠURA, *Muzikoterapia*, Bratislava 1992, p. 24.

<sup>44</sup> Cfr. J. ZELEIOVA, *Muzikoterapia*, Bratislava 2002, p. 65.

<sup>45</sup> Cfr. G. COMPAGNON, *Psicología del Ritmo*, Madrid 1976, p. 230.

<sup>46</sup> Per questo fatto nella terza parte di questo sottocapitolo sul *Ritmo come stimolo religioso* abbiamo cercato di far riferimento a quei teologi che sottolineano l'aspetto intellettuale della fede. Se la musica può essere uno stimolo della fede, il ritmo musicale ha un ruolo privilegiato nello stimolare l'aspetto razionale di essa. (Il ritmo stimola anche l'obbedienza e la volontà. Per questo altri teologi che abbiamo scelto per la terza parte sono Barth e Bultmann)

La frase musicale espressa con chiara dizione ritmica può stimolare e promuovere – sulla base di un effetto di tipo psicosomatico – alcune delle nostre pulsioni psichiche<sup>47</sup>.

La musica presenta un forte fattore emotivo, perchè i diversi tipi di musica, con maggiore o minore efficacia ed evidenza, possono sollecitare e motivare una o più di queste pulsioni. I vari ritmi musicali possono stimolare differenti pulsioni: alcuni ritmi soprattutto la pulsione aggressiva, altri possono favorire il desiderio di unione, di vicinanza<sup>48</sup>, altri ancora possono promuovere ulteriori pulsioni; così, ad esempio, il ritmo del canto gregoriano, che segue quello della parola, apre e predispose la persona alla trascendenza<sup>49</sup>.

Dobbiamo renderci conto che le pulsioni presentano la forza che non si acquisisce in quanto si riferisce propriamente al suo aspetto energetico e che ha un fondamento fisiologico. Si tratta di un'energia essenzialmente inconscia, che scaturisce quasi automaticamente dal più profondo della persona, una pulsione non può mai diventare oggetto della coscienza, solo l'idea che la rappresenta lo può. Anche nell'inconscio la pulsione non può essere rappresentata che da un'idea. Se la pulsione non fosse ancorata a una rappresentazione e non si manifestasse sotto forma di uno stato affettivo, non potremmo sapere nulla di essa<sup>50</sup>.

Un proverbio slovacco dice: “Dimmi cosa leggi, e io ti dico chi sei”. Questa frase si potrebbe modificare anche così: “Dimmi cosa ascolti e io ti dico chi sei”. Lo scopo di questo saggio era di mostrare la complessità del ritmo musicale. Il ritmo è uno dei quattro elementi musicali (ritmo, melodia, armonia, sonorità) che ha influsso sulla persona umana. L'etnomusicologia, la filosofia e la musicologia lo dimostrano con i loro mezzi scientifici e gli autori più recenti formulano le conseguenze del ritmo sulla formazione sociale, intellettuale e umana.

---

<sup>47</sup> Secondo alcuni psicologi esistono 7 pulsioni psichiche fondamentali:

1. sessuale
2. aggressiva – che fa riferimento non solo ad aspetti violenti o distruttivi, ma anche ad aspetti positivi. *Aggredior* fa primariamente riferimento all'impegno per raggiungere qualcosa, anche se con difficoltà o sforzo. Per questo la pulsione aggressiva non fa sempre né primariamente riferimento a qualcosa di negativo, ma può riferirsi anche al bisogno di auto-realizzazione.
3. all'appartenenza
4. alla ricerca di sicurezza
5. al potere – al dominio, sia in senso positivo che negativo.
6. alla conoscenza
7. alla trascendenza

<sup>48</sup> Alcuni ritmi di ballo hanno precisamente questo carattere.

<sup>49</sup> U. GALIMBERTI, «Pulsione» *Dizionario di Psicologia*, Torino 1992, pp. 786-788.

<sup>50</sup> Cfr. S. FREUD, *L'inconscio*, Torino, 1989, p. 60.

## **Bibliografia**

- ABBAGNANO, N., *Storia della filosofia*, Torino 1993.
- ALDAZÁBAL, J., *Simboli e gesti: significato antropologico, biblico e liturgico*, Torino 1995.
- BALTHASAR, H.U. VON, *Lo sviluppo dell'idea musicale*, Milano 1995.
- BRAWN, H.M., la voce *Tactus* in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, Stanley Sadie, Washington, DC 1980.
- BUGLIOLO, L., *La filosofia antica*, Torino 1955.
- COMPAGNON, G., *Psicología del Ritmo*, Madrid 1976.
- FALKE, G., *J.S. Bach Philosophie der Musik*, Berlin 2001.
- GALIMBERTI, U., «Pulsione» *Dizionario di Psicologia*, Torino 1992.
- GÜLKE, P., *Die Sprache der Musik*, Weimar 2001.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-02813-6>
- JIRÁNEK, J., *Tajemství hudebního významu*, Praha 1979.
- KRBATA, P., *Psychológia hudby*, Prešov 1994.
- LUDEWIG, R., *Johann Sebastian Bach im Spiegel der Medizin*, Grimma 2000.
- MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S., *Muzikoterapia*, Bratislava 1992.
- POZZO, G.M., la voce «Pitagora e Pitagorismo» in *Enciclopedia Filosofica*, Vol III, Sansoni, Firenze, 1957.
- SACHS, C., *Rhythm and Tempo: A study in music history*, New York, 1953.
- WILLEMS, E., *Il ritmo musicale*, Torino 1966.
- ZELENAIOVA, J., *Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia*, Bratislava 2002.
- ZELLER, W., *Theologie und Frömmigkeit. Takt, rhythmus, tempo in den werken von Johann Sebastian Bach*, Marburg 1973.

**ThDr. PaedDr. Mgr. art. Peter Dufka, PhD., SJ**

Pontificia Università Gregoriana

Pontificio Istituto Orientale

Roma, Italia

*pdufka@orientale.it*

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.3.165-181>

## **Úloha vzdelávania žien s nadmernou konzumáciou alkoholu a ich skutočný ozdravný proces v kontexte rozvoja ich sociálneho kapitálu**

### **The Role of Education of Women with Excessive Alcohol Consumption and their Genuine Recovery Process in the Context of Developing their Social Capital**

Markéta Rusnáková, Angela Almašiová, Tomáš Poláček

#### **Abstract**

Huge numbers of women who are struggling with the excessive alcohol consumption have never looked for the professional help. The part of these women go through the natural process of recovery and they are able to abstain even without the professional help. One of the greatest challenges facing people in recovery from substance addiction is making and sustaining new friendships that are outside of the supportive recovery networks. Engaging with adult education can create opportunities to meet new people and establish new friendships. According to the authors, these personal attributes i.e. good education, sustained employment, and membership in a professional society along with the environmental and contextual conditions i.e. fear of disclosure and the capacity to build renewed structure in their lives, draw on non-using supportive networks and draw space between themselves and the ‘drug world’ constituted a set of formidable resources. According to Cloud and Granfield ‘such attributes and conditions can be seen as resources, or forms of capital, that increase an individual’s capacity to recover. We refer to the aggregate of such capital as ‘recovery capital’’. The aim of this research is to find out the important fields that are significant for the recovery process of the women overusing alcohol. The research has been realized in qualitative design. The case study has been chosen as a research strategy. To collect data, the method of semi-structured interview has been used and we initiated the interviews using the life curve technique. To compare the study sample, the measure of addiction of individual participants has been detected retrospectively via the AUDIT testing. The narrative analysis has been used in the phase of data processing and assessment. There have been identified 5 thematic areas through the interview analysis that are related to the recovery process: support of the social environment, personal participation in the recovery, the change of the state of health, professional treatment and the activity. Each thematic area contains another subthemes. The aim of the research has been fulfilled.

**Keywords:** Recovery process. Alcohol. Alcohol addiction. Social support. Self-management.

## 1 Introduction

According to Heller and Pecinovská (1996), the decisive factors in the dynamics of addiction development are two mechanisms that are changing typically in particular stage of development. There are an increasing tolerance to alcohol and the loss of control to assess the situations realistically from the point of view of the personal and social needs and obligations. The authors also state that the recovery alone is possible without elimination the basic disorder. The term alcoholism could be understood also as a socio-pathological phenomenon, socially undesirable habit of excessive alcohol consumption.

Topical terminology distinguishes the practice of psychoactive matter (one-shot matter, or also recurring use, which does not result to any significant damage of the user), then harmful using (the synonyms are abuse, dysfunctional use, risky, problem drinking, which results in physical, psychical, or interpersonal damage of the individual) and the dependence syndrome (Ježábek, 2015). Alcohol use according to the gravity of the risks:

- Low-risk alcohol use, moderate drinking, sensible consumption („low-risk drinking, moderate drinking“) – Determination of the measure at low-risk drinking is not unified. According to the Dietary Guidelines for Americans for the years 2015 – 2020, the sensible drinking is defined as one beverage on a daily basis for women and two drinks maximum in a day for men (of legal drinking age). In the USA one alcoholic drink equivalent is defined as containing 14 grams of pure alcohol. According to the WHO, low-risk drinking can be determined as daily consumption of alcohol in moderation by limiting intake to one standard alcoholic drink in a day for women (max. 20 g.) and two standard drinks (max 40 g.) for men and at least two days in week alcohol is not consumed at all.
- Risky alcohol drinking („risk drinking, hazardous use“) corresponds to more than 40 grams of pure alcohol in a day for men and more than 20 grams of pure alcohol on a daily basis for women.
- High-risk drinking of alcohol (called also „heavy drinking“) corresponds to consumption of pure alcohol in a measure more than 60 grams in a day for men and 40 grams for women. One drink corresponds to 20 grams of alcohol - 0,5 l of regular beer, 2 dcl of wine and 0,5 dcl of distilled spirits. Another aspect, according to the drinking is considered to be risky, is excessive alcohol consumption during the one consuming episode – that means drinking 5 and more alcohol drinks on one occasion (International guide for monitoring consumption and related harm, 2000).

- Binge drinking („binge drinking, bout drinking, spree drinking“) according to (NIAAA, 2004) means high intake of alcohol on one occasion. It is drinking when the blood alcohol content of a person is increasing to 0,08 grams or more. This phenomenon is typical if the men consume 5 or more alcohol drinks or if the women consume 4 or more alcohol drinks in about 2 hours. In the past, the term „binge drinking“ used to mean periodic fit of continual drinking, when the person addicted to alcohol consumed alcohol a few consecutive days until the moment when he or she was not able to drink more (2019).

Since we are considering the women who have overused (excessively used, riskily used) alcohol, but in the process of their recovery they have not been in professional care and so the dependence syndrome has never been diagnosed, we use the term excessive alcohol consumption. The term excessive alcohol consumption is understood as health-hazardous and high-risk drinking of above-average doses of alcohol as The World Health Organizations states (2000).

States an increase of the alcoholic (Alcohol Facts and Statistics, 2020) beverages consumption of over 2,4% when compared to the previous year. The alcohol consumption per one inhabitant was 98,7 l in 2018, which represents 8,5 l of consumed pure alcohol. The consumption structure of particular alcoholic beverages was comprised of: spirits 9,3 %, grape wine 12,9 %, beer 73,8 % and other alcoholic beverages 4,0 %. The alcohol consumption in Slovakia has not varied considerably, in the year 2017 it was 8,2 l of consumed pure alcohol per one inhabitant and in the year 2016 it was 8,4 l. From the year 2010 the alcohol consumption remains stable with the slight decreases or increases at an average of 8,5 l consumed alcohol per one inhabitant of the Slovak Republic (Vavrinčíková, 2010). The alcohol dependence is spoken to be a fatal illness. According to the National Health Information in 2018 a mental and behaviour disorder caused by alcohol consumption (dg. F10) accounted for the highest proportion (26,4 %) of the numbers of hospitalisation in institutional healthcare facilities (hospitals in general, specialized mental hospitals and drug rehabilitation centres, psychiatric hospitals, healthcare facilities of the Ministry of Justice SR. From the total number of the first examinations in the all psychiatric surgeries in SR the patients with the dependances accounted for 13,5 % and with the diagnosis alcohol dependence Dg. F10.2, it was 6,6 %. The proportion of men to women with Dg. F10.2 is worth mentioning, it was 3:1 in an out-patient and institutional care.

### **1.1 Selected Theoretical Models of Addiction and Forms of Helps**

According to sociocultural theories see users of psychoactive substances as victims of the society and its prevailing adverse social conditions, as a result of which they reach for drugs. As possible interventions



there are social assistance and social services aiming to alleviate social conditions which lead to use of psychoactive substances by underprivileged individuals. Often times it is not the use of psychoactive substances that is the objective of an intervention, but it is the social conditions which need to be improved (such as poverty, racism). The objective is to help the individual integrate into the dominant social structure and the institutionalized system, and thus to adopt the standards of the mainstream society (Vavrinčíková, 2010).

According to Millerová, *the medical model* understands addiction as a progressive disease with a physiological basis (i.e., genetic predisposition, allergic reaction). A strong position among the theories on development of an addiction is currently held by the neurobiological model, which belongs under the medical theory. *The neurobiological model* perceives an addiction as a chronic recurrent condition of the brain. It is a sort of a reward system in which long-term changes occur in the brain system after taking the drug as a result of long-term preference of easy and effective strategies (blissful feeling achieved through the drug or, after certain amount of time, avoidance of unpleasant feelings during the absence of the drug, Dvořáček, 2008). In simple terms, as a result of long-term consumption of alcohol, the brain becomes spoiled, requesting a fast reward and right away, if possible. The compulsive model of “right now and fast” is a dominant pattern in further behaviour. An accompanying symptom of addiction is a craving – a compulsive desire to use a drug associated with compulsive use of psychoactive substances and the state of withdrawal. The modern understanding of addiction development relies on a large field of research, which agrees on the multiplicity of underlying conditions for development of addiction (Hajný, 2008). It does not confirm an assumption of any single specific areas and it builds on the fact that the risk factors may be found in bio-genetic, social, ethnic, anthropogenic as well as psychological areas. With a specific person or a group of people, the main reason may lie in one of those areas. There are many causes which can play an important role in development and continuation of an addiction; however, it is not possible to prove for all of them that they were the real cause and many times it is disputable whether they are causes or consequences. The fact that there is no single cause for development of an addiction and that an addiction is developed due to factors from different areas is well reflected in the *bio-psychosocial-spiritual model*, which is becoming more and more preferred by the experts in recent years.

- The biological dimension of this model includes genetic predispositions (in particular presence of addictions in biological father), effects on the foetus of an unborn baby, childbirth process, etc.
- The psychological dimension includes personality of the individual as well as the factors of personal responsibility of the individual. Harmonious development of the child, but also occurrence of different mental disorders.

- The social dimension includes in particular the environment in which the individual grows up and which influences formation of the individual's future attitudes. Other factors include cultural standards of the society, attitude to relationship with alcohol, etc.
- The spiritual dimension includes meaning of life, spiritual values (Kudrle, 2003). In addressing the addiction, the bio-psycho-social model combines bio-genetic features with psycho-social factors in order to provide an integrative, complex model. This perspective encourages individual assessment of the alcohol user in which different contribution is assigned to different causes.

With some alcohol users there might be, for example, a significant biological element, while the other two areas might not show many significant signs. As the author further states, promoting the model of a disease is based on believing that the problem of drinking is the primary problem which needs to be addressed. According to other opinions, a drinking problem does not meet the criteria of a disease, as we are not able to identify the cause, treat it directly, and we cannot even tell whether a disease has developed. Critics also bring attention to the fact that if all excessive behaviour is viewed from this perspective, it could devalue the definition of a disease.

The social capital can be seen as the sum of resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalised relationships of mutual acquaintance recognition.

Engaging with adult education can improve social capital by opening up opportunities to develop new networks of friends that are outside the confines of the addiction recovery network.

## **2 Specificities of Alcohol Addiction in Women**

In the case of addiction in women as opposed to men, the major role is played by life events and by psychological issues. Such life events can include (Nešpor, 2007) divorce, failed romance, loss or death of parents or a husband. The same is believed by (Kunda, 2014), who gravitates towards the opinion that from the biological perspective, the alcoholism in women is determined not as much by the genetic factors as by the constituent factors. In the case of women, drinking of alcohol is a response to relationship problems and to negative emotions, which can be caused by various stress factors, such as abuse in childhood, stages of the menstrual cycle or comorbidity with bulimia. In addition to that, women state that they use alcohol in order to increase sexual satisfaction and also in order to cope with various sexual situations (McCrary, Epstein, 2013). Problems associated with sexuality may thus be found as a cause, but also as a consequence of drinking.

The specificities of alcoholism in women also include secretive, solitary drinking. Nešpor (2007) sees the reason in the fact that women care more strongly about what they look like and how they are perceived by their surroundings.

According to Kunda (2014), addiction in the case of women has its specificities. The author talks about two types, with the possibility of transition from one to the other:

- In the case of women, drinking starts at an early age, often during the adolescence. Women start drinking in a group of friends, where criminal and promiscuous behaviour is not uncommon as well. Sometimes there is a combination of alcohol with other addictive substances. Most women in this category are women with psychopathological symptoms.
- Excessive use of alcohol occurs later and it is associated with psychogenic issues, experiencing emotional trauma, problems related to married life or partnership life, feelings of loneliness and abandonment. It occurs approximately at the age between 30 and 40. Solitary drinking as well as secretive drinking are most frequent. What is important for women are stimulating-doping effects of alcohol and tension numbing effects. Often times they combine alcohol with pharmaceuticals in order to cope with the negative symptoms caused by the consumption.

In their study, Wolt and Valachová (2019) looked into the specifics of alcohol use in women treated for alcohol addiction. They conducted a qualitative study with 10 female participants undergoing treatment for alcohol addiction at the ages from 24 to 70. The objective of the study was to describe and to bring to the light the specifics of alcohol use in the case of women: beginning of drinking, rituals which helped to develop the addiction, and how the drinking habits change over time. The results showed differences in drinking of younger women versus older women. Younger women prefer episodic drinking, while older women prefer to distribute alcohol over the course of the day to achieve a very low continuous level. The results of the study point to the fact that although the circumstances leading to the use of alcohol were different in the beginning, the motivation to drink was identical in the case of overuse. For women who participated in the study, alcohol served the function of self-treatment. To these women, alcohol served as self-treatment for anxiety, pressure and boredom, and as a way to release pressure and to relax. Another important finding was frequent occurrence of combination of alcohol with psychotropic drugs, the use of which delayed seeking of professional help for the problem of alcohol addiction. With all the women, there was a change in the way of drinking in the course of development of the addiction. A common attribute was transition into solitary drinking at the stage of overuse of alcohol.

## 2.1 Description of the Recovery Process

Lindenmeyer (2008) states that the idea of alcohol addiction as a disease with a consistent course, chronically progressing and finally leading to death and social decline has proved to be false. Based on various long-term studies, it is possible to identify different progress forms in individuals addicted to alcohol. Apart from progressive worsening of the condition, it is possible for the course of development of the addiction to fluctuate between heavy episodes of drinking and controlled alcohol consumption, possibly abstinence or spontaneous remission. With respect to spontaneous course, the author adds that the overview papers estimate the annual prevalence of the number of spontaneous remissions at 20 %. However, the number of permanently abstinent individuals is certainly significantly smaller.

Nepustil (2015) made conclusions based on his own study consisting of 19 narrative dialogues with people who used Pervitin and achieved recovery without professional help (respondents used Pervitin for over a year, with frequency more than twice a week, and at the time of the interview they had been off Pervitin for longer than five years, and the key condition was that they received no professional help as they were trying to quit regular use). The author talks about three key characteristic attributes of the process which the respondents went through, which the author thinks to be the common attributes of the recovery process regardless of whether professional help is present or not. Namely, these attributes are: uniqueness, boundlessness and forming relationships.

*Uniqueness* - a person in the process of recovery is not “getting rid of” the addiction in the sense of gradually cutting it off like a cancerous tumour. On the contrary, certain experience, knowledge and skills from the time of the addiction can be used by the recovering individual as one of the resources at their disposal, while the rest of them can be forgotten and allowed to “petrify”. In this way, each story of recovery presents a necessarily unique and original picture.

*Boundlessness* - it was often clear from the narrative of the respondents that they were not able to identify a distinct “breaking point” which would represent the transition from addiction to recovery. Although they often identified the moment which was crucial for them or they at least remembered the last time they used Pervitin, these moments were not identical with the turning point from addiction to recovery. If we were to look at where the roots of their recovery were in more detail, we would often have to go as far back as the time before their addiction, when they were developing their self-reflection skills, a feeling of self-reliance or various strategies for coping with difficult situations. Similarly, during the time of their addiction they could often further develop skills which later helped them in their recovery - in some cases it was creativity, in other cases it was the ability to distinguish

between acceptable and unacceptable risks, or the ability to view their own life from different perspectives.

*Forming relationships* - (co-creation of relationship trajectories) - disruption of relationship flow, creation of relationship trajectories and forming of a new feeling of belonging are key elements in the process of recovery. What all of these elements have in common is that they require participation of others in order to allow the recovery process to continue. Based on all the available studies comparing treated and non-treated patients, Nepustil (2015) claims it is possible to formulate three main findings:

- Severity of problems with psychoactive substances is usually higher in the case of treated patients.
- The significant factors which played the main role in the process of recovery, and which often do not differ much from one another, include: social support, development of new activities, inclusion in new relationships.
- The individuals who did not undergo treatment continue in the controlled use of psychoactive substances a lot more often – the reason could be found in the lower severity of the problems or in the lack of discursus on the need of lifelong abstinence.

Studies clearly prove that most people addicted to alcohol go through recovery without professional help. Cloud and Granfield (2001) refer to the attributes and conditions that facilitated natural recovery from substance addiction among the 46 people they interviewed. They people were well educated; with most having attended college and several had obtained degrees. Most were employed, before, during and after their addiction experiences, some in professional occupations and others as self-employed business people. According to Granfield and Cloud the possession of educational credentials and employment histories among these people enabled them to manage their addiction within stable limits, retain important friendships and supports among professional colleagues and friends and retain some level of investment in their family life. In effect, despite their substance addiction, they remained embedded within a set of relationships and attachments to conventional life that accrued to them a level of social, physical, human and cultural capital.

### **3 Methodology**

Initially, it could appear that alcohol addiction is a well addressed topic in the scientific literature, but only marginal attention is given to alcohol addiction in the case of women. The existing knowledge shows that women are an at-risk group with respect to starting and developing an addiction. For that reason, alcohol addiction in women and their process of recovery is considered to be an important topic for research. There are interesting

specificities with this group of clients. One of them is a wide spectrum of complications women experience as a consequence of alcohol addiction, another one is making progress in the recovery process once they have started the process. The information obtained from research can help us better understand recovery process of women who suffered from excessive use of alcohol, and thus also identify the mechanisms effective in fighting the addiction and transfer this knowledge into professional help for women addicted to alcohol.

That is why the objective we have set out for this study is to identify which key areas are significant in the recovery process of women who use alcohol excessively. Based on this main objective, we have also set out partial objectives, which are the following: Comparison of the areas affecting the recovery process of women with alcohol addiction who received professional help, and of the areas affecting the natural process of recovery of women who did not receive professional help, as well as identifying what is the experience of women with regard to professional treatment of alcohol addiction.

For our study, we have chosen the qualitative approach, which is characterized by the process of seeking and creating a new understanding, as stated by Smutek and Načeradský (2013), qualitative methods are widely used in social sciences, because they are able to “tell a story”.

Qualitative approaches do not assume a transfer of the findings into the language of numbers and they stay at the level of verbal expression. They explain what happened, when, to whom and with what results. To ensure comparability of the participants who underwent a natural process of recovery and those for whom the recovery was initiated due to a therapeutic process, we retrospectively identified the level of addiction in all the participants using a screening tool - AUDIT questionnaire. This questionnaire is based on the addiction syndrome structure according to MKCH 10 (Babor, et al., 1989). The test contains 10 questions related to alcohol consumption, symptoms of alcohol addiction and problems related to alcohol. The AUDIT questionnaire was completed by the participants prior to our conversations. As our research strategy, we chose a case study.

To collect the data, we decided to use a semi-structured narrative interview according to McAdams (1988). Narration is initiated and controlled using a diagram prepared ahead of time, the process of narrating is not spontaneous (McAdams, 1993). The respondents are asked several questions which determine the focus of their narration and structure. Obviously, it is not possible to tell the whole story in detail, it is only possible to express its meaning or the main chapters of life. Then the dialogue focuses on specific areas, the key events. These events should point to the most important and critical experiences in life, turning points, memories (important memories from childhood, adolescence, adulthood and other significant memories, important persons with major influence on the life story, life plans and future projects). We also explore the stress factors and the problems which have not

yet been overcome, or the consequences of which have not yet been adequately processed. The researchers are also interested in personal beliefs. As stated by Miovský (2006), the role of the narrative interview is to encourage the respondent to narrate, rather than to have a typical conversational exchange. The strategy is to use suitable questions, additions, remarks, comments, etc., in order to encourage the respondent to talk to us about the phenomenon we are interested in. The objective is to obtain as much authentic material as possible. A downside to this interview is that the material obtained for processing is often incoherent, it differs based on the method of asking the questions and the content of the questions, their order, different communication patterns, different level of superficiality, different length and richness of the narrative.

We initiated the interviews using the life curve method. The technique was created by Jiří Tyl as a projective technique (Blatný, Vlčková, 2005). It is a graphic representation of formal aspects of autobiographical memory using the technique of a life curve drawing. The autobiographical memory is the memory of one's experience of their own self in the context of life-long development (Blatný, Vlčková, 2005). For implementation of the technique, we used "Handbook of Brno Research on Human Development" (Blatný et al., 2004) and we modified the instructions based on the focus of our study, see chapter 4.5. In the application, the technique was not used in the study in a projective manner, but as a basis for the interview about the course of the entire life, with focus on the process of recovery. It consists of graphic representation of formal aspects of autobiographical memory using the technique of a life curve drawing.

The structure of the interview was based on the significant points which were marked by the participants and partially structured using several additional questions inspired by McAdams. The questions were focused on the areas of: important events, turning points, development and change, important memories, important relationships and the view of the future. At the same time, supplementary questions were asked to clarify any confusion.

The objective of this procedure was to avoid departing from the key topics during the interview, but also to allow the participants to focus the interview on the areas which were most significant for them in the given moment. The length of the interviews was from 50 to 90 minutes. Prior to the beginning of the narrative interview itself, the participants were asked questions related to demographic data and use of alcohol, see chart no. 1. The interviews were recorded in the form of audio records and written notes. The data collected in this form were then transcribed word by word.

### **3.1 Description of the Study Sample**

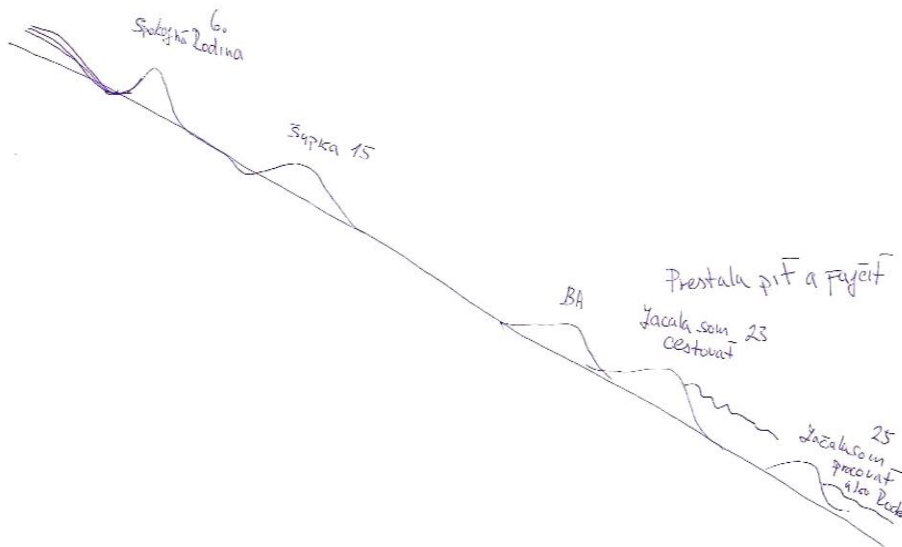
Overall, we analysed 7 participants. The study sample consisted of women only. The oldest participant was at the age of 67 and the youngest one was at the age of 22. The average age of the participants was 45.7, where 2 participants in the study were at the age of young adulthood (22-26 years old), one participant was at the age of middle adulthood (34 years old) and three were at the age of late adulthood (47-67 years old). 4 participants did not undergo professional treatment of the addiction and 3 participants did undergo treatment of the addiction, 2 of them in the form of a stay at specialized psychiatric departments and 1 of them in the out-patient form, two participants currently regularly attend abstinent groups. Three participants completed university education, two participants completed secondary education with a school-leaving certificate and one participant has elementary education. All women were either employed (5) or retired (2). All participants had stable living situation, most of the women (4) lived with a partner or a husband, or also with children (1), 2 women had their own place and lived alone, and one woman lived with her parents. The majority of the participants had children (4), most of them were married (3). 4 women were single and 1 was in a long-term relationship.

The AUDIT test score was over 20 points with all the participants (values in the sample from 22 to 36 points), which indicates alcohol addiction (Smutek, Načeradská, 2013). All women also had more than 1 point in questions no. 4, 5, 6, where the score of over 1 point in any of these questions indicates an ongoing or beginning addiction to alcohol (values in the sample 1-9), and all women had more than one point in questions no. 8, 9, 10, which indicates that damage to health in relation to alcohol use has already occurred, and it also indicates addiction to alcohol. In the sample, duration of the full non-interrupted abstinence from the last use of alcohol ranged from 1.5 to 15 years. The average duration of abstinence was 5.8 years.

### **3.2 Results**

The narrative interview, initiated by the life curve, was the clear choice to collect data. This decision was unfolded due to the personal experience of the female researcher and a wide knowledge gained from the discussions that were held in this way at advisory work with the problem consumers (men and women) of alcohol. The more we immersed ourselves in discussions regarding with the narrative optics, the more we approached the idea of using the potential of the stories and processing the data by way of the narrative analysis.





**Fig. 1.** The example of the female participant's curve of life that has been used in pursuance of collecting the data in the research.

The analysis restores the particular stories of the female participants but it respects the stories which have been brought in the discussion by the female participants themselves. The particular thematic lines of each story are arranged in chronological and logical continuity. Five thematic areas have been emerged from the data analysis of the whole survey sample, which have been seemed as essential feature for the recovery process: support of the social environment, own participation in recuperation, the change of the state of health, professional treatment and the activity. Every thematic area includes other subthemes. The particular areas are mingled to a certain extent since they are related to the recovery process and it is typical with its change in time. In the discussion, the results are compared with the foundations that have been mentioned in the theoretical part. The main aim of the survey was to find out the important fields that are significant for the recovery process of the women overusing alcohol. There were three survey questions related to this aim.

Which of the thematic areas predominate in the recounting of the women who have undergone the recovery process? It has emerged from the discussions with the female participants, who haven't undergone the professional addiction treatment, that there are 6 important areas, while the largest area in the discussions has been filled by the area „support of the social environment“, which has been related to the subthemes: family, important people, the support of the wider social environment and the reaction of the surroundings and a new identity of the female abstainer. The next area was „own participation in recuperation“ which includes these two subthemes: the responsibility for

recovery and the risky situations. All the female participants in the survey have expressed themselves on these two subthemes. The third area is „the change of the state of health“ which includes physical and mental level. This topic has appeared at particular female participants less frequently but it has greater importance for the recovery process. The important theme for the women who have undergone professional treatment naturally has been the field of the treatment including treatment and follow-up treatment. The last area is „activity“ that is related to the work and interests. The areas that have been present in thematic lines at female participants in the survey are in agreement with Best et al. (2011) who has characterized the recovery process as a development process which includes the change of identity and values and it is supported and maintained by the changes of social networks and involving the family. Personal sources, social support and the involvement of the close relatives form the potential for recovery that is crucially put in the context of achievable sources.

Are there any differences between the natural recovery process and the recovery initiated by the therapeutic process? The analysis has proved that the natural recovery process and the recovery initiated by the therapeutic process differ little from each other. The differences have been found especially in aforementioned area of follow-up treatment, treatment, furthermore in the family area – in female participants, who have undergone the addiction treatment, the family members are more involved in the recovery process itself, they actively participate in commencement of the treatment or they confront the female participants with the negative side of the alcohol consumption. On the contrary, the important individuals in the form of partners have appeared more in thematic lines of female participants, who haven't undergone the treatment, and these people played an important part in the recovery process to all female participants. The small differences have emerged in the field of risky situations. The women who have undergone the treatment clearly delimit themselves against the risky situations, they have the strictly given rules which are followed by them. These rules are not so strict at the women who have not undergone the treatment, but they do not feel that it could endanger their abstinence. The significant difference has not been detected in other fields. The last partial aim of the survey was to find out what is the women experience with the professional addiction treatment like.

What is the experience of women with the professional treatment of alcohol addiction? The female participants, who have experienced the hospital addiction treatment, have emphasized that the treatment have meant to them especially the creation of the space where they could detach themselves from the ordinary responsibilities and worries they have had in their lives and so they could concentrate on themselves. Then, it has provided valuable information they could not have figured it out on their own but they have received it in a package. Darina: „As if you are walking somewhere, to compare it, as if you are walking down some orchard and the knowledge about the addictions, and how to get out of it, is growing on these trees now. And you are walking along

and like on the internet, you will pick a cherry, then a pear and so on. And do you know what those doctors have done? They gave mi „fruit“ from that tree, what I know about health, what organs it attacks, that what does it have... So, there was the whole box of those pears at the same time. There was the whole box of those cherries. And it has created great links to me. And I think, up to now, that it is possible that due to this I have started abstaining.“ The treatment formed some kind of boundary, strong point between the life „before“ and „after“. It was also a space where they could share their problems and devote to the women´s topics. Kalina (2015) has seen it in a similar way, according to him the process of the recovery in the treatment means mainly creating the space for speaking and listening, where the reconstruction of own story could be performed and finally as well as the narrative transformation – a human being recounts his/her story in more acceptable form. First of all, it is necessary to lend an ear to the clients and try to understand them. Two female clients were taking anticraving medications and psychopharmaceuticals, and both female participants were talking about unproblematic start of abstinence and they did not remember they had some worse period, that could be linked with their medication. One female participant underwent the follow-up treatment in outpatient form and two female participants have taken part in abstinent groups and it has been already perceived as a part of their life by them and they have attributed great importance to it in the field of relapse prevention. The interesting finding is that no woman, who has decided to abstain permanently, has not suffered any relapse. Furthermore, the experience with the relapses of alcohol addicted people is common phenomenon. It could have a relation to the fear of the stigmatisation and the pressure which is brought by neighbourhood but also by themselves.

#### **4 Conclusions**

It has emerged from the analysis that for the recovery process of the women who consume alcohol riskily, there are these significant areas: support of the social environment, own participation in recuperation, the change of the state of health, professional treatment and the activities. To start the recovery process, there was usually a mechanism when the female participant´s state of health had got worse either on physical or mental level and afterwards she started to participate acitvely in her own recuperation, or an important person entered her life and she, just as in foregoing case, mobilized her energy and assumed responsibility for the recovery process. After the initiation of natural recovery process in women who have not undergone professional treatment, the positive experience with the abstinence has played a significant role that could lead to the decision to abstain permanently. Among the most significant areas which support the sustaining of abstinence belong the support of the social environment, work, leisure activities and for the women who have undergone professional treatment also follow-up treatment. Granfield and Cloud (2001) describe the alternative activities that they 46 people engaged

with; they (re) developed a spiritual element in their lives by engaging with religion, some returned to education, most immersed themselves in their work and career and some did volunteer work in their community. According to the authors, these activities were the basis on which interviewees constructed new meaning in their lives and were instrumental in sustaining their cessation of substance use. Some comparisons can be drawn with the people accessed through Soilse and interviewed for this study, they too talked about developing a spiritual element in their lives and some used mutual-aid groups like A.A. and N.A., some had experience with employment and voluntary work most had returned to education. However, the contrast remains that the 20 people accessed through Soilse had developed these alternative pursuits through their engagement with formal treatment and self-help groups and the 46 people interviewed by Granfield and Cloud (2001) had immersed themselves in these activities without recourse to treatment or mutual-aid groups. The natural recovery process and the recovery initiated by therapeutic process did not differ significantly from each other. The differences between the natural recovery process and the process of recovery initiated by therapeutical process were in thematic lines of women present mainly in the areas of follow-up treatment, family, important individuals and risky situations. The experience of the women with the professional addiction treatment had a positive character. The women could see the significance of the treatment especially in gaining the information crucial for the recovery process, providing the space, where they could share their experiences with others and last but not least, the space that enabled them to detach themselves from their ordinary troubles, to concentrate on themselves and recover their strengths.

## Bibliography

- Alcohol Facts and Statistics [online]. [cit. 2020-02-15]. Available on: <https://www.niaaa.nih.gov/publications/brochures-and-fact-sheets/alcohol-facts-andstatistics>
- BABOR, T. F.; DE LA FUENTE, J. R.; SAUNDER, J.; GRANT, M. 1989. *AUDIT The Alcohol Use Disorders Identification Test: Guidelines for Use in Primary Health Care*. Geneva: WHO, 1989.
- BEST, D., GOW, J., TAYLOR, A., KNOX, A., WHITE, W. 2011. Recovery from heroin or alcohol dependence: a qualitative account of the recovery experience in Glasgow. In *Journal of Drug Issues*, 2011, vol. 41, no. 3, pp. 359-377. <https://doi.org/10.1177/002204261104100303>
- Binge Drinking: Terminology and Patterns of Use [online]. [cit. 2019-12-8]. Available on: <https://www.samhsa.gov/capt/tools-learning-resources/binge-drinkingterminologypatterns>
- BLATNÝ, M., ČERMÁK, I., JELÍNEK, M., OSECKÁ, T., VOBOŘIL, D., URBÁNEK, T. 2004. Manuál Brněnského výzkumu celoživotního vývoje člověka. In: *Zprávy*. Psychologický ústav AV ČR, 2004, vol. 10, no. 4, p. 8-9. ISSN: 1211-8818.

- BLATNÝ, M., VLČKOVÁ, I. 2005. K nerativnímu pojetí autobiografické paměti: výzkumné možnosti čáry života. In: Miovský, M.; Čermák, I.; Chrz, V. (eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, p. 183-199. ISBN 80-244-1159-8.
- DVOŘÁČEK, J. 2008. Neurobiologie závislostí. In: KALINA, K. et al. *Základy klinické adiktologie*. Praha : Grada Publishing. 2008, p. 25-39. ISBN 978-80-247-1411-0.
- GRANFIELD, R., CLOUD, W. 2001. Social context and “natural recovery”: The role of social capital in the resolution of drug-associated problems. *Substance Use & Misuse*, 36(11), 2001. 1543-1570. <https://doi.org/10.1081/JA-100106963>
- HAJNÝ, M. 2008. Psychologické, vývojové a rodinné faktory vzniku a udržování závislosti. In: KALINA, K. et al. *Základy klinické adiktologie*. Praha : Grada Publishing. 2008. p. 41-52. ISBN 978-80-247-1411-0.
- HELLER, J., PECINOVSKÁ, O. 1996. *Závislost známa neznámá*. Praha : Grada Publishing, spol. s r.o., 1996, 168 p. ISBN 80-7169-277-8.
- International guide for monitoring consumption and related harm. [online]. WHO, 2000 [cit. 2018-12-4]. Available on: [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66529/WHO\\_MSD\\_MSB\\_00.4.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66529/WHO_MSD_MSB_00.4.pdf?sequence=1)
- JEŽÁBEK, P. 2015. Psychopatologie závislosti. In: KALINA, K. et al. *Klinická adiktologie*. Praha : Grada Publishing, 2015, p. 190-210. ISBN 978-80-247-4331-8.
- KALINA, K. 2015. Faktory významné pro léčbu, změnu a úzdravu. In: KALINA, K. et al. *Klinické adiktologie*. Praha : Grada Publishing, 2015. 607-622. ISBN 978-80-247-4331-8.
- KUDRLE, S. 2003. Úvod do bio-psycho-spirituálního modelu závislosti. In: KALINA, K. et al. *Drogy a drogové závislosti*. Praha : Úřad vlády České republiky. 2003, p. 91-96. ISBN 80-86734-05-06.
- KUNDA, S. 2014. *Klinická diagnostika alkoholizmu*. Martin : Osveta. 2014. 104 p. ISBN 978-80-8063.
- LINDENMEYER, J. 2008. *Závislost' od alkoholu: pokroky v psychoterapii*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2008, 137 p. ISBN 978-80-88952-54-1.
- McADAMS, D. P. 1988. *Power, intimacy, and life story: Personalological inquiries into identity*. New York : Guilford, 1988. pp. 336. ISBN 9780898625066.
- McADAMS, D. 1993. *The stories we live by. Personal myths and the making of the self*. New York: The Guildford, 1993.
- McCRADY, B. S., EPSTEIN, E. E. 2013. *Addictions: A Comprehensive Guidebook*. New York: Oxford University Press, 2013, 944 p. ISBN 978-0-19-975366-6.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. 2006. 332 p. ISBN 8024713624.

- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NIAAA). NIAAA Council Approves Definition of Binge Drinking. NIAAA Newsletter, No. 3, Winter 2004. [online]. [cit. 2020-03-2]. [https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/Newsletter/winter2004/Newsletter\\_Number3.pdf](https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/Newsletter/winter2004/Newsletter_Number3.pdf)
- NEPUŠTIL, P. 2014. *Bez léčby to jde : Proces přestávání s pervitinem bez odborné pomoci*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 118 p. ISBN 978-80-210-6754-7. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-6754-2014>
- NEPUŠTIL, P. 2015. Přirozené zotavení. In: Preslov; Maxov, I. (eds.), *Úzdrava a drogy*. Sborník z odborné konference. Praha: SANANIM, 2015, p. 65-68. ISBN 978-80-904536-7-8.
- NEŠPOR, K. 2007. *Návykové chování a závislosti*. Praha: Portál, 2007. 170 p. ISBN 978-80-7367-267-6.
- SMUTEK M., NAČERADSKÁ, O. 2013. Metody a techniky výzkumu. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha : Portál, 2013, p. 525-530. ISBN 978-80-262-0366-7.
- VAVRINČIKOVÁ, L. 2010. Sociální práce s uživateli drog. In: Hudecová, A., Jusko, P., Brozmanová-Gregorová, A., Papšo P., *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010, p. 50-58. ISBN 978-80-557-0112-7.
- WOLT, R. VALACHOVÁ, T. 2019. Charakter pitia alkoholu u žien, liečených pre závislosť od alkoholu v Centre pre liečbu drogových závislostí v Banskej Bystrici. In: *Česká a Slovenská psychiatrie*. 2019, vol. 115, no. 6, p. 261-267. ISSN 1212-0383.

**Doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD.**

Department of Social Work  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[marketa.rusnakova@ku.sk](mailto:marketa.rusnakova@ku.sk)

**Doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.**

Department of Social Work  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[angela.almasiova@ku.sk](mailto:angela.almasiova@ku.sk)

**Mgr. Tomáš Poláček**

Department of Social Work  
Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[tomas.polacek7@gmail.com](mailto:tomas.polacek7@gmail.com)

## Recenzie

### Critiques

ĎURICOVÁ, Lenka, SOLLÁROVÁ, Eva, POLIACH, Vladimír:

*Líder v edukácii*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo UMB Belianum, 2021, 103 s. ISBN 978-80-557-1936-8.

Charakter riadenia vzdelávacích inštitúcií na Slovensku determinuje v súčasnosti množstvo externých činiteľov, medzi ktoré možno zaradiť aj zvyšujúce sa nároky na kvalitu riadenia škôl a školských zariadení, ale aj tie, ktoré sa podieľajú na profesijnom vzdelávaní dospeljej populácie. Týka sa to rôznych foriem podnikového, mimoškolského či celoživotného vzdelávania. Dnešná vzdelávacia inštitúcia musí okrem zabezpečovania základných edukačných funkcií reflektovať požiadavky svojich zákazníkov, t.j. zákonných zástupcov dieťaťa či žiaka omnoho flexibilnejšie, ako to bolo kedysi. Nároky na vzdelávaciu organizáciu zo strany potenciálnych záujemcov, ale aj štátu sú čoraz vyššie. Aj preto oceňujem snahu autorov vedeckej monografie s názvom: Líder v edukácii, že sa podujali na teoretickom a empirickom rozpracovaní problematiky, ktorá sa, na základe súčasných výskumov, ukazuje ako kľúčová v procese efektívneho vedenia školských pracovných tímov. Ako je v publikácii spomenuté, v praxi dochádza k častej zámene významu pojmov manažér a líder, dokonca aj v aktuálnej legislatíve sa tieto pojmy interpretujú nesprávne. Ďalším nedostatkom je fakt, že v aktuálnych profesijných štandardoch riadiacich zamestnancov škôl na Slovensku prevládajú oblasti a kompetencie manažérske, nie líderské, pričom vzdelávanie zamerané na rozvoj líderských kompetencií (školského aj učiteľského líderšipu) je skôr výsadou neformálneho vzdelávania. Aj z tohto dôvodu hodnotím pozitívne ambíciu autorov publikácie riešiť projekt APVV 17-0557 (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii), ktorého súčasťou je predmetná vedecká monografia.

#### **Hodnotenie obsahu monografie**

Jedným z jej hlavných cieľov bolo vytvoriť pôvodný model kompetencií lídra v edukácii zodpovedajúceho kontextu, podmienkam a výzvam školstva v Slovenskej republike, pričom tento model by bol teoreticky ukotvený a empiricky podložený. Tento zámer sa autorom publikácie podarilo dosiahnuť, pretože jej obsah zohľadňuje všetky požiadavky na tento typ vedeckej práce. Spočíva v logickom usporiadaní jednotlivých častí a ich súčastí, pri čom ich obsah korešponduje s požiadavkami súčasnej vedy a požiadavkami praxe.

Prvá časť, ktorá predstavuje východiskové teoretické koncepty riešeného problému obsahuje vysvetlenie kľúčových rozdielov pojmov manažér a líder, zaoberá sa jednotlivými relevantnými teóriami, modelmi a prístupmi k líderstvu a to s použitím aktuálnej, prevažne zahraničnej bibliografie. Pozitívne hodnotím ich vzájomnú komparáciu a ich aplikáciu v praxi. V tejto časti monografie sú totiž v mnohých prípadoch prezentované výsledky výskumov, resp. analýz a metaanalýz, ktoré reflektujú adekvátnosť ich využitia z praxeologického aspektu. Konštatujem, že prvá časť monografie predstavuje kvalitnú deskripciu klasických a súčasných prístupov k líderstvu, pri čom boli akcentované najmä tie, ktoré sa stali súčasťou modelov líderstva aplikovaného pre edukačný kontext.

Proces kreovania a koncipovania požiadaviek na lídrov v edukačnom prostredí bol predmetom obsahu druhej časti monografie. Jej súčasťou boli aj analýzy zahraničných štandardov a kompetenčných štandardov pre edukačného lídra (školského lídra aj učiteľského lídra), ktoré tvoria rámce pre nastavenie požadovaných parametrov kvality líderských kompetencií relevantných pre podmienky súčasných škôl. Autori uplatnili svoje analytické schopnosti aj pri tvorbe prehľadu kľúčových strategických dokumentov, projektov, národných štandardov a kompetenčných štandardov líderstva v edukácii a to tak, že poskytujú dostatočne reprezentatívny opis kľúčových termínov, rôznorodosti koncepčných a vývinových trendov k téme koncipovania požiadaviek na edukačný líderšip od začiatku 21. storočia.

V poslednej, tretej časti publikácie bol predstavený proces tvorby Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii, vypracovaný v súlade s najnovšími trendmi v zahraničí a v slovenských podmienkach. Zámerom jeho autorov bolo zviditeľniť koncept lídra v edukácii tak, aby zahrnul rovnako riadiacich zamestnancov školy ako aj učiteľov. Cieľom tejto časti monografie bolo vytvoriť koncepciu, ktorá by poskytovala rámec pre koncipovanie vzdelávania a podporu rozvoja kľúčových kompetencií lídra v edukácii, ako aj rámec pre identifikáciu vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania, a zároveň rámec pre zhodnotenie efektívnosti takéhoto vzdelávania. Tejto ambicióznejšej úlohy sa autori modelu zhostili veľmi dobre, čomu nasvedčuje vhodne použitá metodológia vychádzajúca z teoretickej analýzy skúmaného problému. Na základe informácií z monografie momentálne prebieha overovanie modelu a jeho využívania v rámci ďalších úloh projektu (APVV 17-0557), konkrétne jeho posúdenie expertmi, ktorými sú vzdelávatelia riadiacich zamestnancov školstva a učiteľov, vzdelávatelia manažérov a lídrov, metodológovia, účastníci vzdelávania a ďalších overovacích procedúr.

Publikácia Líder v edukácii zodpovedá svojim rozsahom a spracovaním formálnym požiadavkám na tento typ vedeckej práce. Jednotlivé jej časti na seba logicky nadväzujú, pri čom sú v nej použité adekvátne formy citovania a parafrázovania. Oceňujem použitie prevažne primárnych literárnych zdrojov zahraničnej proveniencie, ktoré sú aktuálne a hodnotné.



## **Záver**

Predmetnú vedeckú monografiu možno považovať za jedinečnú a originálnu práve preto, lebo rieši problematiku zásadného charakteru. Proces líderstva v školách a školských zariadeniach totiž nebol totiž doposiaľ v slovenských podmienkach analyzovaný formou komplexnej vedeckej procedúry akcentujúcej psychologické aspekty riešenej problematiky, ako je to v prípade tejto publikácie. Jej pridanou hodnotou je vytvorenie konkrétneho Modelu kľúčových kompetencií edukačného lídra, ktorý v budúcnosti významným spôsobom prispeje k skvalitneniu prípravy na výkon tejto pozície a tým k uplatňovaniu vhodných líderských stratégií v školskej riadiacej praxi.

Prof. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD.

HNÍK, Ondřej:

***Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.*** 2. vyd. Praha: Karolinum UK, 2021. 180 s.  
ISBN 978-80-246-4959-7.

Autora aktuálnej a užitočnej publikácie, doc. O. Hníka, ako vysokoškolského učiteľa, básnika, kolegu, špecificky profilovaného na problematiku teórie i praxe vyučovania českého jazyka a literatúry sledujem minimálne v ostatných dvoch dekádach najmä v reláciách s progresívnymi a inovačnými tendenciami vo výučbe materinského jazyka. Minulý rok sa mi dostala do rúk knižná podoba výsledkov jeho dlhoročného sledovania vyučovania literatúry v praxi s vyústením k načrtnutiu istých výziev odborného a vedeckého bádania danej oblasti života. Pre mňa je sympatické a súzvučné, že v didaktike literatúry neupúšťa zo zreteľa podstatu a špecifiká umeleckého literárneho textu v prepojení na estetickovýchovné parametre pôsobenia v školskom vzdelávaní na jednej strane, na strane druhej presvedčivo akceptuje princíp komplexnosti jednak na podloží teórie literárno-estetickkej komunikácie, jednak v integrálnom a zážitkovom chápaní literárnej výchovy nielen s ďalšími zložkami učebného predmetu český jazyk a literatúra, ale i v medzipredmetovej a mimoškolskej súvislosti v intenciách holistického rozvíjania osobnosti žiaka v širokom kontexte jeho života, a to osobitne v kulminácii tvorivej kultúrno-estetickkej recepcie, reflexie, interpretácie a expresie. V naznačenom zmysle Hník kontinuálne nadväzuje na odkaz a vízie takých osobností v oblasti didaktiky literatúry pre pedagogickú prax minimálne česko-slovenskej proveniencie, ako O. Chaloupka, S. Cenek, L. Lederbuchová, J. Toman, S. Macková, V. Obert, M. Germušková, O. Sliacky, Z. Stanislavová, ďalej hodno spomenúť, že s jeho odborným úsilným korešpondujú v synergickej subsidiarite výstupy viacerých vysokoškolských pedagógov a odborových didaktikov, ako napr. D. Mocnej, J. Valu, V. Jindráčka, J. Slavíka, D. Moldanovej, R. Bílika, I. Hajdučekovej, E. Pršovej alebo J. Lomenčíka. Dôležité pritom je, že Hník vychádza z praxe a k praxi sa na podloží teoretických východísk vracia so zámerom kvalitatívne transformovať učebný predmet český jazyk a literatúra.

Recenzovanú monografiu autor s jemu príznačnou skromnosťou nehodnotí ako vysokoškolskú didaktiku literatúry, dokonca ani ako odborno-metodickú príručku pre učiteľa. Na margo tejto jeho poznámky na s. 66 k istému zaradeniu svojho diela, explicitne zdôrazňujem, že táto publikácia určite znesie náročné kritériá vedeckej a odbornej monografie, pričom presahuje kritériá metodickkej príručky pre učiteľov MJ. Monografiu vnímam ako aktuálnu a prínosnú knihu s parametrami komplexného načrtnutia súčasných i perspektívnych problémov i vízií v oblasti výučby literatúry s výrazným prienikom do teórie i praxe vyučovania MJ, a to špecificky literárnej výchovy. Práca O. Hníka je presvedčivo podložená jeho profilovým pôsobením v danej oblasti a obrazne povedané, mieri do živej problematiky diania týchto dní

primárne v školskej praxi s úzkym prepojením istých progresívnych dosahov v predmete bádania didaktiky literatúry. Preto si myslím, že výrazne zmysluplne a podložene obohacuje túto vedeckú disciplínu, lebo vychádza z aktuálneho i dlhodobého kritického hodnotenia pedagogickej praxe a smeruje k jej kvalitatívnej transformácii v duchu špecifik výchovného pôsobenia na žiakov v učebných predmetoch esteticko-expresívnej povahy a v súlade s víziami moderného európskeho vzdelávania pre 21. storočie. Z viacerých silných stránok tohto diela v recenzii vyzdvihnem aspoň niektoré kľúčové aspekty s úmyslom načrtnúť využitie predložených vízií a inšpirácii pre očakávané zmeny vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry ako MJ v budúcnosti aj s rozvíjaním didaktiky výchovy umením.

Už samotný názov monografie predznamenáva pre čitateľa inovačný zámer autora. V súlade s týmto impulzom koreluje celková kompozícia a široké premyslené rozloženie danej špecifickej problematiky pri rozvíjaní témy v jednotlivých kapitolách, podkapitolách a statiach. Kompozičná výstavba začína od jasného stanovenia cieľa práce k roztvoreniu kontextu a k vymedzeniu kľúčových výziev didaktiky literatúry v 1. a 2. kap., aby na tomto podloží podrobnejšie priblížil inovačný pohľad na tri tematické piliere kvalitatívnych zmien: v postupnosti hlavných pilierov, a to **čítanie - tvorba - náuka**, ktoré svedčia o ceste vedúcej od priamej práce s literárnymi textami k didakticko-metodickej orientácii v teórii a praxi vyučovania literatúry ako esteticko-výchovného školského predmetu (3., 4., 5. a 6. kap.). Cenné je, že Hník sa neuspokojil len s predstavením novej koncepcie školskej literárnej výchovy, ale následne ponúka aj ďalšie dve kapitoly, v ktorých presvedčivo na základe vlastnej autentickej praktickej akčnej skúseností, reflexie, sebareflexie a autopsie, takisto prieskumných sondáží s vyhodnotením získaných dát a argumentačne podložene v zhode s inými priebežne uvádzanými autormi predkladá čitateľovi konkrétne výzvy a návrhy jednak na zmenu kurikula v pregraduálnej príprave učiteľov českého jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie, z čoho sa odvíja potrebná zmena študijných programov i rozloženie jednotlivých zložiek učiteľskej profilácie v tomto štúdiu, a to najmä v pomere teoretického, resp. konceptuálneho základu danej aprobácie vo vzťahu k odborovej didaktike a osobitne k adekvátnej odbornej pedagogickej praxi na fakultách. Ako ďalej poukážem, presah uvádzanej novej koncepcie vyučovania literatúry v analogickej podobe do kurzov didaktiky literatúry na univerzite v rámci učiteľskej prípravy a profilácie sa mi javí ako problematické a hodné na odbornú diskusiu vo verejnom priestore. Na tomto mieste po naznačenom úvodnom všeobecnom pohľade mi prichodí vyzdvihnúť niektoré vybrané rozmery v konkrétnej podobe z hľadiska prínosu a inšpirácii recenzovanej práce O. Hníka.

Najvýznamnejší prínos monografie vidím v tom, že sa autor opiera nielen o pevné teoretické podložie aj v širšom kontexte literárnovedného a pedagogicko-didaktického poznania, ale predovšetkým sila jeho výpovede je presvedčivo položená na vlastnom profilovom bádani s evidentným širokým spektrom autentických skúseností jednak vo vysokoškolskom prostredí autora na univerzite v pozícii učiteľa a špecificky hlavne didaktika literatúry pre adeptov

učiteľstva českého jazyka a literatúry primárneho i sekundárneho vzdelávania, t. j. pre základné aj stredné školy, takisto metodika a koordinátora odbornej pedagogickej praxe, jednak úzko prepojeného s empiriou priamej akčnej participácie vo výučbe literárnych seminárov v školskej praxi na 2. stupni ZŠ. Navyše, ako som už v úvode spomenul, autor je tiež aktívnym spisovateľom, básnikom a literárnym kritikom. Na zvýraznenie naznačených aspektov na tomto mieste pre čitateľov ilustratívne vyberiem niekoľko myšlienok Hníka, ktoré svedčia o progresívnom poslaní tejto publikácie.

Cieľ monografie vidí autor primárne v posilnení statusu didaktiky literatúry v intenciách úsilia nasmerovať školskú literárnu výchovu k „výchovným, estetickým a čtenárskym cieľom, v kritikách, polemikách a diskusiách po celé 20. stololetí pouze naznačoványm“ (ďalej cit. d., s. 10). Z kľúčového a profilového učebného predmetu (oboru) český jazyk a literatúra v rámci vzdelávacej oblasti jazyk a jazyková komunikácia sa odvíja špecifikum literárnej zložky v jej ťažiskovej zakotvenosti v umení umeleckej literatúry s orientáciou na fikčný svet a imagináciu. Týmto spôsobom má táto zložka výrazný potenciál nezastupiteľného pôsobenia (osobitne v súčasnej modernej dobe IKT a nadsúvaním informácií a rôznych podnetov nasýtených duchovnou prázdnotou) nielen na rozum, ale aj na city, zmysel života, charakter dieťaťa a formovanie jeho vkusu (s. 12). V reláciách s platným RVP (Rámcovým vzdelávacím programom) pre základné vzdelávanie autor zdôrazňuje rozvíjanie kompetencií v oblasti recepcie, interpretácie a produkcie textov s prepojením na čítanie s porozumením, ktoré vedú k hlbokým čitateľským expresívnym zážitkom. V podstate ide o to, aby tieto zámyery neboli, ako už tradične, iba na deklarovanej úrovni, ale aj reálne uskutočniteľné, t. j. načím prejsť od vedomostí k spôsobilostiam a schopnostiam žiakov v priamej práci s umeleckým literárnym textom v súlade s výrazne expresívnym charakterom tohto predmetu. Napriek čiastkovým sporadickým inováciám smerom k literárnemu zážitku a k istým zámerom výchovy umením celkove viac ako 120-ročný vývoj ukázal, že výučba literatúry sa nachádzala skôr v oblasti deskripcie a faktografie a iba fragmentárne či epizodicky dokázala presúvať ťažisko svojich aktivít na živé umelecké dielo, takisto orientáciu na žiaka ako čitateľa s vlastnými hlbšími skúsenosťami v oblasti výchovy slovesným umením, čo v podstate pretrváva do súčasnosti (s. 20). Tu mi prichodí zdôrazniť, že tento prístup je v plnej zhode s chápaním náplne vzdelávacieho programu pre výučbu materinského jazyka, ako ho v synchronizácii aj s mojím postojom načrtol K. Svoboda v práci *Od jazyka ke komunikaci* (2005, s. 21 – 24), ktorý spočíva na 4 základných tematických okruhoch, a to: jazyk a komunikácia, osvojovanie si jazyka žiakom (učenie), vyučovanie materinského jazyka, komunikácie a literatúry, napokon aj kontext. Z tohto potom vychádza aj predmet skúmania didaktiky materinského jazyka ako vednej a študijnej disciplíny.

Na základe mojich pedagogických skúseností a viacerých výskumných aktivít v zhode s Hníkom zastávam skôr názor o permanentnej inovácii a modernizácii školstva v dynamike širších kontextov, teda sa neprikláňam k jednorazovým veľkým reformám kampaňovitého rázu (a už vôbec nie politických

a propagandistických ambícií), azda iba výnimočne pri zásadných a zlomových kvalitatívnych zmenách spoločnosti, ako sa nedávno od r. 1989 diali u nás rozpadom bývalého socialistického bloku. Takisto i moje dlhoročné bádanie v oblasti statusu učebného predmetu slovenský jazyk a literatúra s profilovým záujmom o učebnú motiváciu žiakov súladia so závermi výskumu českých kolegov z ostatných rokov, o ktoré sa vo východiskách opiera aj autor monografie. Podľa odpovedí žiakov patrí český/slovenský jazyk a literatúra na prvé miesto podľa náročnosti a obtiažnosti, na druhom mieste pokiaľ ide o status dôležitosti a významu, ale na poslednom mieste medzi učebnými predmetmi ako najmenej obľúbený a najhoršími stupňami školskej známky (s. 22). Tu vidím plodný priestor na ďalšie bádanie v oblasti štruktúry a organizácie školy, osobitne však v postavení, cieľoch a funkciách jednotlivých učebných predmetov a najmä vzdelávacích oblastí z hľadiska profilácie škôl a ich absolventov v kontexte nových výziev. V načrtnutej relácii Hník uskutočnil v nadväznosti na slovenského kolegu J. Lomenčíka rozšírený a viacetapový stratifikovaný pilotážny prieskum, zameraný na vnímanie a skúsenosti žiakov s procesom literárneho vzdelávania v škole sekundárneho vzdelávania.

Na vzorke celkove 543 respondentov sa obidvom didaktikom jednoznačne potvrdil fakt, že ani v súčasnosti nemá literárna výchova v škole status umeleckej výchovy ako expresívneho predmetu. V princípe prevláda faktografická výučba informačno-receptívneho a reprodukčného charakteru s absenciou interpretácie v pravom slova zmysle (ako priama, autentická, vlastná, a nie cudzia, sprostredkovaná) a takisto s absentujúcim čitateľským umeleckým zážitkom, čo je v zhode s pohľadom slovenského nestora didaktiky literatúry V. Oberta, keď spomína 3 základné rozdielne prístupy k literárnemu textu, a to: ilustračný, informačný a pravý interpretačný, t. j. nielen ako nejaká formálna analýza diela, rekapitulácia deja, sprostredkovanie literárnovedných informácií o diele, autorovi, hľadanie trópov, figúr, rytmu, rýmu alebo identifikácia žánru a pod., pričom v tejto súvislosti uvažuje o 3 pozíciách ich prieniku do vzťahov pedagogicko-didaktickej a literárno-estetickkej komunikácie vo vyučovaní, a to v pozícií: determinácie, koordinácie a aktuálnej totožnosti, t. j. v apozičnom vzťahu (pozri Obert, 2003 v diele *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*, s. 90 – 103). Tu by som chcel takisto pripomenúť zhodu prístupu Hníka s Obertom v takých komponentoch, ako je recepcia, reflexia a expresia alebo vo fázach emocionálnej expresie, logicko-kognitívnej reflexie a estetického prežívania aj rozvíjania čitateľského umeleckého vkusu žiaka.

Status literárnej výchovy presvedčivo vyznieva v konfrontácii s tradičnými špecifikami predmetov kultúrno-umeleckého zamerania, ako je výtvarná a hudobná výchova, takisto i dramatická, tanečná alebo i pohybová výchova, čiastočne i telesná výchova z aspektu rozvíjania kultúry zdravia, tela a pohybových aktivít. Z rozboru komparácie Hníkovi vychádza, že literárna výchova si v tradícii českej a predtým i rakúsko-uhorskej školy „podržela status znalostné, nikoli expresívne pojatého predmetu, ve kterém dominuje tradiční nauka nad tvorbou či nad tvorbou a jejich smysluplnou reflexí“ (Hník, 2021, s. 32). Ak nám teda má ísť o plnohodnotnú literárnu výchovu ťažiskovo

orientovanú na poslanie v oblasti čitateľskej kultúry v organickom prepojení na holistických prístup k žiakovi v intenciách jeho výchovy k ľudskosti v zmysle integrovaného chápania osoby a sveta, tak tento predmet musíme nevyhnutne kvalitatívne transformovať do polohy čitateľskej, interpretačnej a esteticko-zážitkovej výchovy, opretej predovšetkým o vlastné priame skúsenosti s literárnym textom i nevyhnutným podložím literárno-náukového poznania, t. j. zredukovaného ako opora pre rozvíjanie očakávanej literárnej kompetencie a kultúry. Na tejto báze sa Hník argumentačne presvedčivo dostáva k trom ťažiskovým tematickým okruhom či pilierom kvalitatívnej prestavby didaktiky literatúry a literárnej výchovy ako estetickovýchovnej oblasti tvorivej ľudskej činnosti.

Výzvy odboru Hník vidí v novom poňatí týchto troch kontinuálne prepojených tematických okruhov: **čítanie - tvorba a náuka (literárnovedná teória)**. Vzhľadom na priestor tejto recenzie, vyberiem tu hlavne isté inovačné kvalitatívne posuny smerom k novo koncipovanému prístupu založenom na viacročnej skúsenosti autora, vlastných postupne cizelovaných pilotážnych prieskumoch, taktiež opretom o jedinečnú kritickú analýzu a zovšeobecnenie získaných výsledkov, ďalej priebežne uplatnenú sebareflexiu s predložením istých vízií, špecificky i metód a metodických materiálov. Pri prvom okruhu: **čítanie** Hník vidí problém najmä v ilustratívnej funkcii literárnych textov vo vyučovaní, preto z uvedených východísk kriticky analyzoval jednotlivé štruktúrne zložky spracovania platných čítaniek pre 2. stupeň ZŠ a posledný ročník 1. st. ZŠ (5. ročník) od viacerých vydavateľstiev. Výsledky tejto analýzy Hník zhrňa výstižne najmä vo všeobecnom konštatovaní, že treba „posilít princíp *poznávaní dila na úkor principu poznávaní o dile*“ (s. 52).

Najvýraznejšiu zmenu autor predkladá v 4. kap. pod názvom **Tvorba**. Svedčí o tom aj jej rozsah a celé spektrum námetov, návrhov a inšpirácií (s. 53 – 114). Tvorbu Hník chápe ako tvorivú hru s textom, t. j. priebežnú spätnoväzobnú reflexiu, pretváranie, interpretáciu textu spejúcu k tvorivej literárnej expresii. Na podloží známych pedagogicko-didaktických a filozofických poznatkov pritom uvádza tri základné favorizujúce princípy alebo kategórie, a to: 1. prístup orientácie na dieťa (myšlienka Z. Helusa, takisto v našej novej slovenskej koncepcii vyučovania SJL je to jeden zo základných princípov) 2. ideál celkového (harmonického) rozvoja osobnosti (tiež súčasť holistického, integrovaného poňatia vyučovania slovenčiny) 3. imaginácia ako špecifikum literárnej fikcie. Vo vzťahu k náuke tento prístup znamená naplnenie vyučovania literatúry ako výchovy umením, t. j., prirodzene, počíta sa takisto s optimálnym literárnovedným podložím. Tvorivú literárnu expresiu Hník teoreticky i prakticky plodne rozvíja minimálne v troch kľúčových okruhoch.

Prvým z nich je modifikácia a inovácia tradičných esteticko-výchovných činností nielen s literárnym textom, ako ich poznáme v didaktike MJ vo všetkých zložkách učebného predmetu, k tomu aj s rozšíreným pohľadom na tvorivú dramatikú ako hru v roli, improvizáciu a interpretáciu. Totiž žiada sa mi pripomenúť, že už v primárnom vzdelávaní pri reprodukčnom a produkčnom

slohu sa má pracovať s rôznymi druhmi reprodukcie (od doslovnej, vernej, podrobnej, skrátenej, výberovej až po kombinovanú, pričom tu ide najmä celé spektrum možností pri reprodukcii s obmenami v potenciáli otvorených obmien v práci s obsahom, v oblasti kompozície alebo štylizácie, navyše, aj s prepojením iných znakových kódov a výrazových možností. Z nich sa pritom špecificky ponúka práca s osnovou, takisto v kontinuu od slovnej a kreslenej, živej, pohybovej, citátovej, stručnej, heslovitej, rozvinutej a i. osnovy až po aktivity v kombinácii s umeleckým obrazom alebo sériou obrázkov etc. (pozri V. Betáková – Ž. Tarcalová, *Didaktika materinského jazyka*, 1984, s. 194 – 230). Aby som zostal v slovenskom odbornom priestore, na margo Hníkovej prezentácie literárnej expresie stručne pripomeniem ešte niektoré z relevantných korelácií tohto aspektu. V Obert s J. Jurčom (v spoločnej vysokoškolskej učebnici *Didaktika literatúry*, 1984, s. 98 – 115) medzi esteticko-výchovné činnosti s literárnym textom zaraďujú: reprodukciu, osnovu, výrazné čítanie a estetický prednes, dialogizované čítanie, dramatickú výchovu, referát, diskusiu a slohové práce na literárne témy, pričom do tohto okruhu v úzkom prestupovaní sa patria i podkapitoly o interpretácii literárneho textu, o práci s učebnicou literatúry, taktiež interpretácia čítankových textov alebo príležitostná výchova literatúrou a umením a osobitne celá V. kapitola o formách mimotriednej a mimoškolskej literárnej výchovy a vzdelávania (ibid., s. 180 – 212). M. Germušková má vo svojom známom diele *Literárny text v didaktickej komunikácii* (1995) príznačné kapitoly, ako čitateľské premeny a snímanie čitateľských masiek žiakov alebo literatúra v priestore tvorivosti. Z novších výstupov mi prichodí vyzdvihnúť podnetný prístup R. Bílika v knihe *Interpretácia umeleckého textu* (2009), v ktorej sú evidentne objavne prínosné v tvorivom duchu okrem teoretickej časti aj kap. s viacerými interpretačnými ukážkami stratifikačne vybraných textov zo spektra literárnych druhov, žánrov alebo tematického zamerania.<sup>1</sup> Napokon výrazným spôsobom do tejto problematiky interpretácie a tvorivej literárnej expresie v ostatnom období relevantne prispela I. Hajdučeková s prácou *Inovativnosť foriem a metód v zážitkovo-komunikačnom modeli vyučovania literatúry* (2015), v ktorej využila nielen erudované teoretické podložie, ale aj dlhoročné pôsobenie v školskej praxi na strednej škole na priblíženie konštruktivistického modelu vo vyučovaní literatúry s ponukou implementácie koncepcie modelu otvorenej školy s úzkym prestupovaním sa s takými princípmi a kategóriami ako: autonómnosť, autoregulatívnosť, autoevalvácia s praktickou prezentáciou odskúšanej a overenej otvorenej formy hodnotenia a klasifikácie vo výučbe literatúry i celkove vo výsledkoch školy.

<sup>1</sup> Tu pripomínam podnetné myšlienky R. Bílika o charakteristike fikcie v literárnych textoch, o pravde alebo nepravde v nich alebo o recepčnom bytí diela. Opierajúc sa o viacerých autorov (Miko, Gadamer, Ricoeur, Doležal, Zajac) vyjadruje presvedčenie o tom, že fikčné texty nie sú ani pravdivé, ani nepravdivé, pričom špecifikum tejto fikcie je v tom, že umelecké dielo v základnej rovine vytvára obraz skutočnosti, t. j. novú skutočnosť "ako keby" vo figuratívnej podobe (porov. ibid., s. 52 – 54).

Naznačený kontext inšpirácii zo slovenskej proveniencie som rámcovo odkryl preto, aby som mohol konštatovať, že O. Hník v oblasti tvorby, interpretácie a expresie ide dôkladne, dlhodobo a cielene s parametrami inovačnej koncepcie znateľne ďalej. V druhej fáze (alebo tematickom okruhu) tvorby totiž prechádza cez rôznorodé aktivity hry prejavov žiakov z pozície a s intenciou, pričom sa mu v tomto kontinuu otvára vyučovanie literatúry špecificky „naprič vzdelávacími obsahy a predmety“ (pozri podkap. s. 72 – 71). V 3. okruhu túto kategóriu tvorby nielen rozširuje a teoreticky prehľbuje, ale ponúka navyše už odskúšanú a viac ako dekádu rokov uplatňovanú (s evidentnými príznakmi elaborácie a cizelovania) novú metódu v polohe didaktickej hry, resp. hry s textom, a to aj s vydanou podobou ako učebnou pomôckou univerzálneho charakteru s názvom *Vyprávěj a hra* (Uherský Brod, Ditipo, 2013). Celá kap. monografie Hníka k tvorbe by si zaslúžila celý jeden interpretačno-explanatívny príspevok, v tejto recenzii však zostanem iba pri istej skrátenej enumerácii prínosu autora.

Na prvom mieste ide mi o stratifikačne rozloženú aplikačnú oporu Hníka na rôznych úrovniach jeho dlhoročného pedagogického pôsobenia pri hľadaní a overovaní cesty, ktorú predkladá ako výzvu odboru s primárnou orientáciou na zmenu výučby literatúry v pedagogickej praxi. Na s. 62 prehľadne uvádza bohatý repertoár možností interpretačných aktivít s presahom k produkcii vlastných textov žiakov, a to od dopĺňovania, prerozprávania textu až k jeho tvorbe s otvorenými možnosťami, ako napr. parafráza, napodobnenie štýlu textu, rekonštrukcia, vstupy z iného hľadiska či zvažovania textových variant alebo inšpirovanej tvorby textu. Hník sa postupne dostáva do dimenzií artefietického poňatia výchovy (s parametrami reflexie, tvorivosti a zážitkovosti vo výchove umením v intenciách holistického prístupu k žiakovi s rozvíjaním jeho kognitívno-komunikačného, personálno-sociálneho a kultúrno-etického a vôbec nonkognitívneho potenciálu)<sup>2</sup>, ktoré následne aj v istej genéze vývoja ďalej konkretizuje v predložení očakávaného potenciálu dvoch didaktických hier s pracovným názvom: *prejav/prehovor s intenciou* a *prejav/prehovor z pozície*. Dá sa povedať, že tu sa Hníkov prístup dostáva do polôh priamej, autentickej účasti žiakov nielen pri interpretácii, ale najmä do živého procesu tvorby textu v ústnej podobe.<sup>3</sup> Prakticky táto poloha prehovoru z pozície

---

<sup>2</sup> V podstate ide o aktivity tzv. kultúrnej experimentizácie.

<sup>3</sup> Zrejme by bolo zaujímavé a užitočné, tiež bádateľsky objavné v budúcnosti rozvinúť tento prístup i do písomného prejavu, vecného alebo umeleckého vyjadrenia, prehovoru, prípadne takisto tvorivého a relaxačného, terapeutického či kompenzačného charakteru s funkciami potrieb pre súčasného človeka. Tu sa ponúka aj potenciál akceptácie a tvorivého využitia rôznych možností zo sústavy školských formálnych, verejných i neformálnych a neverejných literárnych textov, napr. v aktivitách žiaka môže ísť osobitne o denníky, pamätníčky, vlastné literárne záznamy, ľaháky, neformálne prípravy na prezentácie alebo ukážky z vlastnej tvorby v kontexte, z rôznych pozícií, intencií a pod. Osobitne sa tu ponúka metóda LAPBOOK, Wenov diagram alebo T- schéma či známa pojmová mapa.



a s istou vymedzenou intenciou už treba hodnotiť ako prechod od dramatických prvkov k novej LARP metóde, ktorá smeruje k živému, autentickému a jedinečnému procesu hrania rolí v širokom kontexte mnohorakých nastavení. Takéto prieniky sú prierezovo zreteľné v statiach o hrách s konštrukciami a rekonštrukciami textu v týchto základných aktivitách žiakov: transformácia textu ako celku, transformácia jednej z textových rovín, konštrukcia textu z častí vs. rekonštrukcia chýbajúcich častí textu, kondenzácia, resp. dilúcia (rozriedenie) textu a substitúcia jeho častí (pozri s. 76 – 80). Uvedený postup napokon vyúsťuje u Hníka k transakčnému modelu literárnej komunikácie, to znamená, že žiak sa dostáva do pozície čitateľa aj autora vlastného diela. Takto žiaci ako aktívni tvorcovia poznávajú proces písania i čítania literárneho textu, zameriavajú sa na tvorbu ako na spôsob poznávania aktivít čitateľských, interpretačných aj autorských, t. j. v princípe na operacionalizované poznávanie textu (v činnosti), ktorý už bol vytvorený aj tvorený, „avšak s vedomím, že jde zároveň o rozkrývání smyslu z hlediska čtenáře (čtenářské tvorby – rekonstrukce textu), neboť každá (autorská) tvorba v sobě logicky zahrnuje i pozná(vá)ní čtenářské“ (s. 80). Totiž v transakčnom modeli medzilidskej komunikácie platí, že v textovej štruktúre je implicitne prítomný čitateľ a autor je tiež čitateľom svojho diela (pozri in J. A. DeVito, *Základy mezilidské komunikace*, 2001, s. 18 – 21).

V konkrétnej podobe napokon monografia ponúka čitateľovi, ako aplikovať Hníkovu školskú didaktickú hru *Vyprávěj a hraje* (s. 81 – 114) aj s reflexiou a závermi. Ide o nesúťaživú hru, zameranú na autorstvo kolektívu s cieľom spoločne kooperatívne vytvoriť príbeh. Základný variant hry obsahuje 192 kariet, aby pri maxime žiakov v triede (32 žiakov) mohol mať každý žiak cca po 4 – 6 kariet. Karty sú rozdelené na základné vo farbe zelenej a červenej, v žltej farbe je balík funkčných kariet. Najviac je zelených (140) s úlohami typu: Rozprávaj podľa kariet alebo Skladaj príbeh pomocou slov, ktoré máš na kartách, t. j. pri týchto kartách hráči majú rozvíjať a posúvať príbeh. Držitelia červených kariet (20 ks) nemusia príbeh posunúť dopredu, ale spomaliť, napr. pokynom na opis prostredia, postavy, pridaním vnútornej reči postavy a pod. Žlté karty (32) majú funkciu istých heuristik s pozíciami: skúseného spisovateľa, filmového producenta a cenzora, prípadne historika a obsahujú pokyny, ktoré hru dynamizujú, napr. udeľ slovo, daruj kartu, prípadne sú k dispozícii ďalšie karty s inštrukciou nahradiť niektoré z funkčných korektorských pozícií: typu nahraď skúseného spisovateľa, filmového producenta a i., pričom v balíku sú ešte vetovacie karty (6 ks) ktoré umožňujú posledný vklad do príbehu. Ako vidieť, hra je orientovaná na ústny prejav žiakov v triede zameraný na naráciu v intenciách spomenutých zadaní: Rozprávaj podľa kariet alebo Poskladaj príbeh s pomocou slov, ktoré máš na kartách. Vzhľadom na to, že táto didaktická hra bola úspešne aplikovaná v primárnom i sekundárnom vzdelávaní, navyše začlenená i v rámci štúdia učiteľstva českého jazyka a literatúry na univerzite, autor odporúča pri použití na 1. st. ZŠ vyradiť karty s označením: cenzor, historik, nahraď cenzora, historika aj tým, že na tomto stupni možno aj rušiť

rozlíšenie medzi zelenými a červenými kartami, navyše, ukázal sa aj potenciál s rôznymi variantmi hry (pozri s. 86, 88). Dôležitý je fakt, že hra ponúka rôzny námet a tematiku príbehov, takisto implikuje skúsenosť počúvajúceho i autora vlastného rozprávania, osobitne nabáda k pozícii rozprávača vo viacerých osobách (i neosobne alebo všeobecne, nadosobne) a v neposlednom rade i skúsenosť s tvarom alebo formou, štýlom, žánrom, jazykom alebo s kompozíciou výpovede, pričom každý jednotlivý hráč je spoluautorom príbehu v zmysle princípu kooperácie a subsidiarity a komplementarity. Prichodí mi ešte dodať, že Hník zatiaľ hru vyskúšal na vzorke cca 600 hráčov a na základe zberu dát metódami: dvojitého pozorovania, reflektívneho dialógu a workshopov v závere zovšeobecnil 9 kategórií jednotlivých rovín literárneho textu, ktoré vybral ako relevantné pre naratív: intencia textu, rozprávač, kompozícia, postava a prostredie, látka/hypertéma/téma/čiastková téma a motívy, žáner, jazyk a štýl (obraznosť, metafora a symbol), intertextovosť, napokon fikčná povaha a uveriteľnosť príbehu. Na týchto záveroch napokon v tejto kap. autor uvažuje o zúročení získaných výsledkov jednak v pedagogickej praxi, jednak v odborovej didaktike literatúry. Vyústenie zistení sa dá zhrnúť v takejto konštatácii: Kým tradičný prístup sprostredkovania poznávania literárneho textu spočíval na cudzom svedectve (výklade učiteľa, autora učebnice, na teórii, reprodukcii analýzy a interpretácie iného recipienta a pod.), predložená tvorba pri školskej interpretácii literatúry v monografii smeruje k vlastnej, autentickej a živej zažitej operacionalizácii (skúsenosti a konštrukcii) poznatkov, t. j. konkrétnym priamym konaním žiaka i učiteľa v reálnych textových i textotvorných zmysluplných problémoch a otázkach, ktoré nevyhnutne musí riešiť, aby hra mala zmysel (s. 110 – 111).

*Náuka* alebo literárna teória tvorí základ vytvárania spôsobilostí a literárnych kompetencií, avšak v novom chápaní je iba oporou a tomuto tematickému okruhu, resp. kategórii patrí v publikácii aj z hľadiska poradia tretie miesto. Totiž podľa Hníka má ísť ťažiskovo a východiskovo o priame alebo bezprostredné, autentické poznávanie literárneho diela žiakom, t. j. už nie o sprostredkované, nepriame a v podstate cudzie či transmisívne preberané poznatky. Náuka sa týmto spôsobom nachádza v dvoch nosných polohách, a to jednak v tradičnom zmysle sprístupnenú v kontextoch (v literárnych mimo-literárnych), jednak na úrovni znalostí a spôsobilostí konštruované v zážitkovej reflexii čítania, interpretácie a tvorby žiaka (s. 115 a n.). Tento tvorivý, integrovaný a zážitkový proces priamej práce s literárnym textom je organicky sprevádzaný reflexiou jednotlivých krokov od čítania, recepcie cez interpretáciu až k vyústeniu k neflektívnemu dialógu v danej komunite žiakov a učiteľa v intenciách kultúrno-estetického konštruovania jedinečnej tvorivej literárnej expresie. Na uvedenom základe sa kvalitatívne mení i poňatie expresivity, reflexie alebo estetického zážitku, vkusu a iných pojmov. Napr. už nejde iba o zážitok z čítania, recepcie, ale aj o zážitok z vlastnej tvorby, založený na priamej práci s textom v činnosti, t. j. v operacionalizovanej podobe. Na tejto báze potom Hník navrhuje aj celý systém nových pojmov a špecifickej terminológie pre didaktiku literatúry i jej aplikáciu v školskej praxi. Nadväzuje

prítom na počiny v tejto oblasti, ako v genéze etablovania didaktiky literatúry ponúkli o. i. Machytka, Cenek, Plch, Chaloupka, Obert, novšie najmä Germušková, výrazne Lederbuchová v súvislosti s presadzovaním literárno-výchovnej koncepcie interpretácie textu, rozlíšením didaktickej a literárnej komunikácie, recepcie a interpretácie textu, okruhy čitateľského zážitku, čitateľsko-estetické skúsenosti, osobitne imaginácie alebo mäkkejšej estetickej interakcie a i. V kontinuálnom zmysle takto Hník navrhuje aj ďalšie kľúčové kategórie didaktiky literatúry ako vedného a študijného odboru, ktoré sa zatiaľ neetablovali a ktoré relevantne korelujú s predloženým prístupom: čítanie – tvorba a náuka. Enumeratívne ide o tieto rozmery a termíny: expresivita (najmä tvorivá literárna expresivita), priame poznávanie literárneho diela, zážitok a zážitkovosť (čitateľský, z tvorby až po reflektívny literárno-výchovný dialóg), tvorivá interpretácia, imaginácia a reflexia vlastnej imaginácie, konštrukcia a rekonštrukcia fikčného sveta diela (textu, reprodukcie a produkcie), text ako východisko, čítanie ako tvorivý akt (ako typ tvorivej reflexie, tvorby, expresivity), reflexia vlastného čítateľstva, poznávanie textu ako tvorivého obsahu a procesu, práca s literárnym a neliterárnym aspektom textu a napokon funkčné (aj vlastné) myslenie vo vzťahu k textu (s. 120 – 126). Ako je zjavné, výzvou bude i metodológia ich implementácie v odbore z hľadiska poslania i predmetu didaktiky literatúry v pozícii vednej a študijnej disciplíny.

V monografii Hník dôsledne cielene expanduje tému a v záverečných kapitolách (ad 7. a 8.) sa na základe predloženej potenciálnej kvalitatívnej transformácie pedagogickej praxe s inováciou didaktiky literatúry dostáva do tematického okruhu istých výziev v oblasti pregraduálnej i postgraduálnej profilácie učiteľov materinského jazyka na fakultách univerzít. Tieto nové očakávania sú podložené nielen prezentáciou inovačného modelu v predchádzajúcich kapitolách práce, ale osobitne presvedčivo taktiež na báze jeho vlastnej empirie s výraznou sebareflexiou danej problematiky na rôznych pozíciách pôsobenia na univerzite i v priamych akčných vstupoch do praxe. Je pozoruhodné, že O. Hník sa etabloval nielen ako didaktik literatúry a tvorivý spisovateľ v oblasti prípravy učiteľov pre primárne až po vyššie sekundárne vzdelávanie, t. j. pre všetky stupne základnej a strednej školy, ale aj ako koordinátor a metodik rôznych foriem odbornej pedagogickej praxe a takisto v dvojročnom pôsobení ako učiteľ na 2. stupni ZŠ, pričom svoje vízie predložil aj na základe viacerých, dôsledne zvažovaných a kontinuálne rozvíjaných pilotážnych, resp. sondážnych prieskumov sledovanej problematiky s preukázateľnými príznakmi aspektov elaborácie, kritického hodnotenia a tvorivého riešenia vyvstávajúcich problémov.

V tejto časti predkladanej recenzie mi prichodí hutne zdôrazniť, že Hníkové návrhy, vízie a závery sú v plnej zhode s mojimi skúsenosťami a postojmi, ktoré som v oblasti výberu, prípravy a profilácie učiteľov materinského jazyka prezentoval na viacerých odborných a vedeckých konferenciách i v publikačných výstupoch priblížil najmä po r. 1989 najmä v priestore česko-slovenskej proveniencie a naposledy v istej syntetickej podobe predstavenej v monografii *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka*

v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (2019). Prichodí mi tu podčiarknuť, vyzdvihnúť a explicitne podporiť aspoň jednu myšlienku, ktorá smeruje k integrovanému poňatiu učiteľskej prípravy v rámci pregraduálneho jednotného nerozčleneného štúdia na úrovni 1. i 2. stupňa vysokoškolského vzdelávacieho programu s nevyhnutným skĺbením a prierezovým sledovaním profilácie adepta učiteľstva v prestupovaní sa všetkých zložiek štúdia (všeobecného základu, pedagogicko-psychologického a sociálno-vedného základu, konceptuálneho kurikula odboru aprobácie, didaktiky a odborovej didaktiky s odbornou pedagogickou praxou) v synergickom efekte rozvíjania jeho učiteľskej kompetencie. Totiž podstata učiteľskej prípravy je jeho didakticko-metodická spôsobilosť ako učiteľa.

Slovami O. Hníka, je nevyhnutné viesť odbor (aprobáciu) a jeho didaktiku naprieč celou učiteľskou prípravou v zmysle integrovaného plnohodnotného modelu v intenciách didakticko-metodickej znalosti obsahu, resp. učiteľskej spôsobilosti pre výchovno-vzdelávacie pôsobenie v materinskom jazyku a komunikácii (pozri s. 130 a i). Dá sa povedať, že tento zámer evidentne o. i. korešponduje s aktuálnou i perspektívnou koncepciou vyučovania slovenského/českého jazyka a literatúry ako integrovaného komunikačno-kognitívneho zážitkového modelu výučby materinského jazyka s holistickou orientáciou na žiaka. Na margo týchto výziev sa mi žiada podotknúť, že už dlhšie obdobie sa zaoberám aj otázkou potenciálnej zmeny názvu i štruktúry tohto profilového učebného predmetu primárne v podobe: slovenský jazyk, resp. slovenčina, slovenský jazyk v komunikácii či komunikácia v slovenskom jazyku na jednej strane, na strane druhej by išlo o iné rozloženie zložiek a komunikačných činností, ako je čítanie, písanie, literatúra či literárna výchova najmä s tým, žeby najmä literárna výchova sa etablovala ako samostatný učebný premet v sekundárnom vzdelávaní ako súčasť vzdelávacej oblasti umenie a kultúra (pozri v publikačných príspevkoch Ligoš od cit. diela, 2019 a n. do r. 2022).

Istý problém mám s prijatím analogického modelu (predstaveného v pedagogickej praxi) a náplne výučby didaktiky literatúry či vôbec didaktiky materinského jazyka a komunikácie ako študijnej disciplíny v rámci učiteľskej prípravy na univerzite. Je to otázka na diskusiu, či možno v podstate učebný predmet školskej výučby v primárnom a sekundárnom vzdelávaní modifikovať, resp. modelovo prenášať do didaktiky študovanej aprobácie na jednej strane, ako prierezovo uvažuje a navrhuje, opierajúc sa o svoje skúsenosti autor O. Hník, pripúšťajúc, prirodzene, že v istom rozsahu je to určite nevyhnutné. Na strane druhej ponúkam námet do odbornej rozpravy, či priamu prácu s literárnym textom v zmysle tvorivej estetickej expresie nemajú ťažiskovo plniť iné študijné jednotky v rámci konceptuálneho kurikula, ako aj naznačuje Hník, napr. úvod do štúdia literatúry, teória literatúry, interpretácia umeleckého textu, základy literárnej komunikácie, dejiny literatúry, tvorivé písanie a i. Ved' v podstate, to je ich hlavnou náplňou, t. j. aby študenti čítali a recipovali literárne texty v korelácii s inými umeniami, analyzovali ich, reflektovali a interpretovali. Podľa môjho názoru didaktika aprobácie MJ má integrovať a špecificky aplikovať či konzistentne zúročiť všetky zložky učiteľskej prípravy

so zreteľom na spôsobilosť a kompetenciu tohto povolania, t. j. ako učiteľa daného odboru so zacielením na istý stupeň a typ vzdelávania v rámci profilácie absolventov školy, a to i so špecifikami problematiky diferenciacie, inklúzie, diverzity a komplementárnosti v školskej realite. Preto didaktika učebného predmetu má mať osobitný synergický a integračný ústiaci status s tým, že tu adept učiteľstva reflektuje, analyzuje, interpretuje a s príznakmi tvorivej odbornej didakticko-metodickej, vrátane literárno-estetickkej expresie si začína profilovať vlastný prístup k pôsobeniu v pozícii učiteľa danej aprobácie. V tejto súvislosti načim podčiarknuť zámer, aby adept učiteľstva sa zorientoval v nových poznatkoch odbornej didaktiky, oboznámil sa so statusom a funkciami učebného predmetu v rámci vzdelávacieho programu školy, aby si uvedomil miesto konceptuálneho, didaktického i edukačného kurikula, získal prehľad o rôznych koncepciách vyučovania materinského jazyka v diachróonii aj synchrónii v širšom kontexte, vstúpil do problematiky riadenia, modelovania, plánovania, organizácie, kontroly a diagnostikovania výchovno-vzdelávacieho procesu, diskutoval o rôznych stratégiách, metódach, formách a postupoch vyučovania, odskúšal si, konfrontoval a obhájil svoje simulované aj praktické výstupy pôsobenia na žiaka, rešpektoval ontogénu reči a vôbec vývinových či reálnych učebných možností žiaka, analyzoval a interpretoval spektrum mikrovyučovacích aktivít i didakticko-metodickú stránku náplne učiva, tematických okruhov, celkov a tém v rámci organizačných foriem a pod. Prirodzene, týmto exkurzom a námetom naznačujem istý špecifický prístup vo výučbe didaktiky materinského jazyka a komunikácie ako študijnej disciplíny na učiteľskej fakulte, t. j. jej zástoj, ciele a funkcie s náplňou a organizáciou, a to v koreláciách, ako ich priblížili napr. M. Čechová – V. Styblík v učebnici *Čeština a její vyučování*, v kap. *Didaktika češtiny jako studijní disciplína* (1998, s. 38 – 42) alebo ako som sa s touto problematikou čiastočne zaoberal v mojich prácach (najmä od r. 1999 do súčasnosti).

Recenzovaná monografia pregnantne presvedčivo, autorsky angažovane prináša moderný a inovačne progresívny pohľad na vyučovanie umeleckej literatúry v primárnom a sekundárnom vzdelávaní s inšpirujúcimi víziami hlavne pre školskú prax a takisto ponúka akceleračné a perspektívne impulzy pre inováciu didaktiku literatúry. Hodnotím ju ako závažný vklad do kontextu rozvíjania didaktiky materinského jazyka ako teórie vyučovania v sústave etablovaných vedeckých aj študijných disciplín. Silnú stránku a veľký prínos tejto publikácie vidím najmä v konzistentných didakticko-metodických rozmeroch, pričom otvára námety a otázky na ďalšie bádanie aj diskusiu v odbornej i učiteľskej verejnosti. Hníková monografia je evidentne na pulze diania v oblasti permanentnej inovácie výučby češtiny a slovenčiny ako materinských jazykov. Podľa môjho názoru by nemala táto kniha chýbať v osobnej knižnici a byť k dispozícii pri pôsobení všetkých, ktorí participujú v oblasti rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry mladej generácie.

Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.

**Manuscript Submission Guidelines for:  
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

*Formatting your article:*

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

*Scope of a contribution:* Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

*Citations and Lists of Bibliographical References:*

Citations should take the following form:

**STN ISO 690 – Documentation.**

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

*Dates for submissions:* 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

## **Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

### **Duties of Authors According to the Code of Ethics**

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

#### *Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention*

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

#### *Originality and Plagiarism*

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

#### *Multiple, Redundant and Concurrent Publication*

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

#### *Citing sources*

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

### *Authorship of the Article*

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

### *Fundamental Errors in the Published Works*

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

### **Duties of Editors According to the Code of Ethics**

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

### *Publication Decision*

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality



### *Confidentiality*

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

### *Participation and Cooperation on Handling Complaints*

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

### **Duties of Reviewers According to the Code of Ethics**

**Promptness:** The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

### *Contribution to Editorial Decisions*

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

### *Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure*

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

### *Confidentiality*

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

### *Objectivity*

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

### *Citation of Sources*

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

### *Publishing and Competing Interests*

Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

## **DUTIES OF THE PUBLISHER**

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.