

INKLUZÍVNY POTENCIÁL KOMUNIKAČNO-SLOHOVEJ VÝCHOVY¹

MILOŠ HORVÁTH

Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, Slovensko

HORVÁTH, Miloš: Inclusive potential of communicative-stylistic education. *Jazykovedný časopis (Journal of Linguistics)*, 2025, Vol. 76, No. 3, pp. 636–644.

Abstract: The contribution presented here is a partial publication output that follows logically from the implemented project of inclusive stylistics. It embodies its didactic-methodical constituent, which is oriented towards the implementation and evolution of the principles of inclusive language and inclusive stylistics within the context of school education in Slovak language classes, with a particular emphasis on communicative-stylistic education. In this phase of the research, the primary objective is to substantiate the necessity for the incorporation of Slovak as a mother tongue in the school environment, in light of the discernible escalation in degressive tendencies within society. Additionally, this phase aims to elucidate anti-inclusive factors in communication. In the text of the contribution, we advocate for forms of inclusion that are more broadly understood and intuitive, as opposed to their formalised and largely indoctrinated variants. This approach is intended to enhance the humanising effects of communication and practical stylisation.

Keywords: social inclusion, inclusive stylistics, communication and style education, stylistics, language didactic

1. ÚVOD – POTREBA SOCIÁLNEJ INKLÚZIE

Ako je známe, koncept inkluzívnosti je v súčasnosti jednou z najpruďšie sa rozvíjajúcich myšlienkových (názorových) platforiem v sociálnych vedách. Je výzvou, ktorá nachádza svoje uplatnenie vo viacerých sférach spoločnosti, inštitucionálnu výchovu a inštitucionálne vzdelávanie nevynímajúc. Dalo by sa dokonca povedať, že vďaka aktuálnej spoločenskej objednávke, do značnej miery motivovanej tlakom elít proklamujúcich ideu maximálne solidárnej, humánnej a liberálnej občianskej spoločnosti, sa z inkluzívnosti stáva ak aj nie nevyhnutnosť, tak aspoň primárna potreba stimulujúca ostatné reprodukčné mechanizmy v spoločnosti a kultúre. Svedčí o tom napokon i fakt, že požiadavka inkluzívnosti, inšpirovaná uvedenou ideou, je súčasťou viacerých perspektívne orientovaných legislatívno-právnych dokumentov vnútroštátnej i nadnárodnej platnosti, k plneniu ktorých sa zaviazala i Slovenská republika (bližšie pozri Horváth 2024).

Z povedaného vyplýva, že parameter inkluzívnosti je prirodzeným znakom, resp. predpokladom optimálne fungujúcej spoločnosti, čo zdôrazňujú aj slovenskí

¹ Text príspevku vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy Agentúry na podporu výskumu a vývoja APVV-22-0275 *Inkluzívna štylistika*.

sociológovia D. Gerbery a R. Džambazovič (2011, s. 27), keď tvrdia, že sociálny rozmer inklúzie sa javí „ako proces, v rámci ktorého dochádza k zabezpečeniu prístupu k príležitostiam a zdrojom nevyhnutným na plnú participáciu na ekonomickom, sociálnom, politickom a kultúrnom živote v spoločnosti“, pričom cieľom takéhoto snaženia je „odstraňovanie bariér integrácie a vytváranie možností na realizáciu občianskych, politických a sociálnych práv.“ V takejto konštelácii, prirodzene, nemožno proti nastoľovaniu sociálnej inklúzie nič namietat'. Práve naopak, je prínosné inkorporovať ju do jednotlivých inštitucionálnych politík a vytvoriť tak dostatočný priestor na jej prirodzenú, nenásilnú expanziu. Odpoveď na otázku, či sa to tak v slovenskom prostredí naozaj deje alebo sú prejavy inkluzívnosti v očiach verejnosti považované skôr za brzdu spoločenského vývoja, necháme nateraz bokom a zameriame sa na teoretickú reflexiu ich podstaty a zdôvodnenie implementácie inkluzívnosti v pedagogickom procese na hodinách slovenského jazyka.

2. OKOLNOSTNÉ FAKTORY INKLUZÍVNEJ KOMUNIKÁCIE

Z teoretickej multiodborovej perspektívy akékoľvek úvahy o inkluzívnosti (tie akademické aj laické) vychádzajú zo štandardizovanej predstavy o maximálnej funkčnej a motívickej diferenciacii jednotlivých spoločenských aktérov, v dôsledku čoho je spoločnosť ako celok výrazne asymetrizovaná. A práve uvedená asymetria je východiskovým predpokladom (operačnou bázou) inkluzivizačných procesov v už naznačenom zmysle zmierňovania napätia medzi sociálnymi aktérmi či sociálnymi skupinami. Zjednodušene povedané bez existujúcich asymetrií v sociálnom priestore niet inklúzie analogicky ako bez akomodácie niet asimilácie v zmysle adaptácie organizmu na vonkajšie okolnosti motivovanej jeho antropologickým prežitím, t. j. zachovaním seba v súlade s diferencovanými podmienkami spoločenského vývoja (porov. Dolník 2018, s. 82 – 83). Inkluzivizácia tak nadobúda podobu asymetrizačno-symetrizačných (akomodačno-asimilačných) procesov so zreteľom na formalizované akty začleňovania kvantitatívne menšej množiny sociálnych prvkov do väčšej množiny prvkov, pričom reprezentanti ani jednej z týchto množín nepociťujú diskomfort vyplývajúci z ich zmiešavania, resp. potenciálnej homogenizácie, ktorá je – napokon – zmyslom inklúzie. Aj keď v reálnej spoločenskej praxi nie sú tieto procesy tak prirodzené a bezbolestné, ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať, pri zachovaní postulátov inkluzívnej liberálnej spoločnosti, ktorá podľa J. Dolníka (2023, s. 16 – 17) vykazuje črty participačnodemokratickej, egalitne diferencovanej, solidarizačnej a emancipačnej society, sa javia ako nanajvýš humanizujúce, a teda pre ľudskú spoločnosť v celej jej globalite progresívne a vítané. Navyše, ako dodávajú v tejto súvislosti už citovaní D. Gerbery a R. Džambazovič (2011, s. 15), vznik nových sociálnych rizík v aktuálnej dobe si vynucuje nové typy intervencií do fungovania sociálneho štátu, pričom práve dichotomické či polaritné koncepty sociálnej inklúzie a sociálnej exklúzie sú jedným z týchto zásahov, a to na praktickorealizačnej aj ideologickej rovine.

Ako sme už naznačili, zmyslom pripravovanej inovatívnej koncepcie inkluzívneho jazyka a inkluzívnej štylistiky v slovenských podmienkach je nielen metodologicky ukotviť túto koncepciu a vytvoriť sieť jej oporných pojmov, ale aj ponúknuť návod na jej aplikáciu v súčasných spoločenských podmienkach širšej platforme používateľov slovenčiny, a to najmä z radov učiteľov. Napriek zjavnej devalvácii učiteľskej profesie a zníženiu nárokov na vykonávanie učiteľského povolania v posledných dekádach (porov. napríklad Ligoš 2019, s. 214 – 216) práve pedagógovia pôsobiaci v primárnej a sekundárnej sfére vzdelávania (t. j. na základných a stredných školách) sú jadrovým komponentom akútnej zmeny prístupu k jazyku a štylizácii so zreteľom na vedomú akceleráciu inkluzivizačných procesov. Tie, prirodzene, v systéme vzdelávania na všetkých stupňoch už prebiehajú (aj v minulosti prebiehali, hoci zostávali mimo zorného poľa väčšiny členov society a neboli ani predmetom širšej verejnej diskusie²), často sú však natoľko formalizované³ a odtrhnuté od spoločenskej reality⁴, že ich výsledkom je spravidla len sústava pravidiel či odporúčani na uprednostňovanie toho-ktorého tvaru, lexikálnej jednotky či syntaktickej konštrukcie pred inými, oficiálne menej inkluzívnymi, čo môže v rôznych jazykoch viesť až k vzniku bizarných, nepreložitelných alebo nesystémových či zbytočne expanzív-

² Už v pedagogickom odkaze J. A. Komenského (1592 – 1670) sa objavujú univerzálne myšlienky inkluzívnosti vo vzdelávaní v zmysle jeho humánnosti, otvorenosti, solidarizačnosti (bližšie pozri Komenský 1991). Komenského latinský výrok „omnes, omnia, omnino“, do slovenčiny voľne preložitelný ako „všetko, všetkým, všestranne“ (angl. „to teach everyone everything in consideration of the whole“), možno interpretovať práve v týchto intenciách. Komponent „všetko“ sa týka obsahov vzdelávania, t. j. kurikulárnych zásahov (reforiem, úprav) do tematickej skladby učiva, rešpektujúc pritom zásadu univerzálnosti vo vzdelávaní, v druhom z komponentov, t. j. „všetkým“, sa aktualizuje vzťah k cieľovým subjektom vzdelávania, konkrétne to, aby plnohodnotný výchovno-vzdelávací proces bol prístupný všetkým bez ohľadu na pôvod, rasu, pohlavie (rod), vek, presvedčenie, svetonázor, sociálny status a pod., a napokon tretí komponent „všestranne“ zasahuje jednak komplexnosť použitého metód a postupov vo vzdelávaní a jednak komplexnosť osobnosti žiaka, čo znamená, že v procese výučby so zreteľom na jeho optimálnosť, resp. efektívnosť by mali byť rozvíjané všetky stránky jeho osobnosti – racionálna (intelektuálna), vôľová (voluntatívna), emocionálno-afektívna a pod.

³ Za tieto formalizované nástroje, resp. prostriedky jazykovej inklúzie, ktoré v súčasnosti nadobúdajú charakter globálnych komunikačných trendov, možno považovať napríklad systémovú deaktiváciu generického maskulina v slovenčine (porov. Popovičová Sedláčková – Piatková 2021, s. 126 – 128; Pekarovičová 2016), tendencie smerujúce k neprechyľovaniu ženských priezvisk (Valentová 2016), najmä v žurnalistike nahrádzanie pôvodných a v spoločnosti zaužívaných lexikálnych foriem rôznymi eufemizmami (Szczymczak-Rozlach 2014) či používanie kolektív, resp. hromadných abstrakt na pomenovanie rôznych skupín osôb (študentstvo, poslucháčstvo, zamestnanectvo a pod.) v oficiálnej komunikácii.

⁴ V zmysle povedaného za značne neštandardný až násilne inkluzívny možno označiť nasledujúci úryvok z textu knihy určenej pre detského čitateľa *Pravidlá pravej princeznej: A čo s tým princom?* (2020, s. 66) od mediálne známej anglickej prozaičky Philippy Gregory v preklade Oľgy Kralovičovej: „Prepustite princa a princeznú, dožadovala sa kapitánka. – Alebo aj naopak, pripomenul jej Benett. – Čože? – Musíte byť férová, zašepkal. Nech ich odovzdajú v akomkoľvek poradí. Princa a princeznú alebo princeznú aj princa. Ani jeden nemá prednosť. Ani jeden nie je dôležitejší ako ten druhý. – Kapitánka chvíľu zmätene stála, no potom sa znova otočila k únoscom. – Tak či onak, oboch. A ihneď! Rýchlo!“

nych, neekonomických lexikálno-gramatických prostriedkov (bližšie pozri Moyšová 2024). Snahy o inkluzivizáciu jazyka tak nadobúdajú charakter doktríny, ktorej katalyzátorom sú vybrané, väčšinou negatívne spoločenské prejavy, akými sú xenofóbia a rasová, etnická, rodová či iná diskriminácia (Dolník a kol. 2015), diferencované prejavy fyzického i komunikačného násilia (tzv. verbálneho teroru), ako aj iné sociálnopatologické javy (Ondrejko a kol. 2009), generačný konflikt a neúcta voči starším (Bartalošová 2020), neustále posúvanie a vedomé prekračovanie hraníc tabu i noriem vkusu (Doležal 2004) a v neposlednom rade aktuálne toľko spomínaná názorová polarizácia spoločnosti založená v prvej etape na selektívnom vnímaní reality a v druhej etape na etiketizácii⁵ a následnej vedomej ostrakizácii oponentov. To všetko robí zo súčasnej spoločnosti nanajvýš pestré panoptikum, ktorého súdržnosť (kohéznosť) zabezpečuje okrem iného aj inherentný inkluzívny potenciál jazyka, resp. fenoménu komunikácie.

Pri kreovaní lingvodidaktického aplikačného modelu inkluzívneho jazyka a inkluzívnej štylistiky vychádzame z premisy, že každá komunikácia, každý komunikačný akt je svojím spôsobom inkluzívny, a to bez ohľadu na kultúrne zdroje inklúzie, ideologické motívy či aktuálnu spoločenskú objednávku. Sociálnointerakčný mechanizmus plynulo sa rozvíjajúci medzi hovoriacim a adresátom v priebehu dialogickej komunikácie (bližšie pozri Orgoňová – Bohunická 2018) totiž predpokladá vzájomné začleňovanie komunikantov do „svetov“ toho druhého – povedzme na podklade nasledujúcej, metaforicky vyjadrenej interakčnej schémy: „Rozhodol som sa s tebou komunikovať, pretože ti chcem ukázať svoj svet a vpustiť ťa doň, ak mi aj ty ukážeš ten svoj a dovoľíš mi v ňom na chvíľu zotrvať.“ Z povedaného vyplýva, že sociálnointerakčný rozmer komunikácie je založený na vysokej miere otvorenosti a vzájomnej empatie všetkých zúčastnených komunikantov, čo sa odráža na stupni komfortu pociťovanom u jednotlivých komunikačných aktérov. Naopak v prípade, že k uvedenému začleňovaniu (sociálno-komunikačnej inklúzii) nedôjde, a to vplyvom rôznych individuálnych i nadindividuálnych faktorov, komunikáciu možno označiť za neefektívnu až dysfunkčnú. V praktickom pedagogickom procese je preto podľa našej mienky nevyhnutné aktualizovať práve tu načrtnutý sociálny rozmer komunikácie, ktorý môže viesť k inovovanému chápaniu komunikácie, ergo štylistiky, napríklad práve v medziach inkluzívnej štylistiky.

Východiskom didakticko-metodickej aplikácie inkluzívnosti v školskej praxi je v zhode s tým predstaviť medziľudskú komunikáciu ako otvorený priestor, moderne povedané platformu alebo aplikáciu, pri ktorej používaní sa zúčastnení aktéri v rámci

⁵ Etiketizačné prístupy k vysvetľovaniu kriminality a deviácie zaraďujeme v sociológii k širším konceptom interakcionizmu. Podľa etiketizačnej teórie (teórie labellingu) sa členovia spoločnosti stávajú deviantnými preto, že ich správanie je takto charakterizované (onálepkované) politickými alebo inými autoritami, čo je dôsledok mocenského rozdelenia spoločnosti. Proces nálepkovania potom ovplyvňuje nielen to, ako na daný subjekt nazerajú iní ľudia, ale aj to, akú predstavu nadobudne o vlastnej identite (Giddens 2013, s. 862 – 864).

individuálnych možností, akceptujúc univerzálny princíp kooperácie (Grice 1975, s. 41 – 58), cítiť čo možno najviac príjemne, pohodlne (čiže komfortne), vzájomne sa rešpektujú a uvedomujú si dôležitosť vlastnej dôstojnosti, ako aj dôstojnosti iných. Obraz komunikácie ako bojiska, na ktorom zostanú po jej skončení len víťazi a porazení, nie je vhodný na implementáciu inkluzívnej platformy do pedagogického procesu, rovnako ako predstava, že úspešnosť v komunikácii je otázkou akýchsi nehmataiteľných ziskov a strát. Práve naopak, na zabezpečenie toho, aby komunikácia prebiehala bezproblémovo, t. j. v zmysle napĺňania ideálov inkluzívnosti menej konfrontačne, bez zbytočnej irónie, vzájomného podpichovania, osočovania, bez invetív, nálepkovania, ponižovania a pod., je rozhodujúce, aby komunikačno-interakčný mechanizmus fungoval v zhode s elementárnymi princípmi morálky a etiky, podľa ktorých v komunikácii ako jednom z univerzálnych prejavov sociokultúrneho správania za žiadnych okolností nezraňujeme, neznižujeme dôstojnosť komunikačného partnera ani ho ad hoc nevylučujeme z globálne chápaného komunikačného univerza.⁶

3. IDEÁL INKLUZÍVNOSTI V EDUKAČNEJ ŠTYLISTIKE

Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra má medzi učebnými predmetmi figurujúcimi v našom školskom systéme centrálnu postavenie a zároveň výrazne integrujúcu funkciu. Je to najmä z dôvodu, že slovenský jazyk vo funkcii materinského jazyka používa dieťa už v predškolskom veku na postupné utváranie jazykového obrazu sveta a zároveň si rozvíja kognitívne schopnosti potrebné na adekvátne spracovávanie tohto obrazu. Rovnako tak prostredníctvom výučby slovenského jazyka dochádza k prirodzenému, spontánnemu rozvoju jeho komunikačných schopností (komunikačnej kompetencie v širšom zmysle), ktoré žiak používa aj mimo školského prostredia, v každodenných štandardných i menej štandardných životných situáciách, prirodzene v závislosti od kognitívnych štýlov a štýlov učenia (Mareš 1998, s. 53 – 57).

Z perspektívy odborovej didaktiky tento vyučovací predmet pozostáva z trojice vzájomne prepojených komponentov, a to: (a) z jazykovej, presnejšie povedané metajazykovej zložky, pri prezentácii ktorej žiak pomocou fixácie sústavy jazykovedných pojmov spoznáva jazyk samotný – jeho vývin, stavbu a fungovanie, (b) z literárnej, resp. literárnokultúrnej a literárnohistorickej zložky, ktorej didaktická transformácia je zameraná nielen na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti, poznanie literár-

⁶ Za zamyslenie v tejto súvislosti stojí známy citát anglického barokového básnika Johna Donna (1572 – 1631), ktorý neskôr použil ako motto vo svojom románe *Komu zvoní do hrobu* (1940) americký vojnový reportér a spisovateľ Ernest Hemingway (1899 – 1961) a ktorý zodpovedá tu prezentovanému posaniu maximálne otvorenej a nediskriminujúcej inkluzívnej komunikácie: „Nikto nie je ostrovom samým pre seba; každý je kusom pevniny, kusom súše; a ak more odmyje hrudu, Európa sa zmenší, akoby sa stratil výbežok zeme alebo sídlo tvojich priateľov či tvoje vlastné; smrť každého človeka umenší mňa, lebo ja som súčasťou ľudstva; a preto sa nikdy nepýtaj, komu zvoní do hrobu; zvoní tebe.“

nej histórie a základných pojmov literárnej vedy, ale aj na riadenú stimuláciu recepčných (apercepčných) a interpretačných schopností žiaka vo vzťahu k umelecky a esteticky variabilným textovým reprezentáciám, a napokon (c) zo slohovej, presnejšie povedané komunikačno-slohovej výchovy⁷ spočívajúcej predovšetkým na nácviku praktických rečových (komunikačných) zručností potrebných na naplnenie individuálnych aj nadindividuálnych komunikačných cieľov vo všetkých sférach spoločenského styku, t. j. v súkromnej sfére, pracovnej sfére, umelecko-zážitkovej sfére a pod. V rámci každej z uvedenej trojice komponentov sa potom konkretizujú špecifické kompetencie v zmysle osvojovaných a operacionalizovaných vedomostí, schopností a zručností, akými sú počúvanie a rozprávanie, iniciovanie rozhovoru, vedenie kultivovaného dialógu, čítanie, písanie, jazyková reflexia vlastných i cudzích prejavov, rozvíjanie jazykového povedomia a jazykovej intuície, aktívne používanie jazyka v čo najširšom spektre komunikačných situácií, pravopis, využívanie médií pri triedení a práci s informáciami, heuristické kompetencie, základné znalosti z dejín jazyka, literatúry a kultúry, rozpoznávanie a aktívne používanie metód recepcie, analýzy a interpretácie textov, ako aj tvorba vlastných monologických i dialogických textov (porov. Ligoš 2019, s. 171).

Vzhľadom na moderné lingvodidaktické trendy, ktoré sú založené na súvzťažnosti jazykových a kognitívnych štruktúr a zároveň komunikačno-pragmatickom pohľade na jazyk a jeho fungovanie (bližšie pozri Liptáková a kol. 2015, 2022, s. 17 – 18), aj vo vyučovaní slovenského jazyka na základných a stredných školách sa preferuje komunikačný, presnejšie povedané integrovaný kognitívno-komunikačný a zážitkový prístup k výučbe na úkor staršieho systémovolingvistického prístupu. Cieľom inštitucionálneho jazykového vzdelávania v materinskom jazyku teda už nie je len vyprodukovať zo žiaka „malého lingvistu – teoretika“, ale predovšetkým aktívnym prístupom k stylizácii vychovať z neho sebavedomú, jazykovo a komunikačne suficientnú individualitu, ktorá si uvedomuje svoje práva, no zároveň neupiera v komunikácii ani inde práva iným. V komunikačnej koncepcii výučby, ktorá dobre korešponduje s vyššie uvedenými ideálmi inkluzívnosti, sa, prirodzene, zámerne aktualizuje prvok jazykovej produkcie, a to vrátane implicitných konceptuálnych a implicitných procedurálnych naratívnych znalostí (bližšie pozri Klimovič – Kopčíková – Liptáková – Vužňáková 2020). To znamená, že vo väčšine učiteľom iniciovaných aktivít má dominovať samostatná tvorba jazykových prejavov s ohľadom na širšie spektrum komunikačných situácií a funkčné (účelné) využívanie jazykových prostriedkov. Aplikácia takéhoto prístupu vo vyučovaní je pedagogicky efektívna, ak u žiaka dôjde k nadobudnutiu a následne k upevňovaniu relatívne otvoreného súboru

⁷ Pred zaužívaným pojmom sloh, resp. slohová výchova, slohový výcvik, ktorý považujeme v súčasnosti za metodologicky neadekvátny, netransparentný, v našom výklade uprednostňujeme označenie tejto zložky výučby ako komunikačno-slohová výchova, pričom podľa štandardizovanej schémy v sebe integruje prevažne poznatky z teoretickej, praktickej a interpretačnej štylistiky (porov. Slančová a kol. 2022, s. 363 – 364; Horváth 2016, s. 21 – 25).

hodnôt, postojov, znalostí a zručností, ktoré v reálnej komunikačnej praxi (čiže nie v laboratórnych podmienkach, ako to bolo v minulosti) umožnia učiacemu sa porozumieť iným členom jazykového spoločenstva, pochopiť ich zjavné i skryté motívy verbálneho správania a konania, v dôsledku čoho bude schopný adekvátne s nimi interagovať so zreteľom na sociálne špecifiká interpersonálnej komunikácie.

V nami preferovanom, širšie chápanom modeli inkluzívnosti, aplikovateľnom na hodinách slohovo-komunikačnej výchovy, by malo predovšetkým ísť o efektívne využívanie celého potenciálu reálneho (prirodzeného) jazyka v čo možno najširšom spektre komunikačných situácií so zreteľom na interiorizáciu, resp. stotožnenie sa s konceptom tzv. optimálnej (komfortnej) štylistiky. V praktickorealizačnej rovine pod týmto konceptom rozumieme súbor neuvedomovaných (intuitívnych), ako aj uvedomovaných (reflexívnych) dispozícií štylizujúceho subjektu (v našom prípade žiaka základnej školy alebo študenta strednej školy), ktorých aktívne využívanie v komunikácii je predpokladom bezproblémového a spoločensky plnohodnotného života v súčasnej digitálnej spoločnosti. Pri rozvoji uvedených dispozícií vo forme už spomenutých znalostí, schopností, zručností, postojov a hodnôt sa prihliada na rešpektovanie individuality osobnosti človeka, a teda nedochádza k znížovaniu jeho osobného komfortu⁸ pri plnení komunikačných cieľov v rozmanitých komunikačných situáciách. Na strane druhej však je verbálne správanie takto štylizujúceho subjektu i v súlade so širšími dobovými a spoločensko-kultúrnymi pravidlami a normami vrátane vnútrojazykových (systémových), ako aj externých komunikačných, pragmatických a etických noriem. Z povedaného vyplýva, že koncept optimálnej (komfortnej) štylistiky je, resp. má byť výsledkom vedomej inklúzie, t. j. začleňovania, zahrňovania individuálneho rozmeru do nadindividuálneho rozmeru pri štylizovaní, k čomu má smerovať aj výučba praktickej štylistiky v školských podmienkach.

4. ZÁVER

Inkluzívna štylistika ako jeden z progresívnych, komunikačno-pragmatických metodologických variantov uchopenia jazyka, textu a štýlu v súvislosti s viacerými súčasnými antropologickými, sociálnymi i kultúrnymi fenoménmi, vychádzajúci z univerzalisticky (interdisciplinárne) chápaného konceptu sociálnej inklúzie, nachádza svoje uplatnenie i v praktickom pedagogickom procese na hodinách slovenského jazyka. Ba čo viac, odhliadnuc od niektorých ideologicky motivovaných interpretácií a formalistických snáh, práve implementácia zásad inkluzívnosti do aplikovanej edukačnej štylistiky v rámci komunikačno-slohovej výchovy (Slančová a kol. 2022, s. 370 – 376) je podľa nás z dlhodobého hľadiska kľúčovým momentom naštartova-

⁸ Pre úplnosť len dodávame, že pojem komfortného používania jazyka sa vzťahuje jednak na vnútorný pocit uspokojenosti subjektu s prežívaním danej komunikačnej situácie, a jednak na autenticnosť, čiže prirodzenosť vo vyjadrovaní, samozrejme so zreteľom na dosahovanie vytýčených komunikačných cieľov.

nia ozdravných (revitalizačných) procesov v spoločnosti, ktorých konečným cieľom je vytvorenie humánneho, emancipovaného a občiansky angažovaného spoločenstva ľudí. Otvorená, nekonfliktná a vyvážená (symetrizovaná) komunikácia bude zohrávať v tomto úsilí podľa našej mienky rozhodujúcu úlohu.

Bibliografia

BARTALOŠOVÁ, Perla (2020): *Jazyk seniorov z hľadiska sociolingvistiky. Jazykovedné štúdie XXXV*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 116 s.

Citáty slávnych osobností. John Donne citáty. Dostupné na: <https://citaty-slavnych.sk/autori/john-donne/> [cit. 14-02-2025].

DOLEŽAL, Antonín (2004): *Zakázané slova aneb (ne)pikantní jazykověda*. Praha: Grada Publishing. 202 s.

DOLNÍK, Juraj a kol. (2015): *Cudzosť – jazyk – spoločnosť*. Bratislava: Iris. 316 s.

DOLNÍK, Juraj (2018): *Jazyk v pragmatike*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 198 s.

DOLNÍK, Juraj (2023): *Jazyk v dynamike demokracie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 216 s.

GERBERY, Daniel – DŽAMBAZOVIČ, Roman (2011): *Inovatívne orientácie v sociálnej politike: Perspektíva sociálnej inklúzie*. Bratislava: Univerzita Komenského. 128 s.

GIDDENS, Anthony (2013). *Sociologie*. Praha: Argo. 1049 s.

GREGORY, Philippa (2024): *Pravidlá pravej princeznej: A čo s tým princom?* Prekl. O. Kralovičová. Bratislava: Slovart. 251 s.

GRICE, Herbert Paul (1975): Logic and Conversation. In: P. Cole – J. L. Morgan (eds.): *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, s. 41 – 58.

HEMINGWAY, Ernest (2015): *Komu zvoní do hrobu*. Prekl. A. Bednár. Bratislava: Ikar. 528 s.

HORVÁTH, Miloš (2016): *Štylistika súčasného slovenského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského. 206 s.

HORVÁTH, Miloš (2024): Inkluzívnosť (jazyka) eseje. In: J. Klingová – J. Mergeš – S. Spáčilová – J. Kičura Sokolová – M. Bodnárová (eds.): *Štýl a text v jazykovej interakcii I. Na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: Prešovská univerzita, s. 154 – 165.

KLIMOVIČ, Martin – KOPČÍKOVÁ, Marta – LIPTÁKOVÁ, Ľudmila – VUŽŇÁKOVÁ, Katarína (2020): *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 328 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos (1991): *Veľká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 271 s.

LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol. (2015/2022): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 488 s.

LIGOŠ, Milan (2019): *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti)*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 240 s.

MAREŠ, Jiří (1998): *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 239 s.

MOYŠOVÁ, Stanislava (2024): Aspekty inkluzívneho jazyka nielen v slovenčine. In: *Kultúra slova*, roč. 58, č. 1, s. 3 – 14.

ONDREJKOVIČ, Peter a kol. (2009): *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV. 580 s.

ORGOŇOVÁ, Oľga – BOHUNICKÁ, Alena (2018): *Interakčná štylistika*. Bratislava: Univerzita Komenského. 208 s.

PEKAROVIČOVÁ, Jana (2016): Rod ako sociálna a gramatická kategória. In: J. Pekarovičová – Z. Hargašová (eds.): *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 38 – 55.

POPOVIČOVÁ SEDLÁČKOVÁ, Zuzana – PIATKOVÁ, Kristína (2021): *Pragmatická gramatika I*. Bratislava: Univerzita Komenského. 244 s.

SLANČOVÁ, Daniela a kol. (2022): *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 448 s.

SZYMCZAK-ROZLACH, Mariola (2014): *Eufemizmy we współczesnym języku słowackim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 223 s.

VALENTOVÁ, Iveta (2016): Prechýľovanie priezvisk a jeho vývin na Slovensku. In: L. Molnár Satinská – I. Valentová (eds.): *Jazykovedné štúdie XXXIII. Prechýľovanie: áno – nie?* Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, s. 11 – 22.