

## PEDAGOGICKÝ DISKURZ A JEHO PODTYPY<sup>1</sup>

*Bohdana Kravchenko – Alena Kalechyts*

KRAVCHENKO, B. – KALECHYTS, A. (2025): Pedagogical Discourse and Its Subtypes. In: *Slovenská reč*, 90/1, 167 – 181.

**Abstract:** The article is devoted to the study of the phenomenon of discourse and its diverse types. The authors refer to the interdisciplinary nature of modern research and note that the concept of discourse has a wide range of meanings and is used in various scientific disciplines. The focus is on the subject-oriented approach to the concept of discourse. In the article, typological definitions of discourse are based on the postulate of the subjective determinacy of language choice determined by pragmatic factors. The focus of the study is on the analysis of discourse in the institutional context. Particular attention is paid to pedagogical discourse, which is considered as one of the types of discourse with specific characteristics. Pedagogical discourse, being a complex and multicomponent phenomenon, is interpreted by researchers in various theoretical aspects, which indicates its importance for understanding the processes of communication in the educational space. The article examines in detail various approaches to the classification of subtypes of pedagogical discourse. Particular attention is paid to educational, educational-pedagogical and didactic discourse.

**Keywords:** discourse, institutional discourse, pedagogical discourse, educational discourse, didactic discourse.

### Článok v skratke:

- Pojem *diskurz* má širokú škálu významov a používa sa v rôznych vedeckých disciplínach. Cieľom článku je systematizácia kľúčových pojmov a spojenie rôznych teoretických prístupov k štúdiu diskurzu.
- V rámci tohto výskumu sa diskurz považuje za individuálnu sociálnu prax realizovanú prostredníctvom jazyka.
- Základom typologických definícií diskurzu je predpoklad, že jazykový prejav je vždy výsledkom subjektívneho výberu jazykových prostriedkov, ktorý je motivovaný pragmatickými faktormi, ako sú ciele, zámery a kontext komunikácie.
- Autori sa zameriavajú na pedagogický diskurz ako osobitný typ inštitucionálneho diskurzu, ktorý posudzujú z hľadiska subjektovo orientovaného prístupu. Analyzujú jeho štruktúru, funkcie, ako aj jeho úlohu pri formovaní vedomostí, zručností a schopností študujúcich.
- V nadväznosti na iných vedcov autori navrhujú v rámci pedagogického diskurzu rozlišovať ešte dva podtypy: učebný a didaktický.

---

<sup>1</sup> Príspevok je vypracovaný v rámci grantového projektu VEGA 1/0456/25 *Antropocentrická paradigma pragmatikosti textu ako diskurzu* (01/2025 – 12/2028).

## 1. ÚVOD

V priebehu posledných desaťročí sa lingvistika posunula za hranice tradičného štúdia jazykových štruktúr a dnes sa zameriava na širšie spektrum otázok súvisiacich s fungovaním jazyka v sociokultúrnom kontexte. Lingvistika diskurzu, ktorá skúma jazyk v činnosti, sa stala samostatným smerom vývoja.

Interdisciplinárny charakter súčasného výskumu komunikácie zapríčinil multidimenzionalitu pojmu *diskurz* a rôzne prístupy k jeho skúmaniu a klasifikácii (typológii). Nedostatok prísnej definície tohto pojmu je spôsobený jeho širokou škálou významov a použiteľnosťou v rôznych vedeckých disciplínach.

Podľa nášho názoru práve tento komplexný prístup k fenoménu *diskurzu* odráža hlavné semémy daného pojmu a je aplikovateľný na rôzne štúdie. Opis tohto pohľadu nájdeme v práci E. Savičovej (2013), v ktorej sa definuje diskurz ako činnosť a jej výsledok, ktoré majú interferujúcu funkciu, pričom v spojitosti s kontextom (vrátane mimojazykového) ovplyvňujú aj konštrukciu obrazu sveta jeho subjektov. Autorka poznamenáva, že „tieto tri vzájomne závislé prvky diskurzu tvoria [...] koncepcný systém lingvistiky diskurzu [...]“ (s. 113, prekl.). Je pre nás veľmi dôležité upozornenie E. Savičovej na interferujúce a formujúce funkcie diskurzu, na jeho význam pri vytváraní určitého obrazu sveta účastníkov komunikácie, t. j. diskurzného obrazu reality.

V dnešnom dynamickom svete, kde sú informácie dostupné všetkým, sa úloha učiteľa ako nositeľa vedomostí a zručností výrazne aktualizovala a dokonca transformovala. Preto je v rámci tohto príspevku predmetom osobitného výskumného záujmu samostatný typ diskurzu, ktorý mnohí vedci zdôrazňujú, ale nazývajú inak: *vzdelávací, učebný, akademický a pedagogický*. Túto okolnosť argumentuje zvýšený záujem o činnosť jeho subjektov predovšetkým zo strany didaktikov, ktorí pozorne skúmajú správanie a štýl učiteľa (lektora) a jeho žiakov (študentov), prostredníctvom ktorých sa formuje učebné prostredie a dosahujú výchovno-vzdelávacie ciele. V súlade s tým môžeme konštatovať, že formovanie a rozvoj základov tohto typu diskurzu sa výrazne obohatil vďaka výskumom takých vedcov, akými sú D. Slančová (1999), J. Svobodová (2000), J. Průcha (2003), O. Orgoňová – J. Dolník (2010), O. Kaščák – B. Pupala (2015), Ľ. Bekéniová (2015), E. Chvalovská (2016), N. Cingerová – K. Motyková (2017), O. Karatanovová (2003), S. Smyslovová (2007), A. Gabidullinová (2009), T. Ježovová (2009), J. Ščerbíniová (2010) a mnohých ďalších. Napriek tomu zostáva otvorená otázka: ktorý z uvedených názvov diskurzu je pre vedcov najvhodnejší a najpresnejší na používanie a za akých podmienok?

Zistili sme, že terminologický aparát skúmanej problematiky je nedostatočne rozpracovaný a usporiadaný, o čom svedčia údaje z existujúcich slovenských a českých slovníkov z oblasti pedagogiky a lingvodidaktiky: Z. Koláři (2012), J. Průchu (2003), S. Jelínka (1992) a iných. Súčasná situácia vo vede naznačuje nové možnos-

ti ďalšieho výskumu a dokonca aj jeho potrebu. Účelom tejto práce je systematizovanie základných pojmov fungujúcich v edukačnom prostredí, ako aj identifikovanie typologických znakov rôznych podtypov pedagogického diskurzu alebo jeho variet komparatívnou analýzou údajov z teoretických prác o všeobecnej a špecifickej didaktike, ako aj jazykovedy. Predmetom skúmania je terminologický aparát, ktorý sa používa na pomenovanie diskurzu komunikačnej sféry vzdelávania, a predmetom analýzy sú vlastnosti a vzťahy jeho špecifických pojmov. Komplexná analýza teoretických aspektov rôznych druhov tohto podtypu diskurzu v rámci daného bádania umožňuje získať nové vedecké poznatky o jeho štruktúre a fungovaní, pričom otvára ďalšie perspektívy optimalizácie komunikačných procesov vo vzdelávacom prostredí.

## 2. TEORETICKÉ ZÁKLADY SKÚMANIA DISKURZU

Pojem *diskurz* je jedným z ústredných pojmov súčasnej humanitnej vedy. Jeho štúdium nám umožňuje hlbšie pochopiť komunikačné procesy, sociálnu interakciu a kultúrne osobitosti rôznych komunít. Výskum tohto konceptu je zvyčajne interdisciplinárny, kombinujúci lingvistiku, filozofiu, sociológiu, psychológiu a ďalšie oblasti poznania. Multivektorovosť fenoménu diskurzu potvrdzujú aj štúdie slovenských vedcov. Napríklad O. Orgoňová a J. Dolník zdôrazňujú, že „zahŕňa nielen lingvistický aspekt, ale tiež napríklad textovolingvistický, sociálny, psychologický, kognitivistický, semiotický, kulturologický, rétorický a iné aspekty“ (Orgoňová – Dolník 2010, s. 63).

Táto situácia, samozrejme, naznačuje rôzne prístupy k ponímaniu uvažovaného pojmu – psycholingvistický, sociolingvistický a kritickolingvistický (Bočák 2024, s. 158 – 159). Vyššie uvedené prístupy predpokladajú rozdelenie chápania diskurzu tak v rámci samotnej diskurznej lingvistiky, ako aj za jej hranicami. Lingvistika diskurzu je považovaná za pokračovateľku diskurznej analýzy, ktorá je populárna napríklad na Slovensku a v iných krajinách západnej Európy, o čom svedčia práce bádateľov (pozri napr. Orgoňová – Bohunická 2013; Cingerová – Motyková 2017; Cingerová – Dulebová 2023 a i.). V súčasnosti sa táto oblasť lingvistiky rozvíja do diskurzológie ako novej jazykovednej disciplíny, ktorej ústredným predmetom štúdia je, samozrejme, diskurz. Táto veda je založená na myšlienkach komunikačnej lingvistiky a predpokladá úzku interakciu diskurzu so systémom jazyka a reči, v ktorom „jazyk prúdi do diskurzu, diskurz späť do jazyka“ (Alefirenko 2019, s. 21, prekl.). Zároveň sa diskurzy naďalej interpretujú aj ako „sociohistorické a kolektívne štruktúry poznania a sociálne praktiky“ (Jadčenko 2013, s. 71, prekl.).

Vedecké práce venované pojmu *diskurz* už teda prešli štádiom jeho statického chápania, keď sa diskurz najprv skúmal ako súbor výrokov alebo určitý jav, idea. Napríklad podľa M. Foucaulta je diskurz „súbor vyhlásení, ktoré sa riadia rovnakým

systemom formovania“ (Foucault 2004, s. 210, prekl.), t. j. tieto vyhlásenia vznikajú podľa rovnakých pravidiel s použitím podobnej slovnej zásoby a na základe spoločných pojmov. Tento systém formovania definuje hranice diskurzu a odlišuje ho od iných diskurzov. T. van Dijk zároveň vníma diskurz ako komunikačný fenomén, do ktorého zahŕňa poznatky o svete okolo nás, rôzne názory, postoje a ciele komunikantov (van Dijk 2000, s. 8). V dôsledku toho bádateľ považuje diskurz za produkt ľudskej kognitívnej činnosti, čo dáva podnet na rozvoj klastrových obsahovo-kontextových a prakticko-činnostných teórií diskurzu. Túto myšlienku rozvíja napríklad aj poľský bádateľ O. Leščak, ktorý diskurz považuje za sféru lingvosemiotickú skúsenosti človeka, ktorú charakterizuje jeden z týchto štyroch faktorov, a to: 1) pragmatika hlavnej ľudskej činnosti; 2) sociálno-psychologické vlastnosti účastníkov komunikácie; 3) priestorové a časové vlastnosti komunikácie a 4) jej predmet. Práve tieto znaky by sa podľa O. Leščaka mali používať pri typologizácii diskurzov (Leščak 2013, s. 110).

V tomto štádiu konceptualizácie sa *diskurz* často prirovnáva k textu (Kováčová 2017; Gallo 2018 a i.) na úrovni udalosti a reči, ktorá sa považuje za „cieľavedomú sociálnu činnosť, za zložku zapojenú do interakcie medzi ľuďmi a do mechanizmov ich vedomia (kognitívnych procesov)“ (Aruťunova 1990, s. 137, prekl.). Diskurz ako textové stelesnenie komunikačného aktu medzi odosielateľom a príjemcom vníma aj N. Čerňavskaja (2016). Keďže je diskurz komplexnou komunikačnou jednotkou, nevyhnutne zahŕňa paralingvistické komponenty (mimiku, gestá), ktoré sú organicky začlenené do jeho štruktúry a plnia celý rad funkcií (Aruťunova 1990). Ako uvádza J. Zemskaja: „štúdium diskurzu umožňuje vyvodiť závery o hodnotových prioritách jednotlivca, o jeho úlohe v danej komunikačnej situácii, o náplni a obsahu sociálnych, kultúrnych a pod. kontextov atď.“ (Zemskaja 2010, s. 44, prekl.). Na základe toho dospievame k zovšeobecneniu, že pochopenie diskurzu dovoľuje hlboko sa ponoriť do sveta jednotlivca a spoločnosti. Analýzou spôsobu, akým ľudia hovoria a píšú, sa možno dozvedieť veľa o ich myšlienkach, pocitoch, morálnych a etických hodnotách a o tom, ako interagujú s okolitým svetom. Preto je v centre pozornosti bádateľov diskurzu práve jeho subjekt. Dôležitosť interakcie komunikujúcich v procese komunikácie na základe ich súhlasu a dohody zaznamenáva aj J. Dolník: „Diskurz zahŕňa symbolické interakcie, ako aj konvencie a vzťahy, v ktorých sú tieto interakcie viazané neformálnymi pravidlami a navzájom prepojené spôsobmi, ktoré, ako to vyjadril Foucault, odrážajú „poriadok vecí“ (Dolník 2009, s. 311).

Pod diskurzom bádatelia ponímajú „akýkoľvek proces používania jazyka; prúd reči; akúkoľvek rečovú jednotku dlhšiu ako veta; ústnu výpoveď v rozpore s písaným textom; proces komunikácie; pragmatický rozmer textu; súbor noriem, zásad a pravidiel komunikačného správania sa (používaných v procese tvorby textu); prúd textov spojených spoločným menovateľom (účel/funkcia, sféra pôvodu, téma, typ

použitého média); typ realizácie kultúrneho a ideologického kódu atď.“ (Kiklewicz 2015, s. 16, prekl.). Je zrejmé, že táto charakteristika diskurzu odráža dva prístupy – reprezentatívny (vo vzťahu k realite) a konfiguratívny (vo vzťahu k iným kategóriám).

Poznamenávame, že pojem *diskurz* je v lingvistických a sociálnovedných disciplínach často spájaný s pojmom *komunikačná sféra*. Obidva termíny vykazujú špecifické charakteristiky, ktoré ich odlišujú a umožňujú hlbšie pochopenie rôznych aspektov ľudskej komunikácie. Komunikačná sféra predstavuje špecifické prostredie, v ktorom prebieha komunikácia medzi ľuďmi, ako napríklad: bežná komunikačná sféra, športová komunikačná sféra, komunikačná sféra vzdelávania, mediálna komunikačná sféra, politická komunikačná sféra a i. (Bodnárová – Kičura Sokolová 2024). Diskurz je konkrétna komunikačná prax, ktorá sa odohráva v rámci určitej komunikačnej sféry. Je to súbor vyjadrení, názorov a presvedčení, ktoré sú typické pre danú skupinu ľudí alebo tému (Kim – Silantiev 2017). Zdôrazňujeme, že pojem *diskurz* má užší význam, zatiaľ čo pojem *komunikačná sféra* zahŕňa širšiu škálu súvislostí.

V rámci nášho skúmania sa *diskurz* nepovažuje za všeobecný komunikačný jav v opozícii k pojmom *komunikačná sféra* a *rečový akt*, ale za individuálnu sociálnu prax realizovanú prostredníctvom jazyka, t. j. špecifickú ľudskú činnosť, rečové správanie, ktoré ovplyvňuje adresáta a tým vytvára jeho diskurz – obraz reality. To znamená, že základnou myšlienkou v našej definícii diskurzu je subjektovo orientovaný postoj, ktorý je hlavným v pragmalingvistickom prístupe. Zároveň nám tento prístup umožní uvažovať o diskurze aj ako o multidimenzionálnom jave, ktorý zahŕňa nielen texty, ale aj poznatky o svete, sociálne normy a kultúrne znaky, odrážajúce sa v komunikačnom procese.

### 3. TYPOLÓGIA DISKURZU

V súčasnej fáze vývoja lingvistiky existujú rôzne názory bádateľov na klasifikáciu diskurzov. Niektorí vychádzajú zo sociolingvistickej koncepcie a rozlišujú tematické a netematické diskurzy (Maingueneau 2005). Iní na ich rozlíšenie používajú spôsob morfolologickej derivácie: archidiskurz, intradiskurz, interdiskurz, metadiskurz, diadiskurz (Gžymil-Tylucki 2013, s. 99 – 100).<sup>2</sup> Ďalší podľa predstavy mimojazykového fungovania diskurzu (interakcie s reálnym prostredím) rozlišujú: 1) extrovertné, 2) introvertné a 3) zmiešané typy diskurzu (Kožina 2013, s. 215 – 216).

---

<sup>2</sup> Ako uvádza autorka štúdie, jej navrhovaná typológia diskurzov je založená na predponách, t. j. intrakategorických predponách alebo morfémach. Z toho dôvodu definujúci diskurz je archidiskurz, intradiskurz aktualizuje imanentné charakteristiky: partnerov komunikácie, miesto, čas, prostriedky a ideologický status; interdiskurz sa prejavuje v situácii, keď v rámci jedného rečového kontaktu demonštrujeme činy, ktoré sa líšia zámerom a formou; metadiskurz je diskurz o diskurze; diadiskurz (dia = dialogickosť) aktualizuje vzťahy, prepojenie subjektov diskurzu, spôsoby organizácie výpovedí týchto protagonistov, ich stratégie.

Okrem toho sa navrhuje do základu typológie diskurzov zahrnúť funkčno-pragmatický aspekt, a to kauzálnu príznakovosť (mieru stereotypnosti diskurzného obrazu sveta) a mieru jeho socializácie či individualizácie. Tento aspekt umožňuje zamerať sa na to, ako ľudia používajú jazyk na dosiahnutie svojich cieľov v konkrétnych situáciách. Na základe toho sa vyčleňuje 1) reálny a virtuálny diskurz, ako aj 2) racionálny, t. j. *objektový*, a emocionálny, alebo *subjektový* diskurz (Leščak 2013, s. 113). V dôsledku toho zahrnutie pragmatického parametra do chápania diskurzu predurčilo zväzanie tohto konceptu z hľadiska vzťahov medzi subjektmi.

V súlade s vyššie uvedenou koncepciou, ktorej hlavnou črtou je vzťah medzi účastníkmi komunikácie, V. Karasik ponúka svoju vlastnú typológiu diskurzov. Tento prístup naznačuje rozdelenie na osobnostne orientovaný diskurz (vrátane každodennej a existenciálnej komunikácie) a statusovo orientovaný diskurz, čo zodpovedá vyčleneniu osobnostného a inštitucionálneho diskurzu (Karasik 2002). Osobnostný a inštitucionálny diskurz založený na interakcii „základnej dvojice účastníkov komunikácie“ (s. 293) (napr. učiteľ – žiak), charakterizujú vzťahy medzi subjektmi. Domnievame sa, že v rámci inštitucionálneho diskurzu si účastníci zachovávajú svoju individualitu a vzájomne na seba pôsobia ako jednotlivci, nielen ako realizátori sociálnych rolí. Klasifikácia V. Karasika je pravdepodobne pre nás najvhodnejšia, keďže sme si za ústredné subjekty výskumu zvolili hovoriaceho a jeho adresáta fungujúceho vo vzdelávacom prostredí strednej školy.

V *osobnostne orientovanom diskurze* sa účastníci komunikácie snažia adresátovi odhaliť svoj vnútorný svet a porozumieť mu ako osobe, berúc do úvahy všetku rozmanitosť individuálnych charakteristík. Takýto diskurz sa realizuje v dvoch kľúčových oblastiach komunikácie – každodennej a existenciálnej. Každodenná (bežná) komunikácia je geneticky originálna forma diskurzu, zatiaľ čo existenciálna komunikácia sa prejavuje vo formách umeleckého, filozofického a mytologického dialógu. V *statusovo orientovanom diskurze* komunikanti interagujú ako zástupcovia určitej sociálnej skupiny a vykonávajú úlohy predpísané komunikačnou situáciou. V určitom štádiu historického vývoja môže byť povaha tohto diskurzu inštitucionálna aj neinštitucionálna v závislosti od sociálnych inštitúcií fungujúcich v spoločnosti (Karasik 2002). V súlade s tým V. Karasik poznamenáva, že „pre súčasnú spoločnosť sú relevantné vedecké, masmediálne, politické, náboženské, pedagogické, lekárske, vojenské, právne, diplomatické, obchodné, reklamné, športové a iné typy inštitucionálneho diskurzu“ (s. 300). Autor sa zároveň domnieva, že inštitucionálny diskurz je formalizovaný typ komunikácie regulovaný spoločenskými normami a vyžadujúcimi od účastníkov interakciu v súlade so stanovenými pravidlami, a to aj pri absencii medziľudských vzťahov. V. Karasik zdôrazňuje, že „na určenie typu inštitucionálnej komunikácie je potrebné prihliadať na statusovo-rolové charakteristiky účastníkov komunikácie, účel komunikácie, prototypové miesto komunikácie“

(s. 293). V dôsledku toho je základom inštitucionálneho diskurzu interakcia základnej dvojice komunikátorov. S podobným názorom sa stretávame aj v iných vedeckých prácach: „na križovatke vedeckej a každodennej sféry alebo sféry profesionálnej a každodennej sa objavuje vzdelávacia a pedagogická subsféra s veľmi zaujímavým rozložením rolí“ (Kim – Silantiev 2017, s. 171). V tomto smere sa nezdá byť náhodné, že oblasť vzdelávania sa rozdeľuje do rôznych vzdelávacích komunikačných registrov (Spáčilová 2024, s. 121), v ktorých sa využívajú jazykové prostriedky vhodné pre určitý vek dieťaťa. Preto podľa nás v závislosti od úrovne vzdelávania bude prevládať určitý inštitucionálny variant diskurzu.

O. Orgoňová a J. Dolník sa tiež domnievajú, že „by mohli byť diskurzy usporadúvané podľa ich vzťahu k inštitucionálnosti“ (Orgoňová – Dolník 2010, s. 93). Je potrebné poznamenať, že štruktúra diskurzívneho poľa je komplexnou sieťou príbuzenských vzťahov, kde diskurzy tvoria reťazovo-radiálne konfigurácie. V rámci týchto konfigurácií sa diskurzy s podobnými charakteristikami postupne diferencujú a vytvárajú gradienty a spektrálne série. Do triedy inštitucionálnych diskurzov bádatelia zahŕňajú tieto kategórie: vzdelávací, vedecký, právny, medicínsky a mediálny diskurz. Za povšimnutie stojí fakt, že autori majú rôzne názvy pre typ diskurzu, o ktorom uvažujeme.

Podľa nášho názoru dôležitý je aj postoj A. Gabidullinovej, ktorá sa domnieva, že každý typ inštitucionálneho diskurzu sa vyznačuje jedinečnou rovnováhou medzi osobnými a statusovými aspektmi komunikácie. Pedagogické a medicínske diskurzy sa napríklad vyznačujú vysokým dôrazom na osobné vzťahy, zatiaľ čo politické a vedecké diskurzy sú viac formalizované. Okrem toho sa zdôrazňuje, že diskurzy, ktoré majú historickú variabilitu, sa môžu navzájom spájať a vytvárať podtypy v rámci rôznych kategórií a typy inštitucionálnych diskurzov sa môžu meniť v závislosti od vývoja sociálnych inštitúcií (Gabidullina 2009). Autorka poukazuje, že „rýchla zmena žánrov diskurzu, ktorá je charakteristická pre súčasnú dobu, spôsobuje, že hranice typov inštitucionálneho diskurzu sú skôr podmienené“ (s. 49, prekl.). S týmto názorom súhlasí aj J. Prochorov, ktorý konštatuje, že rozlišovanie medzi jednotlivými typmi diskurzu je relatívne, pretože aj v každodennej komunikácii sa dajú nájsť prvky iných typov diskurzu (Prochorov 2006). A. Gabidullinová zároveň tvrdí, že v klasických inštitucionálnych diskurzoch má odosielateľ tradične dominantné postavenie a disponuje výraznou sociálnou a komunikačnou prevahou nad príjemcom (Gabidullina 2009). Táto asymetria vzťahov je spôsobená nerovnosťou sociálnych rolí účastníkov komunikácie.

V. Karasik ponúka podrobnú schému analýzy inštitucionálneho diskurzu, v ktorej identifikuje deväť hlavných kritérií: „1) účastníci, 2) chronotop, 3) ciele, 4) hodnoty (vrátane kľúčového konceptu), 5) stratégie, 6) materiál (témy), 7) druhy a žánre, 8) precedentné (kultúrne relevantné) texty, 9) diskurzívne formuly“ (Karasik 2002, s. 11, prekl.). Domnievame sa, že uvedené parametre sú rozhodne kľúčové, pretože pomáhajú identifikovať špecifické črty jednotlivých typov diskurzov.

Treba zdôrazniť, že jedným z aktuálnych smerov súčasných diskurznych výskumov je štúdium fungovania diskurzu v rôznych inštitucionálnych sférach komunikácie.

Ďalej sa podrobnejšie budeme venovať pojmu *pedagogický diskurz*, ktorý sa vzťahuje na inštitucionálny (statusovo a osobne orientovaný) typ komunikácie.

#### 4. POJEM PEDAGOGICKÝ DISKURZ

*Pedagogický diskurz* je mnohostranný pojem, ktorý rôzni bádatelia interpretujú rôznymi spôsobmi. Každý z nich sa zameriava na určité aspekty tohto javu.

Terminológia slovenských a českých pedagogických škôl odráža špecifiká vzdelávacej činnosti. Kľúčovými pojmami v tejto súvislosti sú *edukačný proces*, *vzdelávací proces*, *pedagogický diskurz*, z ktorých každý prispieva k ponímaniu fenoménu vzdelávania. Vo východoslovenskej tradícii (napr. Pyrošenko 2013; Aniskova 2014; Andruščenko – Syladij 2018; Šandrocha 2022) sa ustálil a rozšíril pojem pedagogický diskurz, ktorý budeme v našej práci uprednostňovať najmä z toho dôvodu, že práve učiteľ (pedagóg) je hlavným subjektom komunikácie vo vzdelávacej oblasti, od ktorého závisí úspešnosť jeho žiakov vo výučbe.

J. Průcha uvádza, že vzdelávací proces (ako aj synonymické pojmy *výchovno-vzdelávací proces* a *pedagogický proces*) označuje súhrn vzdelávacích činností žiakov a študentov, ako aj pedagogickej praxe učiteľov. Autor zároveň zdôrazňuje, že tento koncept sa nevzťahuje iba na formálne školské vzdelávanie, ale pokrýva širšiu škálu vzdelávacích interakcií uskutočňujúcich sa v rôznych sociálnych kontextoch, napríklad v rodinnom prostredí (Průcha 2003). Okrem toho autor definuje pojem edukačný proces, ktorý podľa neho zahŕňa „všetky činnosti, pri ktorých sa subjekt učí, zvyčajne s pomocou (priamou alebo sprostredkovanou) iného subjektu“ (s. 53).

Podľa J. Průchu je kľúčovým aspektom edukačného procesu jeho intencionalita. Autor zároveň zdôrazňuje dôležitosť riadenia vzdelávacieho procesu, ktorý sa môže uskutočňovať buď priamo prostredníctvom učiteľa, alebo aj nepriamo, prostredníctvom organizácie edukačného prostredia.

V slovenských a českých odborných prácach sú pojmy vzdelávací proces a edukačný proces úzko prepojené, pričom sa často používajú ako synonymá. Zdá sa nám však, že vzdelávací proces je všeobecnejší pojem, ktorý zahŕňa všetky typy aktivít zameraných na získavanie vedomostí, zručností a schopností, zahŕňa štandardné aj mimoškolské vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje v rôznych sociálnych kontextoch, zatiaľ čo edukačný proces je užší pojem, ktorý sa vyznačuje konkrétnosťou a zameraním na priameho účastníka vzdelávacieho procesu.

Vzhľadom na ústrednú úlohu učiteľa pri organizácii a realizácii vzdelávacieho procesu uprednostňujeme v tomto príspevku termín pedagogický diskurz, ktorý pravdepodobne najviac zodpovedá nami skúmanej sfére. Rovnaký názor má aj O. Karata-

nova, ktorá uvádza, že pedagogický diskurz ako typ inštitucionálneho diskurzu podlieha normám odrážajúcim špecifiká vzdelávacej organizácie (Karatanova 2003). Na základe uvedeného je podľa nášho názoru najpodstatnejšie chápanie pedagogického diskurzu ako „kontextu pedagogickej komunikácie so špecifickým odborným obsahom“ (Ježova 2009, s. 5, prekl.). Je zrejmé, že pedagogický diskurz predstavuje osobitný typ komunikácie, ktorá sa uskutočňuje medzi učiteľom a žiakom v edukačnom procese a má svoje jedinečné charakteristiky súvisiace s činnosťou učiteľa.

E. Ručkinová a S. Smyslovová vo svojich prácach považujú pedagogický diskurz za jav, ktorý možno interpretovať v širokom a úzkom kontexte. S. Smyslovová sa domnieva, že pedagogický diskurz v širšom zmysle funguje vo vzdelávacej sfére a je orientovaný na realizáciu profesionálnych úloh pedagóga. Rovnaký názor zastáva aj E. Ručkinová, ktorá pedagogický diskurz poníma ako „objektívne existujúci dynamický systém fungujúci vo vzdelávacom prostredí univerzity alebo školy, ktorý zahŕňa účastníkov diskurzu, pedagogické ciele, hodnoty a zabezpečuje formovanie kľúčových kompetencií účastníkov vzdelávacieho procesu“ (Ručkina 2009, s. 7, prekl.). Za povšimnutie stojí skutočnosť, že pri úzkom výklade pedagogický diskurz koreluje so špecifickým typom komunikácie, ktorá sa realizuje v rámci edukačného procesu a zahŕňa interakciu dvoch hlavných účastníkov: učiteľa a žiaka (Smyslova 2007). V tejto štúdii sa pedagogický diskurz posudzuje v širšom zmysle.

Na systematizáciu údajov o pedagogickom diskurze používa V. Karasik deväťzložkový model (uvedený vyššie), v ktorom sú učiteľ a žiak identifikovaní ako kľúčoví účastníci vzdelávacieho procesu. Učiteľ má vysoký sociálny status a je zodpovedný za odovzdávanie vedomostí a hodnôt existujúcich v spoločnosti (Karasik 2002). Okrem toho autor zdôrazňuje, že pedagogický diskurz je ohraničený inštitucionálnymi rámcami, časovými a priestorovými podmienkami, ako sú školské hodiny a učebňa. Hlavným účelom diskurzu je podpora sebarealizácie a integrácie žiaka do sociálno-kultúrneho priestoru. Diskurzne stratégie zahŕňajú informačnú, hodnotiacu, podpornú, organizačnú a kontrolnú funkciu, pričom každá z nich je zameraná na dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

Pedagogický diskurz sa teda rozlišuje nielen na základe prenosu vedomostí od učiteľa k žiakovi, ale aj z dôvodu výchovy osobnosti žiaka v procese získavania týchto vedomostí. Pedagogický diskurz sa zaoberá širokou škálou otázok nad rámec vzdelávacieho procesu, pretože zahŕňa rôzne formy komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi, ako aj iné typy interakcie súvisiace s ich socializáciou. Pozrime sa podrobnejšie na rôzne prístupy ku klasifikácii podtypov (variet) pedagogického diskurzu.

## **5. PODTYPY PEDAGOGICKÉHO DISKURZU**

Štúdium slovenských vedeckých prác ukazuje, že pojem pedagogický diskurz sa v nich interpretuje najmä v rámci všeobecnej didaktickej metodológie. O. Kaščák

a V. Pupala ponúkajú klasifikáciu pedagogického diskurzu, ktorá umožňuje vidieť rôznorodosť prístupov k výchove a ich teoretické základy. Vyššie uvedení autori identifikujú šesť hlavných podtypov pedagogického diskurzu: humanistický, funkcionálny, interakčný, rekonštrukcionistický, konsenzuálny a neoliberalný diskurz (Kaščák – Pupala 2009).

Vychádzajúc z postoja vyššie uvedených autorov, *humanistický diskurz* sa zameriava na individualitu žiakov a študentov. Osoba sa považuje za autonómnu osobnosť schopnú samoregulácie a sebazdokonaľovania. Vzdelávanie sa v tomto kontexte chápe ako proces formovania individuality, ktorá je pripravená na plnohodnotnú participáciu v spoločenskom živote. *Funkčný diskurz* sa zameriava na to, ako sociálne prostredie formuje osobnosť človeka. Tento podtyp pedagogického diskurzu vníma jednotlivca ako produkt socializácie, pričom kľúčovým procesom je osvojenie si sociálnych noriem a hodnôt. V rámci *interaktívneho diskurzu* sa pozoruje, ako si človek aktívne vytvára vedomosti a zručnosti pri interakcii s okolitým svetom. V tomto prípade sa kladie dôraz na kognitívne procesy ako vnímanie, pamäť, myslenie a reč (Kaščák – Pupala 2009). *Rekonštrukcionistický diskurz* nazerá na vzdelávanie ako na nástroj spoločenských zmien zameraný na odstraňovanie sociálnych nerovností a vytváranie spravodlivejšej spoločnosti. Orientuje sa na kritickú analýzu existujúceho spoločenského poriadku a potreby transformácie vzdelávacích inštitúcií v súlade s novými sociálnymi cieľmi. *Konsenzuálny diskurz* uprednostňuje odovzdávanie kultúrnych hodnôt a tradícií a považuje ich za základ pre formovanie osobnosti a spoločnosti. *Neoliberalný diskurz* zdôvodňuje potrebu zlepšiť vzdelávací systém s cieľom pripraviť jednotlivcov schopných prispôbiť sa požiadavkám trhovej ekonomiky (Kaščák – Pupala 2009).

Vyššie uvedená klasifikácia podtypov pedagogických diskurzov ukazuje, že neexistuje jediný správny a univerzálny prístup k učeniu. Každý podtyp pedagogického diskurzu je výsledkom historického vývoja, spoločenských zmien a určitých ideologických postojov spoločnosti v konkrétnom období. Výber konkrétneho prístupu závisí od mnohých faktorov vrátane cieľov vzdelávania, charakteristík žiakov a kontextu vzdelávacej situácie. Pedagogický diskurz sa chápe ako systém názorov, hodnôt a jazykových prostriedkov, ktorými odborníci opisujú, analyzujú a formujú vzdelávací proces.

J. Ščerbininová, V. Karasik a S. Smyslovová ponúkajú vlastné klasifikácie pedagogického diskurzu, čím naznačujú snahu o konkrétnejšie vymedzenie tohto pojmu. Napríklad J. Ščerbininová zdôrazňuje, že terminologické pole výskumu pedagogického vplyvu a interakcie je reprezentované nielen pojmom pedagogický diskurz, ale aj takými termínmi ako *učebný, školský, didaktický a vzdelávací diskurz* (Ščerbinina 2010).

V. Karasik identifikuje tri hlavné podtypy pedagogického diskurzu, z ktorých každý realizuje špecifické úlohy: samotný *pedagogický* – odovzdanie vedomostí

a formovanie zručností (typické pre stredné školy), *akademický* – rozvoj výskumných kompetencií (typické pre univerzitné prostredie), *učebný* – adaptácia vzdelávacieho materiálu na úroveň študujúcich (môže sa realizovať v rôznych vzdelávacích kontextoch) (Karasik 2023).

S. Smyslovová navrhla model diferenciacie pedagogického diskurzu založený na analýze existujúcich foriem pedagogickej interakcie. Autorka identifikuje tri podtypy pedagogického diskurzu, ktoré sa líšia zložením účastníkov komunikácie, motivačnými postojmi, kontextovými podmienkami a stratégiami interakcie. Hlavnými podtypmi sú *učebný* (proces interakcie medzi učiteľom a žiakom), *odborný* (zahŕňa komunikačné situácie typu „učiteľ – učiteľ“, „učiteľ – rodič“, „učiteľ – vládny úradník“ a i.) a *didaktický diskurz* (realizuje sa vo forme vedeckých a publicistických výrokov učiteľov a verejných činiteľov) (Smyslova 2007).

Ďalej sú predstavené také podtypy pedagogického diskurzu, ako sú učebný, výchovno-pedagogický a didaktický diskurz, ktoré sa podľa nášho názoru najviac uplatňujú v školskom vzdelávacom prostredí.

J. Ščerbininová konštatuje, že v rámci psychopedagogických a lingvistických štúdií existuje tendencia používať pojem *učebný diskurz* ako úplné synonymum pojmu pedagogický diskurz (Ščerbinina 2010, s. 96, prekl.), čo naznačuje ich zameniteľnosť v podobných kontextoch. L. Curiková však v rámci svojho výskumu považuje učebný diskurz za najmenšiu, nedeliteľnú jednotku, prostredníctvom ktorej sa realizuje učenie. Podľa jej názoru je učebný diskurz súčinnosťou účastníkov vzdelávacieho procesu, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom súhrnu rečových aktov orientovaných na prenos a vnímanie vzdelávacích informácií (Curikova 2002). Ako vidíme, L. Curiková obmedzuje rozsah pojmu učebný diskurz a dáva mu užší význam. Domnievame sa, že hranica medzi pojmami pedagogický a učebný diskurz je podmienená a závisí od preferencií konkrétneho bádateľa.

A. Gabidullinová považuje *učebno-pedagogický diskurz* za špecifický typ semiotického procesu organizovaného okolo vzdelávacieho textu, ktorého cieľom je odovzdávanie a osvojovanie si učebných informácií v rámci vzdelávacej inštitúcie a domnieva sa, že učebno-pedagogický diskurz „zahŕňa viac prvkov osobnej interakcie“ ako iné typy inštitucionálneho diskurzu (Gabidullina 2009, s. 52, prekl.). Podľa jej názoru učebno-pedagogický diskurz je zameraný na „formovanie kompetencií založených na prenose informácií od učiteľa k žiakovi, ale nie na presadzovanie objektívnej pravdy, ale len na nekonečné hľadanie takejto pravdy a na oznamovanie výsledkov hľadania, ktoré v danom momente existujú a sú uznávané“ (Gabidullina 2009, s. 54, prekl.). Je logické, že ďalšou dôležitou vlastnosťou učebno-pedagogického diskurzu je povinná argumentácia všetkých prenášaných informácií, a teda aj uvedomenosť pri získavaní vedomostí zo strany žiakov a študentov.

Učebný diskurz sa teda na rozdiel od pedagogického diskurzu vyznačuje špecifickým zameraním na kognitívne aspekty učenia, zdôrazňuje prenos systematizovaných vedomostí a formovanie špecifických zručností a schopností. Pedagogický diskurz zasa zahŕňa širšiu škálu vzdelávacích cieľov vrátane výchovy.

Podľa S. Smyslovej je didaktický diskurz charakteristický pre vedecké a publicistické texty, ktoré vytvárajú pedagógovia a verejní činitelia s cieľom informovať široké publikum o problémoch vzdelávania a výchovy (Smyslova 2007). Preto sú účastníkmi tohto diskurzu pedagógovia a kompetentné osoby zodpovedné za vzdelávací proces. Autorka poznamenáva, že hlavným cieľom tohto podtypu pedagogického diskurzu je tvorba textov zameraných na transláciu a implementáciu vzdelávacích koncepcií a praktík. Kľúčovými komunikačnými stratégiami sú formulácia nových poznatkov o obsahu vzdelávacieho procesu, metódach a technikách vyučovania a výchovy, ako aj ich následná komunikácia. S. Smyslovová sa domnieva, že hlavnými hodnotami didaktického diskurzu sú „racionálna výstavba vyučovacieho procesu, jednota vyučovania a výchovy, praktická orientácia vzdelávania, požiadavka všeobecného povinného základného vzdelávania“ (Smyslova 2007, s. 12, prekl.). Okrem toho I. Pantelejevová zdôrazňuje, že vzájomné pôsobenie medzi účastníkmi didaktického diskurzu sa uskutočňuje v rámci dohody, čo znamená, že hovoriaci riadi priebeh diskurzu, formuje text v súlade s didaktickými pravidlami a ovplyvňuje myseľ, ako aj emócie adresáta (Pantelejeva 2020).

V súlade s predchádzajúcimi úvahami sa domnievame, že didaktický diskurz predstavuje teoretický základ pre učebný diskurz, definuje všeobecné princípy a smery učenia, ktoré sa potom realizujú v konkrétnych učebných situáciách. Učebný diskurz zasa umožňuje overovať a objasňovať teoretické ustanovenia didaktiky.

## 6. ZÁVER

Súčasní bádatelia ponúkajú rôzne názory na definíciu pojmu diskurz. Vzhľadom na analyzované teoretické údaje a subjektovo orientovaný prístup k tomuto pojmu ponímame diskurz ako individuálnu sociálnu prax realizovanú prostredníctvom jazyka. Diskurz predstavuje multidimenzionálny fenomén, v ktorom sa prelínajú jazykové, kognitívne a sociálne aspekty. Jeho pragmatická funkcia spočíva v ovplyvňovaní adresáta a formovaní zdieľanej reality pomocou jazykových prostriedkov.

V rámci tejto štúdie, ktorá uznáva kľúčovú úlohu učiteľa pri organizácii a realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu a opiera sa o subjektovo orientovaný prístup, uprednostňujeme používanie pojmu pedagogický diskurz, ktorý sa vyčleňuje ako špecifický typ diskurzu s osobitnými charakteristikami. Pripájame sa k názoru vyššie uvedených bádateľov a definujeme pedagogický diskurz ako jeden z typov inštitucionálneho diskurzu zameraný na statusovo a osobne orientovanú komunikáciu medzi základným párom jej účastníkov.

V rámci pedagogického diskurzu sa rozlišujú rôzne podtypy, z ktorých každý plní svoje špecifické funkcie. Učebný diskurz ako podtyp pedagogického diskurzu sa zameriava na kognitívne aspekty učenia, prenos systematizovaných vedomostí a formovanie špecifických zručností a schopností. Didaktický diskurz ako súčasť pedagogického diskurzu, ktorý je teoretickým základom učebného diskurzu, určuje všeobecné princípy a smery učenia. Učebný diskurz zasa umožňuje tieto teoretické pozície overovať a upresňovať v konkrétnych vyučovacích situáciách.

Pedagogický diskurz je mnohostranný jav. Chápanie jeho vlastností a typológie umožňuje efektívnejšiu organizáciu učebných činností a dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

### Literatúra

- ALEFIRENKO, N. (2019): *Diskurs: smysloporoždajuščij mehanizm teksta: monografija*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ANDRUŠČENKO, V. – SYLADIJ, I. (2018): Ponjattja pedahohičnogo dyskursu v sučasnych naukovych doslidžennjach. In: *Vyšča osvita Ukrajinny*, 1, 5 – 10.
- ANISKOVA, S. (2014): Stereotypy v pedahohičnym dyskurse: za ci suprac? In: *Teoreticko-metodologičeskie osnovanija vospitatel'nogo processa v vuze: materialy dokladov meždunarodnogo naučno-praktičeskogo seminaru*. Vitebsk: VGTU, 11 – 12.
- ARUŤUNOVA, N. D. (1990): *Diskurs. Lingvističeskij enciklopedičeskij slovar*. Moskva: Sovetskaja enciklopedija.
- BEKÉNIOVÁ, L. (2015): *Rozvoj komunikačných kompetencií pedagogického zamestnanca zameraný na rečový prejav*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- BOČÁK, M. (2024): Analýza diskurzu ako metóda. In: Slančová, D. et al.: *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (I)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 155 – 170.
- BODNÁROVÁ, M. – KIČURA SOKOLOVÁ, J. (2024): Bežná komunikačná sféra. In: Slančová, D. et al.: *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (II)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 23 – 54.
- CINGEROVÁ, N. – DULEBOVÁ, I. (2023): *Mediálna lingvistika. Východiská kritickéj analýzy mediálnych textov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- CINGEROVÁ, N. – MOTYKOVÁ, K. (2017): *Úvod do diskurznej analýzy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- CURIKOVA, L. V. (2002): *Problema jestestvennosti diskursa v meždikulturnoj komunikacii*. Dissertacija. Voronež: Voron gos. un-t.
- ČERŇAVSKAJA, V. E. (2016): *Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa*. 4. izd., stereot. Moskva: Flinta.
- DOLNÍK, J. (2009): *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda.
- FOUCAULT, M. (2004): *Archeologija znanija* SPb.: IC "Gumanitarnaja akademija"; Universitetskaja kniga.
- GABIDULLINA, A. R. (2009): *Učebno-pedagogičeskij diskurs: kategorial'naja struktura i žanrovoje svojeobrazije*. Dissertacija. Doneck: DonNU.
- GALLO, J. (2018): Text a diskurz vo vzájomných súvislostiach. In: *Slavica Nitriensia: časopis pre výskum slovanských filológií*, 7/1, 30 – 39.
- GŽYMIL-TYLICKI, G. (2013): Diskurs v sootnošenii s drugimi lingvističeskimi kategorijami: žanr, text, kontext, tip (per. s angl. T. L. Aleksandrovoj, E. V. Savič). In: Uchvanova-Šmygova, I. F. (ed.): *La Table Ronde 2. Lingvistika diskursa i perspektivy jejo razvitija v paradigme sovremennoj slavistiki*. Minsk: RIVŠ, 94 – 101.
- CHVALOVSKÁ, E. (2016): Sféra školní komunikace. In: Hoffmannová, J. – Homoláč, J. – Chvalovská, E. et al.: *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia, 222 – 254.

- JADČENKO, E. (2013): Kritičeskij diskurs-analiz, diskurs-lingvistika, istoričeskaja semantika: rasstanovka akcentov. In: Uchvanova-Šmygova, I. F. (red.), *La Table Ronde 2. Lingvistika diskursa i perspektivy jejo razvitija v paradigme sovremennoj slavistiki*. Minsk: RIVŠ, 69 – 72.
- JELÍNEK, S. et al. (1992): *Rusko-český lingvodidaktický slovník*. Praha: Univerzita Karlova.
- JEŽOVA, T. V. (2009): *Proektirovanije pedagogičeskogo diskursa v vysšem professional'nom obrazovanii buduščego učitel'a*. Avtoreferat dissertacii. Orenburg: Orenb. gos. ped un-t.
- KARASIK, V. I. (2000): O tipach diskursa. In: *Jazykovaja ličnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. Volgograd: Peremena, 5 – 20.
- KARASIK, V. I. (2002): *Jazykovoj krug: ličnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena.
- KARASIK, V. I. (2023): Lingvokul'turnyje charakteristiki pedagogičeskogo diskursa. In: *Filologija. Teorija jazyka. Jazykovoje obrazovanije* 2(50). Moskva: Vestnik MGPU, 118 – 129.
- KARATANOVA, O. A. (2003): *Lingvističeski relevantnyje narušenija pedagogičeskogo diskursa*. Avtoreferat dissertacii. Volgograd.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (2009): *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- KIKLEWICZ, A. (2015): Kategorizacja dyskursu. In: Kiklewicz, A. – Uchwanowa-Szmygowa, I. (eds.): *Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 15 – 42.
- KIM, I. – SILANTIEV, I. (2017): Sfera obščeniya i diskurs: terminologičeskaja izbytočnosť ili suščnosťnoje različije? In: *Sibirskij filologičeskij žurnal*, 4, 163 – 174.
- KOLÁŘ, Z. (2012): *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- KOVÁČOVÁ, Z. (2017): *Kulturny text ako diskurz. K otázke ontológie percepcie textu pre deti*. Nitra: UKF v Nitre, FF.
- KOŽINA, A. (2013): Obraz mira v drevnem slavianskom diskurse: k voprosu ob introvertirovannosti drevnich diskursov. In: Uchvanova-Šmygova, I. F. (ed.): *La Table Ronde 2. Lingvistika diskursa i perspektivy jejo razvitija v paradigme sovremennoj slavistiki*. Minsk: RIVŠ, 214 – 222.
- LEŠČAK, O. (2013): Diskurs kak lingvosemiotičeskij opyt i dejatel'nosť (diskursnyje typy i kartiny mira). In: Uchvanova-Šmygova, I. F. (ed.): *La Table Ronde 2. Lingvistika diskursa i perspektivy jejo razvitija v paradigme sovremennoj slavistiki*. Minsk: RIVŠ, 109 – 113.
- MAINGUENEAU, D. (2005): L'analyse du discours et ses frontières. In: *Marges Linguistiques*, 9, revue on-line: <http://perso.numericable.fr/d.maingueneau/pdf/L-analyse-du-discours-et-ses-frontieres.pdf> (cit. 11. 10. 2024).
- ORGOŇOVÁ, O. – DOLNÍK, J. (2010): *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ORGOŇOVÁ, O. – BOHUNICKÁ, A. (2013): Medzi štylistikou a diskurznomu analýzou. In: *Jazykovedný časopis*, 64/1, 49 – 65.
- PANTELEJEVA, I. V. (2020): Prosodičeskije markery strukturirovanija informacii vo francuzskoj učebnoj lekcii. In: *Inostrannyje jazyki: innovacii, perspektivy issledovanija i prepodavanija*. Minsk: BGU, 597 – 600.
- PROCHOROV, J. E. (2006): *Dejstvitel'nosť, text, diskurs*. Moskva: Flinta, Nauka.
- PRŮCHA, J. et al. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PYROŠENKO, S. (2013): Komunikativni parametry movnoji osobystosti v osvitnomu diskursyvnomu prostori. In: *Pedahohičnyj dyskurs*, č. 14. Chmelnyckyj: CHNU, 356 – 359.
- RUČKINA, E. M. (2009): *Lingvo-argumentativnyje osobennosti strategij vežlivosti v rečevom konflikte (na materiale pedagogičeskogo diskursa)*. Avtoreferat dissertacii. Tver: Tver. gos. un-t.
- SAVIĆ, E. (2013): Diskurs-kartina mira kak kategorija diskurs-issledovanij. In: Uchvanova-Šmygova, I. F. (red.), *La Table Ronde 2. Lingvistika diskursa i perspektivy jejo razvitija v paradigme sovremennoj slavistiki*. Minsk: RIVŠ, 113 – 117.
- SLANČOVÁ, D. (1999): *Reč autority a lásky. Reč učitel'ky materskej školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- SMYSLOVA, S. L. (2007): *Koncept „učitel“ v ruskom pedagogičeskom diskurse rubeža XIX–XX vekov*. Avtoreferat dissertacii. Ťumeň: Ťum. gos. un-t.

- SPÁČILOVÁ, S. (2024): Komunikačná sféra vzdelávania. In: Slančová, D. et al.: *Úvod do štúdia interaktívnej štylistiky (II)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 104 – 136.
- SVOBODOVÁ, J. (2000): *Jazyková špecifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- ŠANDROCHA, N. (2022): Pedagogický diskurs nastavnika-filolaha: rytaryčny aspekt. In: *Belaruskaja mova i literatura. Ser. „U dapamohu pedahohu“*, 12, 44 – 47.
- ŠČERBININA, J. V. (2010): *Garmonizacija pedagogičeskogo diskursa*. Dissertacija na soiskanje učenoj stepeni doktora pedagogičeskich nauk. Moskva: Mos. gos. ped. un-t.
- van DIJK, T. A. (2000): *Jazyk. Poznanie. Kommunikacija*. Bijsk: BGK im. I. A. Baudouin de Courtenay.
- ZEMSKAJA, J. N. et al. (2010): *Teorija teksta: učebnoje posobije*. Moskva: Flinta, Nauka.

### **Bohdana Kravchenko**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta*

*Štefánikova 67, 949 01 Nitra*

*E-mail: bohdana.kravchenko@ukf.sk*

*ORCID: 0009-0001-6036-3845*

### **Alena Kalechyts**

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta*

*Štefánikova 67, 949 01 Nitra*

*E-mail: akalechyts@ukf.sk*

*ORCID: 0000-0002-578-7168*