

Joanna Pędzisz

*Zakład Lingwistyki Stosowanej, Instytut Germanistyki,
UMCS, Lublin*

BLOG JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ KOMPETENCJI DYSKUR- SYWNEJ

Blogs as a tool supporting the development of discursive competence.

The aim of the article is to present the ways in which blogs can be used in the teaching of German. The constant drive for making the teaching process more attractive and innovative encouraged teachers to search for innovative solutions in new media. Blogging may support the teaching process. The composition classes described below were based on selected blogs, whose content was supposed to encourage students to voice their opinions. Thus they had the opportunity to actively develop and improve their speaking and writing skills in the context of meaningful discourse.

1. Uwagi wstępne

Warunkiem dobrego funkcjonowania każdej wspólnoty jest kooperacja. Społeczeństwo jako wspólnota wymaga ciągłego negocjowania. Tworzący społeczeństwo muszą zatem negocjować w celu porozumienia się co do systemu wartości, dążeń czy działań, jakie mają zapewnić dobrą wspólną egzystencję. Porozumienie wiąże się więc z uzgadnianiem ale również dostosowaniem się do innych, tworzących tę wspólnotę. Wynikiem tego są ustalenia, które są wypracowane lub też kreowane w debatach, dyskusjach – a co za tym idzie – w dyskursach społecznych. Charakteryzuje je wielość zajmowanych stanowisk, różne wartościowanie, zależne od wielu czynników np. wyznania, prezentowanej

opcji politycznej lub przynależności do danej grupy społecznej. Dlatego też funkcjonowanie dyskursu i w dyskursie jako strukturze jest skomplikowane, wymagające konkretnych umiejętności. Kompetencja dyskursywna jest więc fenomenem, z którego istotą należy konfrontować się w samym procesie socjalizacji. Można zaryzykować również twierdzenie iż kształtowanie kompetencji dyskursywnej determinowane jest poprzez proces socjalizacji i jest gwarantem dobrego funkcjonowania w określonej wspólnotcie. Kompetencja dyskursywna jest jednocześnie złożonym zjawiskiem. Składają się na nią inne kompetencje: odpowiednia wiedza na temat dyskursu czy też jego wątku (wiedza rzeczowa), kompetencja społeczno-komunikacyjna czy umiejętność oceny rzeczywistości zgodnie z wyznawanym indywidualnym bądź wyznawanym przez wspólnotę systemem wartości. Przy czym kompetencja dyskursywna nie jest zjawiskiem zamkniętym, ograniczonym w czasie i jednorazowo „wyuczalnym”. Jej kształtowanie jest procesem ciągłym, w ramach którego analizowane są aktualne, istniejące w danej wspólnotcie dyskursy²⁰.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie możliwości wykorzystania blogów jako części dyskursu w nauczaniu języka niemieckiego. Ciągłe dążenie do uatrakcyjnienia i innowacji procesu dydaktycznego sprawia, iż poszukuje się nowych rozwiązań w nowych mediach. Blogosfera (ang. *blogosphere*) może zatem stać się zjawiskiem wspomagającym ten właśnie proces. W przedstawionym cyklu zajęć kompozycyjnych konfrontacja z treścią wybranych blogów stanowi impuls dla uczących się do zabrania głosu w dyskursie, w jaki są one wpisane, a zatem wspiera rozwój sprawności dyskursywnych w zakresie tworzenia tekstów pisanych jak i mówionych. Zaprezentowane rozwiązania dydaktyczne otwierają jednocześnie dyskusję na temat dalszych propozycji włączenia blogów do nauczania języków obcych i ich wykorzystania w zintegrowanym kształceniu sprawności językowych.

Przedstawiony poniżej projekt: „Tragedia w Winnenden – komentarz na wybranym blogu” obejmujący łącznie 6 godz. przeznaczony jest dla uczących się języka niemieckiego reprezentujących poziom B2. Został on przeprowadzony ze studentami drugiego roku lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

2.. Komentarz na blogu: scenariusz zajęć

Nadrzędnym celem projektu jest prezentacja indywidualnego stanowiska w formie komentarza na wybranym blogu wobec kwestii, jakie podejmuje autor w tym blogu. Blogi wykorzystane podczas realizacji projektu znalazły się na stronie www.readers-edition.de/ i dotyczą konkretnego wydarzenia dyskursywnego²¹ – tragedii

²⁰ Por. <http://www.diskurslernen.de/ueber/1/>, DW 21.08.2009

²¹ Według Jägera (2004: 162, tłum. J.P.) każde wydarzenie zakorzenione jest w konkretnym dyskursie posiada swoje korzenie dyskursywne [„*diskursive Wurzeln*”, Jäger 2004: 162] i sprowadza się do określonych konstelacji dyskursywnych. Wydarzenie dyskursywne jest zatem takim wydarzeniem, które zaistnieje w mediach, jest w nich prezentowane, komentowane

w Winnenden, jaka miała miejsce 11 marca 2009. 17-letni Tim K. zaplanował tę masakrę. Podczas godzin lekcyjnych wtargnął do szkoły Albertville-Realschule, do jednej z sal lekcyjnych. Bez słowa otworzył ogień. Zabił łącznie 15 osób. Jak donosiły media, Tim K. pochodził z dobrze sytuowanej rodziny. Jego rodzice legalnie posiadali w domu 18 sztuk broni palnej. Tim K. ukończył Albertville-Realschule w 2008. Według dyrektorki szkoły nie był on uczniem ekstrawaganckim i nie zwracał na siebie uwagi²².

W projekcie wykorzystano łącznie cztery blogi:

1. „Trauertrack Winnenden Out Now!”
2. „Winnenden: warum immer nur Jungs?”
3. „Amok in Winnenden – Amoklauf der Medien“
4. „Schule nach Winnenden: Aggressionskontrolle ist möglich.“

Zajęcia I: Cele

1. Student potrafi dokonać analizy treści blogów.
2. Student potrafi rozpoznać związki intertekstualne²³ jakie zaistniały pomiędzy blogami.
3. Student potrafi nazwać wątki podejmowane przez autorów blogów a związane z wydarzeniem dyskursywnym: tragedią w Winnenden.
4. Student zna argumentację autorów blogów odnoszącą się do podejmowanych wątków.
5. Student potrafi określić stanowisko autorów blogów wobec wydarzenia dyskursywnego.
6. Student potrafi określić stopień spójności tematycznej blogów z wydarzeniem dyskursywnym.

Przebieg zajęć I:

1. Studenci pracują w grupach. Każda grupa zajmuje się innym blogiem.
2. Studenci przygotowują krótką prezentację treści blogów zgodnie z przygotowanym przez prowadzącego katalogiem pytań. Proponowane formy

przez co decyduje o kierunku i jakości wątku dyskursywnego, który to wydarzenie współtworzy.

²² <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Zamachowiec-z-Winnenden-zaplanowal-masakre-policja-ujawnia-kulisy-strzelaniny,wid,10933201,wiadomosc.html>, DW 15.08.2009

²³ „Za pomocą tekstów możemy nawiązać kontakt z tradycjami intertekstualnymi i międzykulturowymi. Teksty odnoszą się do innych tekstów, a dzięki temu do innych/ obcych tradycji. Te powiązania oraz sama zdolność do powiązań tekstów umożliwiają tematyczne zakwalifikowanie ich do poszczególnych podzielonych na grupy dyskursów. Równocześnie w poprzek owych podziałów przebiegają różnorakie połączenia z intertekstualnymi i międzykulturowymi tradycjami (wiedzy)” (Antos 2007 [w] Bilut-Homplewicz, Z., Czachur, W. i Smykała, M. 2009: 287)

- prezentacji²⁴: krótki referat, collage tekstowo-obrazkowy, wywiad z autorem bloga, news dla wiadomości wieczornych.
3. Pozostałe grupy określają, na ile wątki podejmowane w ich blogach wiążą się, są identyczne z tymi, które pojawiają się w prezentowanym blogu.
 4. Na forum omawiane są wyniki prezentacji. Studenci nazywają wątki wspólne, określają, w jakim stopniu blogi łączą się ze sobą tematycznie.
 5. Cała grupa przygotowuje wspólnie „mapę myśli”. Pojęciem wyjściowym jest „Amoklauf in Winnenden” i powinna zawierać powiązania tematyczne analizowanych blogów oraz argumentację w formie słów-kluczy.

Zajęcia II: Cele

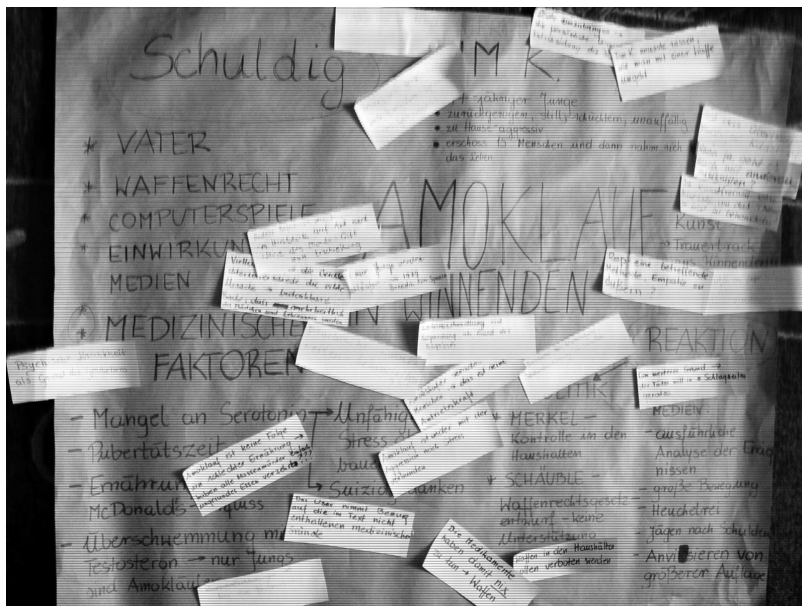
1. Student potrafi dokonać analizy treści komentarzy na blogach.
2. Student potrafi rozpoznać związki intertekstualne, jakie zaistniały pomiędzy blogami a komentarzami .
3. Student zna argumentację internautów komentujących blogi.
4. Student potrafi określić stanowisko internautów wobec argumentów prezentowanych przez autorów blogów.
5. Student potrafi określić stopień spójności tematycznej komentarzy internautów z konkretnym blogiem.

Przebieg zajęć II:

1. Studenci pracują w 4 grupach. Każda grupa zajmuje się komentarzami na innym blogu..
2. Studenci przygotowują krótką prezentację treści komentarzy na blogu zgodnie z przygotowanym przez prowadzącego katalogiem pytań.
3. Proponowane formy prezentacji²⁵: krótki referat, relacja dziennikarska (na kształt przeglądu prasowego przygotowywanego dla telewizji śniadaniowej), talk-show: studenci przyjmują role internautów komentujących treści blogów.
4. Na forum omawiane są wyniki prezentacji.
5. Studenci nazywają argumenty, które uzupełniają treść kwestii podejmowanych w blogach.
6. Studenci nazywają nowe wątki, jakie pojawiły się podczas dyskusji internautów.
7. Studenci uzupełniają wcześniej przygotowaną „mapę myśli” o nowe argumenty oraz nowe wątki.

²⁴ Lista form prezentacji jest otwarta

²⁵ Lista form prezentacji jest otwarta



Obraz 1. Przykładowa „mapa myśli” z powiązaniem tematycznymi analizowanych blogów uzupełnione argumentacją zawartą w komentarzach internautów (białe kartki).
Autorzy: Kaja Kowalska, Agnieszka Pała, Ewelina Preisnar, Katarzyna Piróg, Karolina Tanikowska, Barbara Szalej, Michał Kaluga, Krzysztof Urbańczyk.

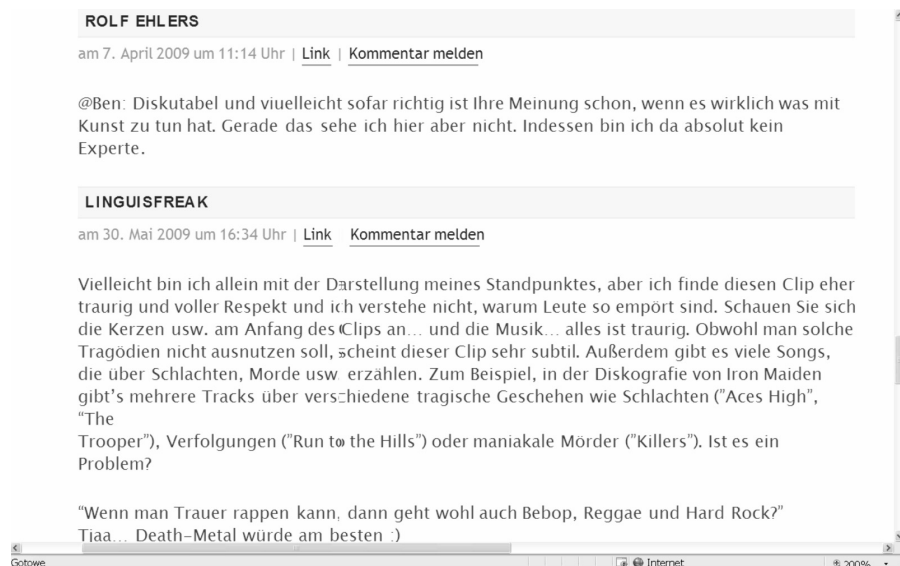
Zajęcia III: Cele

1. Student potrafi zająć własne stanowisko wobec argumentacji autorów blogów.
2. Student potrafi zająć własne stanowisko wobec prowadzonej w formie komentarzy do blogów dyskusji online.
3. Student potrafi sformułować komentarz do wybranego blogu.

Przebieg zajęć III:

1. Studenci prowadzą na forum dyskusję na temat słuszności podejmowanych w blogach i komentarzach kwestii:
 - a. Oceniają jakość przedstawianej argumentacji.
 - b. Oceniają „rozpiętość tematyczną” blogów i komentarzy, mając na uwadze fakt, iż dotyczy ona jednego wydarzenia dyskursywnego.
 - c. Oceniają przejrzystość argumentacji.
 - d. Określają własne stanowisko wobec prezentowanych argumentów.

2. Studenci prowadzą na forum dyskusję na temat formalnej strony analizowanych tekstów (środki leksykalne, styl, funkcja).
 - a. Określają styl, w jakim sformułowane zostały blogi oraz komentarze.
 - b. Klasyfikują środki stylistyczne, jakimi operują autorzy blogów oraz komentarzy (epitety, metafory, neologizmy, kolokwializmy itd.).
 - c. Określają celowość użycia konkretnych środków stylistycznych.



Obraz 2: Komentarz, jaki umieścili studenci drugiego roku lingwistyki stosowanej UMCS w Lublinie na blogu pt.: „Trauertrack Winnenden Out Now!”, <https://www.readers-edition.de/2009/04/06/trauertrack-winnenden-out-now>, DW 21.08.2009 .

3. Ewaluacja projektu

Ankieta przeprowadzona wśród studentów drugiego roku lingwistyki stosowanej badała celowość włączenia blogu jako gatunku hipertekstu do procesu kształcenia kompetencji językowych oraz rozwoju kompetencji dyskursywnej. Ankieta miała na celu:

1. Określenie stopnia wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden – zdobytej po lekturze blogów i ich komentarzy.
2. Ocenę blogu jako gatunku hipertekstu: funkcji, stylu i struktury.
3. Określenie zdolności zajęcia indywidualnego stanowiska wobec kwestii podejmowanych przez autorów blogów oraz internautów – autorów komentarzy na blogach.

3.1. Wyniki przeprowadzonej ankiety

3.1.1. Czy i w jaki sposób analizowane blogi wzbogaciły Twoją wiedzę na temat tragedii w Winnenden?

Studenci zgodnie stwierdzili, iż analizowane blogi wzbogaciły ich wiedzę na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden. 28% studentów zdobyło wiedzę **tylko** z blogów, natomiast 14% posiadało już wiedzę z innych źródeł. Natomiast lektura blogów i komentarzy sprawiła, iż uzyskali nowe informacje na temat przyczyn i konsekwencji tragedii. Różnorodność zajmowanych stanowisk oraz ciekawa argumentacja poparta statystykami i innymi przykładami, na jakie powoływali się autorzy blogów i internauci w swoich komentarzach, stały się motywacją do poszukiwania dalszych informacji na temat wydarzenia dyskursywnego w innych źródłach.

3.1.2. Czy analizowane blogi można traktować jako jedyne źródło informacji o tragedii w Winnenden?

64% studentów uznało, że blog **na pewno** nie może być jedynym źródłem informacji o wydarzeniu dyskursywnym. Swoje stanowisko uzasadniali twierdząc, iż blogi są subiektywne, emocjonalne, osobiste, pisane przez „zwykłych” ludzi, nie przez specjalistów. W związku z tym istnieje mała wiarygodność treści. 28,5% zapytanych studentów uznało, że blogi wymagają zatem uzupełnienia o inne źródła, by uwiarygodnić informacje. A podstawowa wiedza o wydarzeniu dyskursywnym powinna być jedynie wzbogacona o treści zawarte w blogach.

3.1.3. W jakim stopniu zainteresowała Cię treść analizowanych blogów? Czy byłeś/łaś w stanie zająć własne stanowisko wobec przedstawionego problemu po lekturze blogów?

71% studentów wykazało duże zainteresowanie treścią analizowanych blogów. Dla 22% ważna była różnorodność stanowisk zajmowanych przez autorów blogów. Dla 14,2% istotna była emocjonalność ich reakcji. Kontrowersyjność stanowisk autorów blogów oraz wielość perspektyw, z jakich autorzy prezentowali swoje stanowiska, pomogły w wypracowaniu własnego punktu widzenia. Treści blogów skłoniły 21% studentów **automatycznie** do wypracowania własnego stanowiska. U 7% wspierały już wcześniej wypracowane stanowisko.

3.1.4. W jakim stopniu komentarze do blogów skłoniły Cię do dyskusji na temat tragedii w Winnenden? Czy komentarze pomogły w wypracowaniu własnego stanowiska?

42% studentów podkreśliło przede wszystkim wieloaspektowość oraz kompleksowość treści komentarzy. Dla 22% komentarze były bardziej ciekawe niż same blogi. Bardzo wysoko została oceniona dynamika dyskusji online prowadzonej przez inter-

nautów komentujących kwestie podejmowane przez autorów blogów. Aż 21% studentów uznało, iż komentarze na blogach są dobrym lub bardzo dobrym początkiem i punktem wyjścia do dyskusji o wydarzeniu dyskursywnym w ramach zajęć.

3.1.5. Czy blogi są dobrym źródłem informacji?

Dla 43% studentów zdecydowanie tak, jednak jest to źródło wiedzy przede wszystkim o przemyśleniach i „świecie wewnętrznym” autorów blogów. 35% studentów podkreśliło zatem subiektywność stanowisk zajmowanych przez autorów. Aż 50% uznało, iż wiąże się z tym problem z wiarygodnością. Istnieje więc niebezpieczeństwo fałszowania problemu, gdy autorzy nie posiadają dostatecznej wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego. W związku z tym 14% uznało, iż wiedza, jaką uzyskali po lekturze blogów, musi być uzupełniona wiedzą z innych źródeł informacji.

3.1.6. Co odróżnia blog od innych analizowanych w ramach zajęć kompozycyjnych gatunków tekstów?

Aż dla 64% studentów najistotniejszą cechą jest subiektywność oraz perspektywa, z jakiej prezentowane są treści – perspektywa „zwykłego człowieka”, bliższa nam. Kolejną cechą określoną przez 35% studentów to wieloaspektowość. Według 28,5% blog nie ma ściśle określonej struktury jak inne gatunki tekstów. 21% dostrzega zbyt dużą liczbę błędów, zwłaszcza ortograficznych. 14% studentów podkreśla, iż autentyczność jest tą cechą, która odróżnia blog od innych gatunków tekstów. Dla 7% interesujący jest styl blogów: kolokwializmy, neologizmy, duża liczba epitetów oraz konfrontacja z „żywym językiem”.

3.2. Komentarz do ankiety ewaluacyjnej

Wyniki zaprezentowanej ewaluacji dowodzą, iż studenci, mniej lub bardziej świadomie, traktują blog jako gatunek tekstu, który reprezentuje fragment konkretnej rzeczywistości i jako taki wzbogaca wiedzę recypientów na jego temat. Potwierdza się zatem teza Antosa (1997), iż „[t]eksty nie są tylko środkami reprezentacji i archiwizowania wiedzy [...] lecz [...] także głównym środkiem zarówno indywidualnego, jak i społecznego konstytuowania wiedzy” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 174). Fakt, iż studenci jednak krytycznie podchodzą do kwestii wiarygodności blogów jako nośników wiedzy i zaznaczają potrzebę poszukiwania dalszych źródeł i uzupełniania informacji na temat tego samego fragmentu rzeczywistości, wskazuje, iż są oni świadomi zjawiska rozłożenia, proporcjonowania i porcjowania informacji (por. Antos 1997). W zależności od medium, w jakim pojawia się tekst, gatunku, odmiany, stylu, tradycji tematyzujących czy związków intertekstualnych, teksty są społecznie ukształtowanymi formami selekcji, kumulacji, strukturyzacji oraz formułowania wiedzy (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 174 i nast.). „Ze względu na selektywność w konkretnym tekście może manifestować się zawsze tylko ułamek wiedzy (jakięś twórca tekstu, jakiejś grupy lub społeczności) odnoszący się do określone-

go aspektu”. (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 179). W związku z tym, co podkreśla dalej Antos (1997), selekcjonowanie, kumulowanie, strukturyzowanie wiedzy determinuje jej formułowanie. O tekstowości decyduje nie fakt, że teksty nadają wiedzy formę językową, lecz to, co i w jaki sposób językowo „formują” (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 175). A zatem wiedza o fragmencie rzeczywistości, o konkretnym wydarzeniu dyskursywnym formowana językowo w blogu jako gatunku hipertekstu jest silnie nacechowana subiektywnością, emocjonalnością. Wynika to z przymusu, jakiemu podlega producent tekstu. Antos (1997) mówi o przymusie perspektywizacji przy przedstawianiu wiedzy a także o granicach kumulacji, problemie różnicowania i uszczegółowienia wiedzy i problemie uwzględnienia adresata (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 178)

W ankietach studenci stwierdzili, że treści, jakie prezentowali autorzy blogów pomogły w wypracowaniu lub też wspierały wcześniej określone stanowisko wobec przedstawianego problemu. Potwierdza to po raz kolejny tezę Antosa (1997): „Teksty – ponieważ mogą kształtować wiedzę zawsze jedynie selektywnie – są z jednej strony tylko „pośrednimi przystankami” w tworzeniu następnych tekstów, z drugiej natomiast punktem wyjścia do receptywnego przetwarzania wiedzy opartej na tekstach („teksty w głowie”). Dlatego też całkiem świadomie mówić tu będziemy o tekstach (stąd liczba mnoga). Liczba mnoga ma wskazywać, że pojedynczy tekst – pomimo jego konstytutywnej dla wiedzy funkcji lub właśnie ze względu na nią – jest zdany na aktywację dalszych zasobów wiedzy (wiedzy już zgromadzonej, aktywację presupozycji oraz interferencję itd.). To przetwarzanie tekstu wymaga bowiem ze swej strony bardzo często formułowania dalszych tekstów (np. poprzez abstrakty, podsumowania, komentarze, interpretacje, parafrazy, kontynuację intertekstualną itd.)” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 175). Analizowane blogi stanowiły więc w prezentowanym projekcie „pośrednie przystanki” w tworzeniu następnych tekstów – komentarza na wybranym blogu. Jednocześnie stanowiły punkt wyjścia do receptywnego przetwarzania wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden – (patrz. przebieg zajęć I: punkt 2; przebieg zajęć II: punkt 4) oraz impuls do aktywacji dalszych zasobów wiedzy na jego temat w formie kolejnych tekstów (patrz. przebieg zajęć III: punkt 1).

4. Kompetencja dyskursywna

Kwestia sprecyzowania istoty kompetencji dyskursywnej wiąże się ściśle z aktualnym problemem definicji dyskursu. Ten natomiast związany jest dyskusją, jaka toczy się w ramach lingwistyki tekstu co do statusu tekstu. Warnke (2002) wskazuje na traktowanie tekstu jako reprezentanta metatekstualnych płaszczyzn języka i na uwolnienie pojęcia tekstu. Tekstu nie postrzega się bowiem jako największego przedmiotu analizy lingwistycznej. Kluczowym pojęciem staje się dyskurs. (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 345). Jednocześnie Warnke (2002) przedstawia zmiany znaczeniowe jakim to pojęcie uległo w ostatnich dziesięcioleciach. Rozpoczyna m. in. od badań angloamerykańskich, gdzie według Harrisa (1952) dyskurs to ‘connected speech’, nawiązuje do kryterium koherencji i ozna-

cza spójny, wyrażony językowo tekst (por. Bilut-Homplewicz/ Czachur/ Smykała 2009: 347). Na przykład w tomie zbiorowym pod redakcją Konrada Ehlich z 1994 roku analiza dyskursu to „badanie języka mówionego w kontekście jego instytucjonalnego powiązania z życiem codziennym” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 347). Dalej w tomie zbiorowym pod redakcją G. Brünner, R. Fiehlera i W. Kindta z roku 1999 pojęcie Diskursforschung [badanie dyskursu] łączy analizę rozmowy, konwersacji, dialogu i komunikacji (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 347 i nast.). Warnke (2002) stwierdza: „Nie ma zgodności co do tego, czy dyskurs pod względem swego zasięgu odpowiada tekstowi, czy też jest jednostką przekraczającą granicę tekstu. Językoznawstwo pozostawia również bez odpowiedzi kwestię, czy dyskursy odnoszą się do ustnych i/lub pisemnych wypowiedzi względnie sposobów wyrażania się w trakcie komunikacji, prowokując jednocześnie niejasność co do tego, czy charakteryzują się one monologowym, czy dialogowym kierunkiem komunikacji. Rozbieżności istnieją także w kwestii, czy dyskursy tworzone są niejako symultanicznie przez wielu uczestników komunikacji, czy też rozwijają się powoli, a więc sukcesywnie w różnych tekstach i różnych momentach.” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 348)

Jednak, jak twierdzi Warnke (2002), pojęcie dyskursu Michela Foucault dostarcza kolejnych, ale także istotnych impulsów dla określenia istoty tekstów. Foucault definiuje dyskurs jako „ścisły związek, abstrakcyjną strukturę tekstów, które mówią o tym samym temacie, wykazując przy tym ewentualnie zgodność formalną” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349). Dyskurs jako jednostka komunikacyjna wychodzi poza granice pojedynczych tekstów i określa je jako reprezentanty tych samych systemów formacyjnych (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349). Warnke (2002) podkreśla, iż dotychczas pojęcie dyskursu w rozumieniu Foucault uwzględniono w lingwistyce w Programie Semantyki Historycznej Bussego (1987), przez grupę badawczą z Düsseldorfu wokół Strötzela oraz w pracach z zakresu krytycznej analizy dyskursu prowadzonej pod kierunkiem Jägera. Jak twierdzi Busse (1987): „[w]ypowiedzi językowe występują bowiem w tekstach, te zaś nie są jednostkami odizolowanymi, lecz należą do ścisłego związku współlistniejących tekstów, są częściami dyskursów. Cechami charakterystycznymi takich dyskursów są wzajemne zależności pomiędzy pojedynczymi tekstami, to znaczy relacje nawiązania do treści lub formy wypowiedzi językowych.” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349)

W obliczu faktu, iż teksty są instrumentami komunikacji i nie są jednostkami odizolowanymi lecz częściami dyskursów, społeczeństwa trwają i rozwijają się w przestrzeni dyskursywnej. Istnieje więc potrzeba określenia umiejętności (kompetencji dyskursywnej), jaka umożliwi ich prawidłowe funkcjonowanie w tej przestrzeni.

Zaprezentowana tutaj kompetencja dyskursywna zdefiniowana zostanie w kontekście pojęcia dyskursu Michela Foucault oraz recepcji tej definicji w Programie Semantyki Historycznej D. Bussego. Ale również uwzględnione zostanie pojęcie intertekstualności zaproponowane przez Julię Kristevą (1967) a nawiązujące do

koncepcji dialogiczności Michala Bachtina (1990)²⁶ oraz traktowanie tekstów jako form konstytuowania wiedzy (Antos 1997, 2007). Należy tu jednak wspomnieć, iż złożoność pojęcia dyskursu i różnorodność jego koncepcji w ramach lingwistyki powoduje, że definicja kompetencji dyskursywnej nie jest ostateczna. Kompetencja dyskursywna obejmuje zatem:

1. Umiejętność rozpoznania związków intertekstualnych zaistniałych między tekstami należącymi do tego samego dyskursu bądź wątku dyskursu.
2. Sprawność umiejscowienia tekstu jako fragmentu dyskursu w strukturze dyskursu.
3. Zdolność rozpoznania i nazwania wątku dyskursu, w jaki wpisuje producent tekstu swoje działania poprzez tekst.
4. Umiejętność określenia wydarzenia dyskursywnego, wobec którego autor tekstu zajmuje swoje stanowisko.
5. Umiejętność oddziaływania autora tekstu na odbiorcę poprzez tekst (dyskursywne profilowanie tekstu).
6. Umiejętność odniesienia się odbiorcy/ zajęcia stanowiska w formie tekstu mówionego lub pisanego do tekstu jako fragmentu dyskursu (perspektywa dyskursywna działań poprzez tekst).
7. Umiejętność wykorzystania wiedzy o danym dyskursie/ wątku dyskursu w zajęciu stanowiska wobec tego dyskursu/ wątku dyskursu.
8. Umiejętność wykorzystania wiedzy o wydarzeniu dyskursywnym w zajęciu stanowiska wobec tego wydarzenia.

Środkami, dzięki którym konstytuują się składowe kompetencji dyskursywnej są niewątpliwie teksty, które dalej, według Antosa (1997), pozwalają na ewolucję wiedzy. „W tym sensie teksty stanowią warunek możliwości eksplikowania wiedzy, jej segmentowania, różnicowania i uszczegóławiania, kształtowania w taki sposób, aby można ją było odzyskać (funkcja retrieval), umieścić w nowych kontekstach, sprawdzić, ocenić, skorygować, nadać nową strukturę, że znanej wiedzy wyciągnąć nowe wnioski i ze względu na nowe relacje sytuacyjne i społeczne zaprezentować w sposób językowo nowy”. (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 181)

²⁶ Niezależnie od tego, czy dialogiczność zachodzi „pomiędzy całymi wypowiedziami” (Bachtin 1990, 105), pomiędzy indywidualną różnorodnością głosów, pomiędzy społecznymi sposobami mówienia i stylami, czy wobec własnej wypowiedzi, zostawia ona zawsze miejsce dla innego głosu niż własny, zostawia miejsce dla cudzego głosu. Kristieva stwierdza, że dany znak nie może być sprowadzony do jednego sensu. W różnych relacjach może być różnie interpretowany. A zatem Kristeva „uwalnia pojęcie tekstu, usuwa granice pojedynczego tekstu w ten sposób, że określa teksty jako mozaiki cytatów [...]” i stwierdza, że wszystkie teksty pozostają ze sobą w określonym związku. (por. Fix 2000 [w] Bilut-Homplewicz/Czachur/Smykała 2009: 198)

BIBLIOGRAFIA

- Antos, G. 1997. «Teksty jako formy konstituowania wiedzy. Ewolucyjne fundamenty lingwistyki tekstu – tezy» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 171–195
- Antos, G. 1997: «"Teksty ukazują wiedzę!" O prymacie medialności w pełnym napięciu obszarze pomiędzy światem tekstów i (między)kulturowymi konstrukcjami rzeczywistości» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 279–290
- Fix, U. 2000. «Aspekty intertekstualności» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 196–210
- Jäger, S. 2004. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.* Münster: UNRAST-Verlag
- Warnke, I. 2002. «Żegnaj tekście – witaj dyskursie? O sensie i celu poststrukturalistycznego uwolnienia pojęcia tekstu» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 343–360