

EMILIA SOROKO, JULITA WOJCIECHOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KOMPETENCJA NARRACYJNA JAKO OBSZAR NAUCZANIA I OCENY W EDUKACJI

ABSTRACT. Soroko Emilia, Wojciechowska Julita, *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji* [Narrative Competence as an Area of Teaching and Assessment in Education]. *Studia Edukacyjne* nr 37, 2015, Poznań 2015, pp. 211-236. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2967-4. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.37.13

The article presents an analysis of the concept of narrative competence and its educational connotations. Narrative competence is increasingly recognized as the key area of an individual's language skills. Definitions and differences between the aspects of narrative activity are described. Stages of development of narrative competence in relation to the general phenomena of development are selected and presented. The development of methods of stimulating the narrative competence in the educational process is indicated. Finally, analyzed are general issues related to the development of narrative skills at school: building "narrative" relationships and new ways of assessing learning outcomes.

Key words: education, narrative, narrative competence, narrative competence development

Złożoność pojęcia kompetencji narracyjnej

Rozumienie i tworzenie opowieści (historii), zarówno w dzieciństwie jak i w wieku dorosłym, jest ważnym aspektem funkcjonowania społecznego, przynosząc wymierne korzyści w różnych sferach życia. Tezę tę podkreśla się głównie w obszarze psychologii narracji, psychologii języka i psychologii rozwoju człowieka¹. Dla określenia pewnego rodzaju sprawności i wiedzy,

¹ A. McKeough, R. Genereux, *Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions*, *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95, 3, s. 537-552; H. Nadolska, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok 1995; D. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym*,

pozwalających rozumieć historie opowiadane przez innych oraz tworzyć je samodzielnie, stosuje się pojęcie kompetencji narracyjnej.

Jednoznaczna i wyczerpująca definicja kompetencji narracyjnej jest zadaniem trudnym z kilku powiązanych ze sobą powodów: 1) pojęcie to funkcjonuje na styku subdyscyplin psychologii, mając tradycję badawczą w psychologii komunikacji, rozwojowej, czy psycholingwistyce², 2) nie jest pojedynczą, wyizolowaną kompetencją, a raczej zespołem wielu innych powiązanych kompetencji, takich jak językowa, komunikacyjna, czy socjolingwistyczna³, 3) kompetencję narracyjną stosunkowo rzadko stawia się w samym centrum zainteresowania badawczego⁴. Inną problematyczną kwestią jest sam fakt nazwania przedmiotu naszego zainteresowania kompetencją – w literaturze anglojęzycznej pojawiają się bowiem w kontekście omawianych tutaj zjawisk różne określenia – kompetencja (*narrative competence/competency*), umiejętności i zdolności narracyjne (*sprawność; narrative skills, narrative ability*), a także wiedza narracyjna (*narrative knowledge*) – z których każde obejmuje nieco inny zakres zjawiska.

Wiedza narracyjna jest pojęciem najwęższym i odnosi się do poznawczych zasobów rozpoznawania i aplikowania właściwości narracji⁵, powstałych na bazie ekspozycji na różne historie⁶. Umiejętności narracyjne określić można jako poziom (zakres), w jakim wiedza narracyjna została zastosowana i wyrażona w języku – jest to zatem rodzaj sprawności komunikowania. Jak podkreśla Harkins i współpracownicy⁷, umiejętności narracyjne leżą

kim jesteśmy, Kraków 2009; J.W. Pennebaker, J.D. Seagal, *Forming a Story: The Health Benefits of Narrative*, *Journal of Clinical Psychology*, 1999, 55, 10, s. 1243-1254; B. Bokus, G.W. Shugar, *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, Gdańsk 2007.

² B. Bokus, *Inter-mind phenomena in child narrative discourse*, *Pragmatics*, 2004, 144, s. 391-408; G.W. Shugar, M. Smoczyńska, *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad językiem dziecka. Wybór tekstów*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 8-51; B. Bokus, *O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej*, [w:] *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, red. E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, Lublin 2005; G.W. Shugar, *U progu narracji: rola operacji odniesienia*, [w:] *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Warszawa 2001.

³ Por. np. H. Nadolska, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym*.

⁴ Tamże.

⁵ Mówiąc precyzyjniej, schematu narracyjnego – por. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 17-42.

⁶ Por. np. D. Linebarger, J.T. Piotrowski, *TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills*, *British Journal of Developmental Psychology*, 2009, 27, s. 47-69.

⁷ D.A. Harkins, P.E. Koch, G.F. Michel, *Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children*, *The Journal of Genetic Psychology*, 1994, 155, 2, s. 247-257.

u podłoża większości form dyskursu i komunikacji. Składają się na nie zdolność opisu i charakteryzowania aktorów, obiektów i zdarzeń; identyfikacja i porządkowanie sekwencji wydarzeń; rozumienie relacji między aktorami, działaniami i konsekwencjami działań.

Kompetencja narracyjna jest pojęciem najszerszym, które stosujemy do rozumienia i tworzenia narracji (opowieści) – ma więc ona aspekt „czytelniczy” i „autorski”, które są ze sobą powiązane i prowadzą nie tylko do wiedzy narracyjnej, umiejętności opowiadania, ale także zapewnienia odpowiedniego kontekstu przejawiania się tej wiedzy i umiejętności. Kompetencja narracyjna jest definiowana przez Nadolską⁸ jako wiedza

(...) o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych zgodnie z obowiązującymi normami i adekwatnie do sytuacji.

Wysoko kompetentna narracyjnie osoba potrafi więc budować wypowiedź, która spełnia kryteria definicyjne narracji i dostosowuje komunikację tej opowieści do sytuacji społecznej, w efekcie opowiadanie jest pozytywnie odbierane (nagradzane) przez innych, co przynosi korzyści społeczne. Jednocześnie kompetencja narracyjna w aspekcie opowiadania historii – ponieważ wymaga integracji różnych cząstkowych funkcji i umiejętności – może być traktowana jako wskaźnik ogólnej kompetencji komunikacyjnej zarówno w populacji normalnej, jak i w grupach klinicznych z różnorodnymi zaburzeniami językowymi⁹.

Odróżnienie kompetencji rozumienia narracji od ich tworzenia jest znaczące teoretycznie (stawiane są bowiem pytania o pierwszeństwo jednego lub drugiego w rozwoju czy też o rodzaje zaburzeń kompetencji narracyjnej), ale w codziennym funkcjonowaniu występuje nierozłącznie, dlatego za bardziej nadrzędną kategorię uznać można po prostu uczestniczenie w dyskursie narracyjnym, czyli w takim, w którym ludzie opowiadają sobie nawzajem historie, raz będąc nadawcami a raz odbiorcami¹⁰.

Znacząca część badań empirycznych obejmujących obszar kompetencji narracyjnej dotyczy prawidłowości rozwoju, sposobów diagnozowania i analizy oraz znaczenia kompetencji narracyjnej u dzieci lub ewentualnie młodzieży, a rzadziej podejmuje się ten problem w odniesieniu do osób dorosłych. Szczególną uwagę obdarzane są dzieci, u których kompetencja ta

⁸ H. Nadolska, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym*, s. 14.

⁹ N. Botting, *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*, *Child Language Teaching and Therapy*, 2002, 18, 1, s. 1-21.

¹⁰ Por. I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2001.

nie rozwija się w sposób oczekiwany, co wiąże się z obecnością różnorodnych zaburzeń, na przykład autyzmu czy specyficznych zaburzeń językowych¹¹. Wiadomo w zasadzie, jakiej opowieści można oczekiwać od dziecka w określonym wieku rozwojowym (norma teoretyczna konfrontowana z badaniami empirycznymi), choć pojawiają się sprzeczne wyniki co do prawideł rozwoju kompetencji narracyjnej, wynikające między innymi z różnic między budowaniem opowieści autobiograficznych a opowiadaniem o zdarzeniach niezwiązanych z Ja, które czasem nie bywają kontrolowane w badaniach¹². Ponadto, opracowywane są różne narzędzia pomiaru kompetencji narracyjnej (lub w węższym sensie sprawności narracyjnej), które są przydatne w poszczególnych konkretnych przypadkach, choć często niewystarczająco pod uwagę bierze się przy analizie uzyskanych narracji kontekst jej powstania¹³.

Wybrane aspekty rozwoju kompetencji narracyjnej

Przyjrzenie się podstawowym aspektom rozwoju kompetencji narracyjnej oraz jego uwarunkowaniom pozwoli na stworzenie wskazówek dla praktycznych działań edukacyjnych. Skuteczność oddziaływania zależy bowiem od dobrego rozpoznania oraz rozumienia procesu, na który się oddziałuje. Opisanie tutaj zjawiska są przedstawione z perspektywy kompetencji narracyjnej jako swoistej kompetencji globalnej, złożonej w swojej strukturze z opisanych już szeroko kompetencji cząstkowych (np. pamięć, mowa, uwaga) podlegających specyficznym trajektoriom rozwojowym¹⁴.

¹¹ J. Heilmann, J.F. Miller, A. Nockerts, *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*, *Language Testing*, 2010, 27, 4, s. 603-626; N. Botting, *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*; P. Davies, B. Shanks, K. Davies, *Improving narrative skills in young children with delayed language development*, *Educational Review*, 2004, 56, 3.

¹² T. Habermas, S. Ehlert-Lerhe, C. de Silveira, *The Development of the Temporal Macrostructure of Life Narratives Across Adolescence: Beginnings, Linear Narrative Form, and Endings*, *Journal of Personality*, 2009, 77, 2, s. 527-560; A. Nicolopoulou, E.S. Richner, *From Actors to Agents to Persons: The Development of Character Representation in Young Children's Narratives*, *Child Development*, 2007, 78, 2, s. 412-429; S. Kulkofsky, J.Z. Klemfus, *What the Stories Children Tell Can Tell About Their Memory: Narrative Skill and Young Children's Suggestibility*, *Developmental Psychology*, 2008, 44, 5, s. 1442-1456.

¹³ J. Heilmann, J.F. Miller, A. Nockerts, *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*; L.S. Bliss, A. McCabe, *Comparison of Discourse Genres: Clinical Implications*, *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 2006, 33, s. 126-137; L.M. Justice i in., *A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol)*, *Early Childhood Research Quarterly*, 2009, 25, s. 218-234.

¹⁴ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971; B. Smykowski, *Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności*, *Edukacja*, 2003, 1, s. 19-32.

Znaczenie ekspozycji na schemat narracyjny

W literaturze przedmiotu¹⁵ wskazuje się, że rozwój kompetencji narracyjnej jest związany z takimi czynnikami, jak: różne doświadczenia społeczne dziecka, wystawienie na typowy dla danej kultury dyskurs narracyjny, rozwój umiejętności związanych z *genre* (narracją jako gatunkiem mowy) oraz zdolności adaptacji do specyficznych okoliczności użycia języka. Czynniki te tworzą szeroki społeczno-kulturowy kontekst, w którym zachodzi ekspozycja dzieci na dyskurs narracyjny.

Jak piszą Linebarger i Piotrowski¹⁶, przez ekspozycję na opowieści, które są prototypowymi narracjami, tzn. realizują zasady gramatyki narracyjnej¹⁷, dzieci rozwijają schemat narracyjny. Jest to struktura poznawcza, pamięciowa, która jest w gotowości do uaktywnienia się w użytecznych warunkach, dobrze wyrażona formułą: „bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają bądź nie zostają przewyciężone” – jest to tzw. model dramaturgiczny¹⁸. Aktywuje się szczególnie przy opracowywaniu doświadczeń kontekstowych, w których biorą udział ludzie, przy przetwarzaniu historii już utworzonych oraz tworzeniu własnych¹⁹. Jak pokazują badania, deficyty w ekspozycji na opowieści mogą mieć negatywny wpływ na zdolność dzieci do czytania – schemat narracyjny nie jest adekwatnie rozwinięty lub nie może być adekwatnie aktywowany²⁰. Ponadto, przyglądając się temu, co dzieci potrafią zapamiętać z historii lub zdarzeń, z którymi się zetknęły, pozwala wnioskować o leżącej u podstaw strukturze mentalnej, czyli o schemacie narracyjnym²¹.

Ekspozycja na opowieści i opowiadanie wspiera również rozwój złożonych struktur lingwistycznych i dyskursywnych, na przykład dając okazję na dłuższe wypowiedzi, wymagające zorganizowania²². Słuchanie historii

¹⁵ A. Devescovi, E. Baumgartner, *Joint-read a picture book: Verbal interaction and narrative skills*, *Cognition and Instruction*, 1993, 11, 3-4, s. 299-323.

¹⁶ D. Linebarger, J.T. Piotrowski, *TV as storyteller*.

¹⁷ Por. J.M. Mandler, N.S. Johnson, *Remembrance of things parsed: Story structure and recall*, *Cognitive Psychology*, 1977, 9, s. 111-151.

¹⁸ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, s. 22.

¹⁹ Por. więcej o aktywizacji schematu narracyjnego, tamże.

²⁰ F.P. Roth i in., *Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connecto with early reading?* *The Journal of Special Education*, 1996, 30, 3, s. 257-277.

²¹ J.M. Mandler, N.S. Johnson, *Remembrance of things parsed*.

²² D. Linebarger, J.T. Piotrowski, *TV as storyteller*; C. Peterson, A. McCabe, *A Social Interactionist account of developing decontextualized narrative skill*, *Developmental Psychology*, 1994, 30, 6, s. 937-948.

przez dziecko wiąże się między innymi z większymi sukcesami w samodzielnym czytaniu w szkole podstawowej²³.

Współkonstruowanie narracji w relacji dziecko-opiekun-nauczyciel

Kompetencja narracyjna zarówno w aspekcie czytelnicy, jak i autor-skim rozwija się od wczesnego dzieciństwa na bazie codziennych wymian oraz zabawy²⁴. Narracja dziecięca jest układem dialogowym, a nie monologowym – opowiadanie jest konstruowane w procesie interakcji mówiący – słuchacz, więc takie podejście interakcyjne zakłada zdolność do współtworzenia dyskursu z różnymi partnerami za pomocą środków językowych i pozajęzykowych²⁵. Niekiedy wspomina się nawet o przedwerbalnych (mimicznych i pantomimicznych) prekursorach tej umiejętności, prowadząc badania nad komunikowaniem się matek i niemowląt, i udowadniając, że dziecko zanim nabędzie umiejętności mówienia, razem z matką tworzyć coś w rodzaju narracji w gestach²⁶.

Badania wskazują, że dzieci uczą się umiejętności opowiadania od dorosłych w procesie modelowania²⁷. Jeśli na przykład (przywołajmy problematykę dekontekstualizowania) rodzice podkreślają ważność informacji kontekstowych (zadają pytania o orientację – np. kto, gdzie, kiedy), to dzieci częściej włączają te informacje do własnego spontanicznego opowiadania niż dzieci, których rodzice nie wykazują tej aktywności²⁸.

²³ J. Riley, A. Burrell, *Assessing children's oral storytelling in their first year of school*, *International Journal of Early Years Education*, 2007, 15, 2, s. 181-196.

²⁴ Por. np. B. Sutton-Smith, *Children's Fiction Making*, [w:] *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, red. T.R. Sarbin, Westport 1986, s. 67-90; S. Kulkofsky, J.Z. Klemfus, *What the Stories Children Tell Can Tell About Their Memory*; R. Fivush, D. McDermott Sales, J.G. Bohanek, *Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events*, *Memory*, 2008, 16, 6, s. 579-594.

²⁵ B. Bokus, G.W. Shugar, *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*; A. Dudzik, *Struktura opowiadań tworzonych przez dzieci dwuipół- i trzyipółletnie w interakcji z dorosłym*, *LingVaria*, 2008, 1, 5, s. 235-247

²⁶ Por. np. B. Sutton-Smith, *Children's Fiction Making*.

²⁷ J.A. Wenner i in., *Becoming a teller of tales: Associations between children's fictional narratives and parent-child reminiscence narratives*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 2008, 101, 1, s. 1-19; C.A. Haden, R.A. Haine, R. Fivush, *Developing Narrative Structure in Parent-Child Reminiscing Across the Preschool Years*, *Developmental Psychology*, 1997, 33, 2, s. 295-307.

²⁸ C. Peterson, A. McCabe, *A Social Interactionist account of developing decontextualized narrative skill*.

Ważną rolę odgrywa również aktywna pomoc dorosłych w konstruowaniu narracji w codziennych sytuacjach. Dzieje się to na przykład podczas przypominania sobie ważnych wydarzeń wraz ze wspominającym to zdarzenie rodzicem²⁹, szczególnie kiedy chodzi o zdarzenia wywołujące emocje³⁰ lub podczas wspólnej aktywności czytania książeczek³¹. Współkonstruowanie narracji z rodzicem pełni też funkcję bieżącej kontroli emocjonalnej oraz rozwija regulację w innych obszarach funkcjonowania.

Jedną z pierwszych zapowiedzi kompetencji narracyjnej jest powstanie u dziecka zamiaru przekazania informacji dotyczącej wydarzeń, które nie dzieją się „tu i teraz” (przemieszczenie mowy poza „tu i teraz”), czyli dokonanie tzw. operacji odniesienia. Zamiar ten powstaje około osiemnastego miesiąca życia, dlatego że wtedy dopiero pozwala na to aparat percepcyjny i wiąże się umiejętnością dostrzegania zmian w rzeczywistości przez dziecko. Badaczka narracji dziecięcych Grace Shugar³² cytuje inną badaczkę rozwoju, Charlotte Buhler, która opisała zaobserwowaną u swojej córeczki operację odniesienia. Dziewczynka po powrocie ze spaceru powiedziała jej: „daten lalala”, co Buhler zinterpretowała jako „żołnierze [Soldaten] śpiewają”, wiedząc, że dziewczynka podczas spaceru widziała śpiewających żołnierzy. Istotą rozwoju narracyjnego na tym etapie jest zaangażowanie rodzica w zrozumienie tego, co dziecko próbuje przekazać i wydaje się, że jest to niemożliwe, jeśli rodzic nie uczestniczył z dzieckiem w tej sytuacji³³.

Kompetencja narracyjna jest ściśle związana z rozwojem kompetencji poznawczych (spostrzegania, pamięci, myślenia i języka, tworzenie skryptów³⁴). Łączenie zdarzeń w czasowe sekwencje dotyczy percepcji czasu przez dziecko, która rozwija się na bazie powtarzania cykli czynności opiekuńczych – dziecko poddawane rutynowym i regularnym zabiegom (na przykład: kąpiel, zabawa w wannie, wycieranie, ubieranie, łóżko, mleko, usypianie) zaczyna zauważać następstwa zdarzeń. Czas jest doświadczany jako liniowy, zdarzenia stają się przewidywalne, więc możliwe staje się wy-

²⁹ R. Fivush, D. McDermott Sales, J.G. Bohanek, *Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events*; J. Riley, A. Burrell, *Assessing children's oral storytelling in their first year of school*.

³⁰ V. Ellis, *The Narrative Matrix and Wordless Narrations: A Research Note*, *Augmentative and Alternative Communication*, 2007, 23, 2, s. 113-125; D. Oppenheim i in., *Emotion Regulation in Mother-Child Narrative Co-Construction: Associations With Children's Narratives and Adaptation*, *Developmental Psychology*, 1997, 33, 2, s. 284-294.

³¹ D. McArthur, D.F. Adamson, D.F. Deckner, *As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading*, *Merill-Palmer Quarterly*, 2005, 51, 4.

³² G.W. Shugar, *U progu narracji*.

³³ Por. też A. Devescovi, E. Baumgartner, *Joint-read a picture book*.

³⁴ Por. R. Schank, R. Abelson, *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structure*, New York 1977.

tworzenie pierwszych powiązań przyczynowo-skutkowych. Nie dziwi więc fakt, że dzieci długo domagają się powtarzalności pewnych czynności, nawet jeśli za chwilę buntują się przeciwko ich wykonaniu. Jest to rodzaj kontroli nad tym, co, kiedy i jak się dzieje, a także co prowadzi do czego. Tego typu ustalenia są potrzebne, aby wytworzyła się poznawcza reprezentacja zdarzeń i ich uwarunkowań. Właściwie badacze są zgodni, że najpierw powstają powiązania fizyczne (na przykład dotknięcie pieca parzy) i czasowe (wieczorem ogląda się bajkę), a później dopiero intencjonalne (ktoś gra w piłkę, bo chce być dobrym sportowcem) czy związane z przyczynowością psychologiczną (ktoś powiedział jej coś przykrego, więc czuje się smutna)³⁵. Te dwa ostatnie powiązania, czyli „motywacja – zachowanie”, „zachowanie – cel” i „zachowanie – konsekwencja” są związane już bardzo silnie z rozumieniem reguł społecznego funkcjonowania.

Kształtowanie się kompetencji narracyjnej zarówno w środowisku rodzinnym, jak i edukacyjnym możemy odnieść do znanych już kategorii kodów językowych opisanych przez Basila Bernsteina³⁶. Wychodzi on z założenia, że schematy zawarte w strukturze językowej determinują sposób spostrzegania i interpretowania otaczającego świata, by dalej determinować system wartości i relacje społeczne dziecka. Organizacja języka, jakim posługuje się dziecko w ślad za najbliższym otoczeniem staje się odzwierciedleniem kultury – swoistego sposobu rozumienia świata i działania w nim. Bernstein wyznacza dwa typy kodów: ograniczony (znaczenia mają konotacje kolektywne, część znaczeń przekazywana jest pozawerbalnie i w mniejszym stopniu występuje tu negocjacja znaczeń używanych słów) oraz rozwinięty (znaczenia powstają na planie indywidualnym, są werbalnie elaborowane i negocjowane w relacjach z najbliższymi, indywidualne znaczenia są istotne dla relacji z innymi, dominuje komunikacja werbalna, narracyjna).

Analiza narracji z perspektywy kodów bernsteinowskich wskazuje na dwie istotne konsekwencje rozwoju kompetencji narracyjnej dziecka: w zależności od kodu językowego środowiska, w jakim się rozwija z jednej strony będzie tworzyć narracje mniej lub bardziej rozbudowane językowo i zrozumiałe dla innych, z drugiej w zależności od kodu będzie te narracje budować z określonej pozycji (kolektywnie lub indywidualistycznie) oraz

³⁵ Por. T. Habermas, S. Bluck, *Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence*, *Psychological Bulletin*, 2000, 126, 5, s. 748-769.

³⁶ B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, s. 557-596; B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Warszawa 1980a.

w powiązaniu z przypisaną sobie rolą i wartościami społecznymi (otwartymi bądź zamkniętymi na innych). Wrażliwość na kontekst rozwijania kompetencji narracyjnej wydaje się szczególnie istotna zarówno ze względu na rozwojowe konsekwencje³⁷, jak i edukacyjne³⁸.

Pogłębianie rozumienia psychologicznego świata bohaterów i coraz większa złożoność narracji

Kleinknecht i Beike³⁹ dodają, że interakcje społeczne z opiekunami i prawda są podstawą do nauki kulturowych konwencji opowiadania o swoim doświadczeniu, ale są też kontekstem, w którym dziecko nabywa podstawowego rozumienia teorii umysłu i natury przekonań innych ludzi⁴⁰, a także rozwija coraz bardziej psychologicznie złożone reprezentacje głównego bohatera opowiadania⁴¹.

W efekcie ekspozycji na schemat narracyjny w toku relacji z opiekunem staje się zrozumiałe dla dziecka, że jeśli ktoś działa w określony sposób, to stoi za tym zestaw motywów, myśli i uczuć. Widząc misia jedzącego miód na obrazku, rodzic (intuicyjnie) pyta: jak się czuje miś? o czym myśli? co myśli o misiu siedząca na trawie żaba? Pytania te nie dotyczą już jedynie świata zewnętrznego, ale już świata wewnętrznego. Jak wskazują badania⁴², matki dzieci dwuletnich współkonstruując z nimi narrację inspirowaną czytaną książką z obrazkami, używały w 90% pytań dotyczących świata zewnętrznego, ale już pół roku później, gdy dzieci miały dwa i pół roku, koncentracja na świecie zewnętrznym spadła do 75% na rzecz świata wewnętrznego. Zdolność do zajmowania się światami przeżyć innych osób czy bohaterów opowiadania współwystępuje z umiejętnością dostrzegania, iż opowieści zawsze

³⁷ J. Wojciechowska, *Wiek poniemowlęcy: Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczny podręcznik psychologii rozwoju*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 131-164

³⁸ J. Matejczuk, A. Nowotnik, M. Rękosiewicz, *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka szkoły i rodziny – dla kogo szansa dla kogo zagrożenie?* *Studia Edukacyjne*, 2013, 27, s. 129-142.

³⁹ E. Kleinknecht, D.R. Beike, *How knowing and doing inform an autobiography. Relations among preschoolers' theory of mind, narrative and event memory skills*, *Applied Cognitive Psychology*, 2004, 18, 745-764.

⁴⁰ D.K. O'Neill, R.M. Shultis, *The Emergence of the Ability to Track a Character's Mental Perspective in Narrative*, *Developmental Psychology*, 2007, 43, 4, s. 1032-1037; B. Bokus, *Inter-mind phenomena in child narrative discourse*.

⁴¹ A. McKeough, R. Genreux, *Transformation in narrative thought during adolescence*; A. Nicolopoulou, E.S. Richner, *From Actors to Agents to Persons*.

⁴² D. McArthur, D.F. Adamson, D.F. Deckner, *As Stories Become Familiar*.

prezentowane są z jakiegoś punktu widzenia i mogą różnić się w zależności od tego, kto z zaangażowanych bohaterów byłby narratorem⁴³.

Jednym ze znaczących dylematów, na które zwracają uwagę Bokus⁴⁴ oraz Nicolopoulou i Richner⁴⁵ jest istnienie rozbieżności w ustaleniach, kiedy dziecko zdobywa i przejawia koncepcję umysłu drugiej osoby. Zaznacza się, że badania narracyjne sugerują, że dzieci nie reprezentują postaci jako działających na bazie psychologicznych motywów (agent lub agens – podmiot czynny) aż do środkowego dzieciństwa, około 7-10 roku życia, a badania nad poznaniem społecznym umieszczają tę zdolność około 4 roku życia. Nicolopoulou i Richner⁴⁶ zidentyfikowali trzy poziomy reprezentacji bohaterów (zauważając przy okazji pewne różnice między dziewczynkami i chłopcami). Pierwszy, tzw. aktorzy, to wyłącznie fizyczne i zewnętrzne portrety – postać działa lub ktoś działa wobec niej. Drugi poziom – podmiotów czynnych (agents) – ujawnia już podstawowe stany mentalne, szczególnie intencje („uderzył go w nos”) i proste stany świadomości („królowa była bardzo smutna”, „duch wystraszył aligatora”). Na trzecim poziomie postać jest osobą – ma zdolności („chciał zabić bestię, więc przed przyjazdem do zamku, dobrze to zaplanował”). Około trzeciego roku życia w opowiadaniach występują głównie aktorzy, około czwartego roku życia – agenci, a piątego – osoby.

Jednocześnie warto wspomnieć, że część tych rozbieżności dotyczy również sposobu badania kompetencji narracyjnej obszaru jakiego dotyczy – czy w badaniach wywołuje się narrację osobistą (autobiograficzną), fikcyjną (dokańczanie opowiadania lub stworzenie opowiadania od podstaw), czy może odtwórczą (na bazie obrazków lub powtarzanie narracji przeczytanej lub opowiedzianej przez kogoś), jak również czy narracja jest badana sama czy może jest umiejscowiona w szerszym dyskursie społecznym⁴⁷. Ta problematyka zasługuje na więcej uwagi, więc dla uproszczenia zostanie tutaj pominięta.

⁴³ Por. też B. Bokus, *O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej*; M. Białecka-Pikul, *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym. Badania nad poznawczą złożonością wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i ich reprezentacja stanów umysłowych*, [w:] *Zastosowanie metod statystycznych w badaniach naukowych*, red. J. Jakubowski, J. Wątroba, Kraków 2000.

⁴⁴ B. Bokus, *Inter-mind phenomena in child narrative discourse*.

⁴⁵ A. Nicolopoulou, E.S. Richner, *From Actors to Agents to Persons*.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ L.S. Bliss, A. McCabe, *Comparison of Discourse Genres*.

Struktura narracyjna i pogłębianie rozumienia postaci są ze sobą ściśle powiązane i poniżej prezentujemy ułożone w perspektywie rozwojowej formy wypowiedzi narracyjnych wraz z przykładami⁴⁸.

1. Wypowiedzi pseudonarracyjne – nazywanie bohaterów historyjki. Jeśli pokażemy dziecku historyjkę obrazkową i poprosimy, aby powiedziało, co się tutaj dzieje, widzimy jak pokazuje ono postaci na pierwszym rysunku, próbując je nazwać, po czym przechodzi do kolejnych rysunków i znów pokazuje i nazywa postaci.

2. Listy działań, które są czasowo zdezorganizowane („Mała kaczka poszła pływać. Przypłynął krab. I rak też przypłynął. Sama się bawiła mała ważka”).

3. Wiązanie serii pojedynczych zdarzeń wraz z zawiązkami uporządkowania czasowego i zarysowywania początku i zakończenia („Astronauta wyleciał w kosmos. Zaatakował go potwór. Astronauta dostał się do swojego statku i odleciał nim szybko”).

4. Pojedyncze epizody – sekwencje zdarzeń ułożonych czasowo, gdzie obecne są powiązania przyczynowo-skutkowe, które dotyczą głównie świata fizycznego. Nieliczne odwołania do stanów mentalnych sugerują, że dziecko przekracza koncentrację na świecie zewnętrznym („Była sobie kiedyś mała dziewczynka. Poszła do lasu. Szybko zrobiło się ciemno. Tak było ciemno, że nie mogła znaleźć drogi do domu. Płakała i płakała. Usłyszała to sowa i spytała, czy dziewczynka się zgubiła. Sowa obiecała, że pomoże znaleźć drogę do domu. Wzleciała w górę i rozejrzała się. Jak znalazła drogę, zawołała: podążaj za mną. Tak wyprowadziła dziewczynkę z lasu. Dziewczynka wróciła do domu i była bardzo szczęśliwa. Pocałowała sowę w podziękowaniu i obiecała rodzicom, że już nie będzie sama chodzić po lesie”).

5. Złożone epizody – łączenie epizodów o podobnej budowie jak powyższy tak, że perypetie bohatera się komplikują – bohater ma wyraźny problem i stara się go rozwiązać na różne sposoby; coraz bardziej do głosu dochodzą stany mentalne bohaterów, szczególnie ich intencje i potrzeby.

6. Osadzanie epizodów w nadrzędnym temacie, powiązane z coraz lepiej dopracowanymi początkami opowiadania (wprowadzenie informacji o czasie i miejscu akcji) oraz zakończeniami (pokazanie konsekwencji działań bohatera i jego reakcji na te konsekwencje, nawet ze wskazaniem morału) („Dawno, dawno temu była sobie rybka Kasia, która poszła do rybiego we-

⁴⁸ G. Botvin, B. Sutton-Smith, *The development of structural complexity in children's fantasy narratives*, *Developmental Psychology*, 1977, 13, 4, s. 377-388; A. McKeough, R. Genereux, *Transformation in narrative thought during adolescence*.

sołego miasteczka, w którym jednak zaczęli się wędkarze... [tu seria epizodów] ...wróciła do domu i została tam, dopóki nie urosła”).

Później, między dwunastym a osiemnastym rokiem życia, epizody składające się na opowiadane tworzą coraz bardziej zintegrowaną i spójną strukturę. Historie mają wtedy humorystyczne zakończenia, ułożone są jedna w drugiej lub mają kilka warstw znaczeniowych. Taka budowa opowieści jest wskaźnikiem ważnego osiągnięcia rozwojowego okresu dorastania, czyli dystansowania się do relacjonowanych zdarzeń i tolerowania możliwości odmiennego interpretowania tego samego zdarzenia (por. autonarracje⁴⁹). W tym okresie osiągnięcia te odnoszone są także do historii własnego życia, której konstruowanie i opowiadanie pełni ważną funkcję integrowania „ja” i tworzenia tożsamości⁵⁰. Poniższa tabela podsumowuje dotychczasowe rozważania, wskazując, jak zmienia się charakterystyka generowanych opowiadań wraz z wiekiem w powiązaniu z komplikowaniem się świata psychicznego postaci⁵¹.

Główna cecha	Wiek	Charakterystyka opowiadania
Akcja	4 lata	Opowieść ma sekwencję zdarzeń, które są ułożone czasowo, przyczynowo-skutkowo lub powiązane referencjalnie. Powiązania pojawiają się wyłącznie w świecie fizycznym.
Intencja	6 lat	Opowieść zawiera jawne lub domyślne odniesienie do stanu mentalnego, który motywuje opisywane działania bohatera w świecie fizycznym. Pojawia się też problem, który musi być pod koniec opowiadania rozwiązany.
	8 lat	Opowieść ma problem i serię prób jego rozwiązania przez bohatera, które się nie powiodły (lub innych komplikacji – niekoniecznie rozwiązujących problem) wraz ujawnianiem stanów mentalnych.
	10 lat	Pewien wątek czy perypetie są ważniejsze niż inne i wraz z tym rozszerzone jest zainteresowanie stanami mentalnymi zaangażowanego w nie bohatera. Rozwiązanie akcji jest związane ze zmianą stanu uczuć bohatera.

⁴⁹ H.J.M. Hermans, E. Hermans-Jansen, *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Warszawa 2000.

⁵⁰ D.P. McAdams, *The psychology of life-story*, *Review of General Psychology*, 2001, 5, s. 100-122; T. Habermas, S. Elhlert-Lerhe, C. de Silveira, *The Development of the Temporal Macrostructure*.

⁵¹ A. McKeough, R. Genereux, *Transformation in narrative thought during adolescence*.

Główna cecha	Wiek	Charakterystyka opowiadania
Interpretacja	12 lat	Uwaga opowiadającego przenosi się ze stanów mentalnych bohatera do przyczyn i uwarunkowań tych stanów. Konstelacja osobowych lub środowiskowych uwarunkowań tworzy pewien profil psychologiczny bohatera (stałość pewnych cech w czasie).
	14 lat	Przywoływane są dodatkowe cechy postaci i pojawia się interakcja między wcześniej stworzonym profilem a dodatkowymi cechami („walka wewnętrzna”), co prowadzi do dalszych komplikacji akcji.
	18 lat	Pojawia się dialektyczna relacja między cechami i stanami wewnętrznymi i służy ona za narzędzie zapewniania większego sensu i spójności opowiadania.

Kompetencja narracyjna a kompetencje edukacyjne

Spora część badań nad kompetencją narracyjną dotyczy również ogromnego znaczenia, jakie jest jej przypisywane dla rozwoju umiejętności czytania i pisania oraz innych osiągnięć szkolnych. Badania te dotyczą różnorodnych zależności między umiejętnościami związanymi z dyskursem narracyjnym (włączając w to umiejętność konstruowania oryginalnej historii, opowiedzenia wcześniej usłyszonej historii oraz rozumienie historii opowiadanych przez innych) a umiejętnościami szkolnymi i społecznymi. Szczególną uwagę obdarzono do tej pory związki kompetencji narracyjnej z czytaniem i pisaniem, wskazując między innymi, że wczesne umiejętności narracyjne są dobrymi predyktorami biegłości w czytaniu i pisaniu w latach późniejszych⁵². Na przykład Fang⁵³ dowodzi, że umiejętności narracyjne i monologiczne są lepszymi predyktorami osiągnięć w czytaniu niż pomiar złożoności językowej (*language complexity*), mierzonej konwencjonalnymi sposobami. Również inne osiągnięcia szkolne i akademickie oraz – co może wydawać się sprzeczne z intuicją – osiągnięcia w matematyce również mogą być przewidywane na podstawie zdolności do opowiadania historii⁵⁴. Na przy-

⁵² P. Davies, B. Shanks, K. Davies, *Improving narrative skills in young children with delayed language development*; N. Botting, *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*; F.P. Roth i in., *Unresolved mysteries*.

⁵³ Z. Fang, *The development of schooled narrative competence among second graders*, *Reading Psychology*, 2001, 22, s. 205-223.

⁵⁴ J. Heilmann, J.F. Miller, A. Nockerts, *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*; P. Davies, B. Shanks, K. Davies, *Improving narrative skills in young children with delayed language development*.

kład, wysoka kompetencja narracyjna mierzona na podstawie zadań polegających na układaniu historii do obrazków w wieku czterech lat okazuje się lepszym predyktorem osiągnięć w matematyce niż ogólna zdolność językowa⁵⁵.

Z odmiennej strony patrząc, dobrymi predyktorami samej umiejętności pisania opowiadań w szkole podstawowej okazały się mierzone przy przyjmowaniu do przedszkola: zdolności językowe, umiejętności przedczytelnicze oraz edukacja matek⁵⁶. Na jakość opowiadań tworzonych przez uczniów wpływa też poziom inteligencji⁵⁷.

Kompetencja narracyjna wydaje się wpływać również na życie społeczne, szczególnie w klasie szkolnej⁵⁸. Jak pisze Davies i współpracownicy⁵⁹, dzieci z opóźnieniami w rozwoju kompetencji narracyjnej doświadczają dwojakich trudności. Po pierwsze, mają problemy w interakcjach z rówieśnikami i członkami rodzin, ponieważ nie rozumieją opowiadanych historii i sami nie potrafią przekazać swoich doświadczeń i wrażeń poprzez opowiadanie. Po drugie, trudno im zrozumieć oczekiwania nauczycieli w środowisku szkolnym. Szczególnie niełatwo im uczestniczyć w tzw. narracji o życiu klasowym, która jest metanarracją o tym, co dzieci mają próbować osiągnąć, jakie zachowania są spójne z celem, jakie są konsekwencje zachowań dzieci, czyli ogólnie – jakie są oczekiwania względem uczestniczenia w klasie i szkole. Ponadto, dzieci rozumiejące i produkujące narracje w uczestnictwie w klasie są faworyzowane przez nauczyciela, są ciekawi dla innych uczniów, zwrotnie bardziej efektywnie uczestniczą w dyskursie klasowym i jawią się jako bardziej kompetentni czytający i piszący⁶⁰. Mają też więcej okazji do ćwiczenia kompetencji narracyjnej.

Warto też zauważyć, że środowisko szkolne wymaga specyficznego rodzaju narracji, związanej z językiem książkowym, literackim. Bywa ona nazywana narracją szkolną (*schooled narrative*) i jak pisze Fang⁶¹, ma trzy właściwości. Jest autonomiczna (samowystarczalna), gdyż w odróżnieniu od spontanicznego opowiadania historii, gdzie komunikacja jest zakorzeniona w kontekście i gdzie występuje silniejsze współkonstruowanie narracji

⁵⁵ D.K. O'Neill, M.J. Pearce, J.L., Pick, *Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability*, *First Language*, 2004, 24, s. 149-183.

⁵⁶ R.S. Hooper i in., *Preschool Predictors of Narrative Writing Skills in Elementary School Children*, *School Psychology Quarterly*, 2010, 25, 1, s. 1-12.

⁵⁷ H. Nadolska, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym*.

⁵⁸ J. Heilmann, J.F. Miller, A. Nockerts, *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*.

⁵⁹ P. Davies, B. Shanks, K. Davies, *Improving narrative skills in young children with delayed language development*.

⁶⁰ Z. Fang, *The development of schooled narrative competence among second graders*.

⁶¹ Tamże.

i wymaga stosowania określonego słownictwa. Jak wskazują Peterson i McCabe⁶², umiejętność produkowania wypowiedzi zdekontekstualizowanych⁶³ jest kluczową umiejętnością przy czytaniu i pisaniu.

Drugi znak szczególny narracji szkolnej stanowi to, że jest swoiście konwencjonalna. Jako produkt zinstytucjonalizowanych praktyk ma skonwencjonalizowane wskaźniki dotyczące schematu narracji (składa się z orientacji, serii powiązanych zdarzeń i częściowych lub całościowych wniosków) i wskaźniki słowno-gramatyczne (tożsamości bohaterów, czas przeszły, powiązania czasowe, czasowniki związane z działaniem, słowa o aktywności mentalnej), które najczęściej stanowią o jej ocenie przez nauczycieli. Ponadto, narracja szkolna wymaga, szczególnie w formie pisanej, wyspecjalizowanej gramatyki, bardziej złożonej składni, bogatszego literackiego słownictwa (m.in. dlatego, że jest zdekontekstualizowana), a także ma większe wskaźniki gęstości słownej i bogactwa słownikowego (*lexical density*).

Mimo dość jednoznacznych dowodów w postaci wyników poszczególnych badań, wciąż brakuje wystarczająco rozwiniętych koncepcji wyjaśniających związku kompetencji narracyjnej z osiągnięciami edukacyjnymi⁶⁴. Jednocześnie jest to rozwijający się obecnie obszar badawczy, z którego wynikają interesujące praktycznie wskazówki. Wiele wskazuje na to, że w rozwój kompetencji narracyjnej warto inwestować na różnych szczeblach edukacji, ponieważ, jak pisze Jerome Bruner⁶⁵, narracje stanowią podstawę tożsamości i umożliwiają odnalezienie miejsca w społeczeństwie.

Kompetencja narracyjna a zastosowania edukacyjne

Rzeczony rozwój kompetencji narracyjnej przebiega w ścisłym związku z rozwojem procesów poznawczych i jak wskazano wcześniej, bazą do rozumienia narracji oraz do jej konstruowania jest umiejętność dokonania operacji odniesienia, posługiwanie się powiązaniem przyczynowo-skutkowymi oraz teorią umysłu. W pewnych okolicznościach (uwarunkowania środowiskowe i indywidualne) może jednak nie przebiegać prawidłowo i w efekcie dziecko doświadcza trudności bądź związanych z rozumieniem, bądź tworzeniem

⁶² C. Peterson, A. McCabe, *A Social Interactionist account of developing decontextualized narrative skill*.

⁶³ *Decontextualized language* – por. A. Devescovi, E. Baumgartner, *Joint-read a picture book*.

⁶⁴ J. Heilmann, J.F. Miller, A. Nockerts, *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*; J. Riley, A. Burrell, *Assessing children's oral storytelling in their first year of school*.

⁶⁵ J.S. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Cambridge MA 1986, s. 42.

narracji. Można więc – po rozpoznaniu trudności, ale także profilaktycznie – podejmować działania wspomagające rozwój kompetencji narracyjnej. Warto podjąć ten wysiłek z dwóch powodów. Wsparciu podlega bowiem z jednej strony rozwój kompetencji poznawczych (na przykład pamięci i samo-kontrola) i z drugiej również funkcjonowanie społeczne, gdyż trenujemy rozumienie motywów działań i ich konsekwencji. Próbując sformułować zasady wspierania rozwoju kompetencji narracyjnej, warto wskazać na trzy obszary, w których projektować można oddziaływania wspomagające. Są to sytuacje współkonstruowania narracji z dzieckiem, czyli tworzenie specyficznej relacji edukacyjnej, wykorzystywanie okazji w edukacji dzieci oraz proces samokształcenia dorosłych.

Badania amerykańskie wskazują, że wiele dzieci trafia do szkoły ze słabą kompetencją narracyjną (co może wynikać ze specyficznego treningu narracyjnego w środowisku rodzinnym). Jednocześnie, w literaturze wskazuje się, że im wyższa kompetencja narracyjna u dzieci w wieku przedszkolnym, tym łatwiej zdobyć umiejętności czytania i pisania⁶⁶. Ponadto, istnieją dowody, że umiejętności narracyjne są lepszym predyktorem osiągnięć w czytaniu, niż złożoność wypowiedzi mierzona w rozmowie⁶⁷. Są też jednoznaczne dowody, że trening w zakresie kompetencji narracyjnej przynosi poprawę w zakresie czytania ze zrozumieniem u starszych dzieci⁶⁸. Co więc można zrobić, aby zapobiec negatywnym konsekwencjom deficytów w zakresie kompetencji narracyjnej? Znajomość specyfiki rozwoju podstawowych funkcji psychicznych, również znajomość podstawowych uwarunkowań rozwojowych, jak i kreatywność jest w tym zakresie warunkiem niezbędnym. Poniżej zasygnalizowano wybrane techniki jako inspiracje do dalszych poszukiwań.

Technika interakcyjnego czytania na głos⁶⁹ przypomina sytuację współtworzenia narracji z rodzicem i jest wykorzystywana w pracy z dziećmi w pierwszych latach nauki. Polega na czytaniu uczniom tekstu, z którym mają się zapoznać, ale z dodatkowymi aktywnościami przed czytaniem, w trakcie i po przeczytaniu. Przed przeczytaniem historii nauczyciel zadaje pytania o tytuł historii, nawiązując do tego, co już jest uczniom znane z doświadczeń osobistych i lektur. Procedura ta, zwana elaboracją, pozwala wią-

⁶⁶ C. Peterson, A. McCabe, *A Social Interactionist account of developing decontextualized narrative skill*.

⁶⁷ Z. Fang, *The development of schooled narrative competence among second graders*.

⁶⁸ P. Davies, B. Shanks, K. Davies, *Improving narrative skills in young children with delayed language development*; P. Davies i in., *Developing narrative skills through case-studies*, *The Curriculum Journal*, 2003, 14, 2, s. 217-232.

⁶⁹ Tamże.

zać nieznaną jeszcze materiał z już przechowywaną w pamięci wiedzą i przez to łatwiej zapamiętać nowy materiał. Etap czytania jest przerywany, aby zadać pytania o motywy postaci lub o przewidywany rozwój akcji czy zakończenie. Ten zabieg motywuje do uważniejszego słuchania, aktywizuje schemat narracyjny i w efekcie daje poczucie sensu historii, przez co dodatkowo sprzyja zapamiętywaniu treści. Po przeczytaniu historii jest możliwa dalsza praca nad narracją, na przykład przez tworzenie mapy zdarzeń, mapy powiązań przyczynowo-skutkowych lub ponowne opowiadanie czy przedstawienie za pomocą zmienionego kodu (rysowanie lub odgrywanie). Interakcyjne czytanie na głos jest przykładem złożonej techniki, której etapy można zastosować pojedynczo.

Uczestniczenie w tworzeniu lub odbieraniu narracji ma również szczególne implikacje edukacyjne. Wyniki badań dostarczają cennych informacji na temat rozwoju umiejętności czytania. Podczas słuchania lub oglądania narracji małe dzieci uczą się kodowania i łączenia różnych części opowieści. Według teoretycznych modeli rozumienia tekstu⁷⁰, jak i wyników empirycznych⁷¹, są to te same umiejętności, z jakich będą korzystać, kiedy zaczną rozumieć to, co czytają. Rozwijanie zatem umiejętności narracyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym stwarza lepsze warunki rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem. W tym celu badanie rozwijających się procesów rozumienia może dostarczyć użytecznych wskazówek dla promowania zrozumienia narracji u dzieci. Jak wynika z badań, małe dzieci są wrażliwe na strukturę skutkowo-przyczynową historii. Nauczyciele i opiekunowie mogą budować na niej biegłość w kodowaniu kluczowych związków przyczynowych w narracji. Na przykład, rodzice i nauczyciele mogą zadawać dzieciom pytania dotyczące związków przyczynowych, wspierając zrozumienie poprzez zwrócenie uwagi dzieci na te relacje i pomagać im je zrozumieć i wysnuć wnioski.

Opowiadanie historii innemu dziecku lub osobie dorosłej może być również używane jako narzędzie do oceny wiedzy dzieci o strukturze narracyjnej, a następnie znalezienie sposobów, aby zapewnić rusztowanie, wsparcie, aby zaprezentowaną wiedzę poszerzyć o nowe elementy. Wskazówki i zadania pozwalające na zrozumienie struktury narracji mogą również przyjmować formę bardziej kreatywną. Na przykład, dzieci mogą rysować najważniejsze wydarzenia w historii (na przykład wydarzenia łączące się z wieloma innymi zdarzeniami), tworzyć mapy różnych historii, w tym

⁷⁰ Np. W. Kintsch, *The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model*, *Psychological Review*, 1988, 95, s. 163-182.

⁷¹ J.S. Lynch i in., *The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills*, *Reading Psychology*, 2008, 29, s. 327-365.

ważnych związków przyczynowych, lub mogą umieścić zdjęcia z tej historii⁷². Niezależnie od tego, w jaki sposób dzieci uczą się o strukturze przyczynowej narracji, jest to ważne dla ich dalszego rozwoju narracyjnego rozumienia rzeczywistości. Zdolność dzieci do reprezentowania struktury przyczynowej narracji zapewnia im fundament do zrozumienia bardziej abstrakcyjnych pojęć w narracjach w ogóle, takich jak rozwój postaci, nadrzędnych tematów i gatunku.

Kolejna technika polega na dostarczaniu uczniowi wzorców pisania narracyjnego⁷³, które będzie on mógł wykorzystać podczas zadań wymagających kompetencji narracyjnej (pisanie opowiadań, tłumaczenie uwarunkowań procesów społecznych itp.). Jeśli uczeń ma słabsze osiągnięcia, ponieważ nie potrafi pisać złożonych narracyjnych tekstów, to będzie pisał lepiej, jeśli otrzyma dokładne instrukcje, jak pisać dobre opowiadanie. Nie chodzi jednak o to, aby podawać „co napisać po czym”, jak proponują to różne dostępne powszechnie „ściągą”, ale aby wskazywać przykłady dobrych opowiadań i dyskutować, co świadczy o ich wartości. Daje do myślenia też fakt, że uczniowie lepsi niż przeciętni w pisaniu złożonych narracyjnych tekstów, poddani temu treningowi pogarszają swoje wyniki. Być może ma to związek z zahamowaniem twórczego aspektu ich aktywności narracyjnej. Jak widać, jest to technika przydatniejsza do pracy z kilkunastoletnimi uczniami, którzy jednak już doświadczają określonych trudności.

W szkole fikcyjne narracje są używane wielorako: instruktażowo jako bezpośredni cel nauczania (napisanie tekstu lub opowiedzenie historii), jako kontekst dla rozwoju ogólnych umiejętności językowych oraz umiejętności czytania i pisania (tekst jako „pretekst” do dalszego uczenia się komunikowania), jak też jako środek do transmisji wiedzy o sobie, swoim ujmowaniu rzeczywistości (analiza zawartych w tekście sensów, założeń, obserwacji rzeczywistości). Zwłaszcza w edukacji wyższej tworzone historie to więcej niż zbiór faktów, a wyraziste ujawnianie własnych, indywidualnych treści i odniesień jest wskazywane jako wartość⁷⁴.

Na zakończenie wyróżnijmy jeszcze grupę technik wiązanych zwykle z samokształceniem dorosłych, a mianowicie różne wersje dzienników uczącego się, służące do sprawozdawania postępów w nauce⁷⁵. Dzienniki uczącego się to zapiski sporządzane po zajęciach edukacyjnych lub po przy-

⁷² Tamże.

⁷³ P. Davies i in., *Developing narrative skills through case-studies*.

⁷⁴ T.A. Ukrainetz i in., *The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives*, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2005, 48, s. 1363-1377.

⁷⁵ Por. też złożone biografie edukacyjne: P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006.

swojemu sobie części materiału, w których podejmuje się osobistą refleksję nad znaczeniem przyswajanych treści. Jeśli przedmiotem rozważań było dla kogoś na przykład pojęcie kompetencji narracyjnej, to w dzienniczku umieszcza on narrację na temat tego, jak zmieniło się dotychczasowe rozumienie zjawiska pod wpływem nowych treści, co jest zaskakującego i do zaakceptowania, a co zdecydowanie do przyjęcia nie jest. Zabieg ten pozwala zrozumieć pojęcie na poziomie doświadczenia osobistego, ponieważ wykorzystuje wewnętrzną motywację i żywe doznania emocjonalne.

Kompetencja narracyjna i jej miejsce w edukacji

Pytanie o miejsce rozwoju kompetencji narracyjnej w edukacji to w pewnym sensie pytanie o sens i cel edukacji w ogóle. Zważywszy na charakterystykę pojęcia kompetencji narracyjnej, używanie języka jako podstawowego narzędzia rozwoju funkcji psychicznych odnosi nas do kulturowo-historycznego sposobu pojmowania nauczania i rozwoju⁷⁶ oraz do dwóch istotnych elementów niezbędnych do kształtowania się funkcjonalnej kompetencji narracyjnej: osobistego odniesienia (sensu) oraz kształtowania się jej w relacji z innymi.

Według Brunera⁷⁷, który wyróżnił myślenie paradygmatyczne oraz myślenie narracyjne, sposób organizowania schematów poznawczych w tym drugim typie jest ściśle zależny od sytuacji, emocji, od osobistego stosowania znaczeń w komunikacji⁷⁸ i ma bardziej bezpośredni charakter⁷⁹. Myślenie narracyjne jest pierwszym sposobem myślenia rozwijanego przez jednostkę i odnosi się bezpośrednio do codziennych doświadczeń oraz komunikowania się z innymi. Narracyjność jest rozumiana jako swoiste narzędzie do przenoszenia informacji zawartych w doświadczeniu indywidualnym w szerszą perspektywę czasową⁸⁰. Można ją zatem rozumieć jako narzędzie stawania się człowiekiem kulturowym (planującym i odnoszącym się do przyszłych skutków swoich działań). Narracyjność jako dyspozycja

⁷⁶ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

⁷⁷ J.S. Bruner, *Actual minds, possible worlds*.

⁷⁸ K. Egan, *Teaching literacy. Engaging the imagination of new readers and writers*, Thousand Oaks 2006; B. van Oers, *Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 2007, 15(3), s. 299-312.

⁷⁹ J.S. Bruner, *Acts of meaning*, Cambridge MA 1990.

⁸⁰ S. Engel, *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*, New York 1999.

kształtowana kulturowo pozwala przejść z pozycji prymitywistycznej organizacji doświadczania do kulturowej organizacji doświadczenia⁸¹.

Ważne jest, aby pamiętać o kompetencji narracyjnej jako o specyficznej działalności, która wiąże się z aktywacją wiedzy jednostki (ucznia). Wiedza ta jest zawarta w schematach poznawczych⁸². Tak rozumiana kompetencja narracyjna stanowi podstawę uczenia się jako procesu przetwarzania informacji. Narracje oprócz specyficznych treści charakteryzują się też specyficzną strukturą narracji oraz strukturą samego schematu narracyjnego leżącego u podstaw, a te właściwości pozwalają na dekodowanie znaczeń, rozumienie przekazów zgodnie z kontekstem i interpretowanie ich w zgodzie z sytuacją społeczną osób zaangażowanych w akcję i relację⁸³.

Uczniowie mający możliwość rozwijania i ćwiczenia narracyjnych interpretacji łatwiej rozumieją kontekst ich powstawania, ale też szybciej aktywizują osobiste doświadczenia do rozumienia faktów, relacji między faktami oraz poziomu ich ważności dla zrozumienia przekazu. Schematy narracyjne są, według Epsteina⁸⁴, miejscem lokowania się wiedzy jednostki związanej z jej życiowym doświadczeniem. Z badań nad pamięcią wiemy, że informacje bezpośrednio odnoszące się do osobistego doświadczenia są i łatwiej zapamiętane, i łatwiej przypominane. Opieranie zatem zasad edukacji na pojęciu kompetencji narracyjnej daje nam nową (choć chronologicznie starą) perspektywę organizowania kontekstu edukacyjnego. Według Leontiewa⁸⁵, przekazywanie osobistego znaczenia znaków, nadawanie im określonej indywidualnej wartości jest podstawą nabywania kompetencji komunikacji w sposób funkcjonalny i akceptowany w określonych praktykach społecznych⁸⁶. Zarówno Wygotski⁸⁷, jak i Leontiew⁸⁸ wskazują, że oddalenie osobistego wartościowania od treści nauczania jest głównym powodem oddalania się umiejętności nabywanych w szkole od potrzeb i trajektorii rozwojowych jednostki. Wskazuje się zatem, że w edukacji obydwa wymiary sensu (kulturowy i osobisty) powinny znaleźć odzwierciedlenie w konkretnych praktykach edukacyjnych. Zwrócenie uwagi na cel i sposób rozwo-

⁸¹ B. Smykowski, *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. Z. Kwieciński, A. Brzezińska, Toruń 2000, s. 9-24.

⁸² J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ S. Epstein, *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Wrocław 1990, s. 59-76.

⁸⁵ A.N. Leontiew, *Activity, consciousness, personality*, Englewood Cliffs 1978.

⁸⁶ B. van Oers, *Helping young children to become literate*.

⁸⁷ L.S. Wygotski, *Rozwój zainteresowań w wieku dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 179-220.

⁸⁸ A.N. Leontiew, *Problems of the development of the mind*, Moskwa 1981.

ju kompetencji narracyjnej w edukacji pozwala zbliżyć się do realizacji postulatu wiązania doświadczenia osobistego z doświadczeniem społecznym.

Drugim ważnym aspektem kształtowania się kompetencji narracyjnej jest jej powstawanie w dynamicznie społecznym kontekście w relacji z innymi – osobami „zadającymi temat” lub zachęcającymi do ujawniania indywidualnych myśli czy wyobrażeń w dowolnej formie. Pytanie o zastosowanie pojęcia kompetencji narracyjnej to również pytanie o jej relacyjny kontekst, jak również sposób oceny wytworów, jakie w toku edukacji będą się pojawiały. Innymi słowy: w jakiej relacji powinna się ta kompetencja rozwijać i jakie kryteria oceny są potrzebne, aby pogodzić relacyjną, dialektyczną genezę narracji, jak i dopełnić wymogu obiektywności.

Rozwój myślenia, a w ślad za nim rozwój form działania ściśle wiąże się z poziomem rozwoju i używaniem języka⁸⁹. Istotnym elementem kompetencji narracyjnej jest zdolność do rekonstruowania i używania reprezentacji wyjaśnianych w relacji z innymi⁹⁰.

W edukacji, która zakłada wywoływanie zmian rozwojowych poprzez procesy nauczania⁹¹, kształtowanie kompetencji językowych zarówno na poziomie zdolności (słownikowej, gramatycznej, czy stylistycznej), jak i na poziomie dyspozycji (podejścia, motywacji, czy estetyki) są kluczowym zagadnieniem. Postuluje się zatem, aby narracje stały się centralnym obiektem oddziaływań i ocen w edukacji⁹². Dają one możliwość rozpoznawania poziomu poznawczego ucznia, sposobu stosowania określonych schematów, jak również jego zapatrywań, podglądów na rzeczywistość, sposobu opisywania doświadczeń, czy rozwoju językowego wreszcie. Jeśli uznajemy tworzone przez uczniów narracje za ważne w poznawaniu poziomu ich myślenia, rozwoju i umiejętności, istotne jest zastanowienie się, jak powinna wyglądać ich ocena.

W literaturze przedmiotu pojawiają się sugestie wskazujące na konieczność odejścia od ilościowego i testowego oceniania umiejętności narracyjnych. Narracja jako produkt rozumiana jest w tym podejściu dialektycznie – jako wynik nie tylko samego zadania, ale i kontekstu w jakim ono zostało wskazane i z jakimi wskazówkami jest związane. Innymi słowy, badanie i ocenianie narracji w edukacji powinno być organizowane jako badanie

⁸⁹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*.

⁹⁰ B. van Oers, *Helping young children to become literate*.

⁹¹ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*.

⁹² Ch. van der Veen, M. Poland, *Dynamic Assessment of Narrative Competence*, [w:] *Developmental education for young children*, International Perspectives on Early childhood education and development, 7, red. B. van Oers, Dordrecht 2012, s. 105-120.

strefy najbliższego rozwoju w ujęciu L.S. Wygotskiego⁹³. Jest to potrzebne również z tego względu, że dzieci trafiają do szkół z bardzo bogatą, ale znacząco zindywidualizowaną wiedzą na temat umiejętności czytania i pisania – jedne są bardziej osłuchane z opowieściami o codziennych wydarzeniach, innym czyta się literaturę. Nauczyciel powinien znać ten poziom wejściowy, ponieważ może lepiej zaplanować proces zdobywania przez dane dziecko umiejętności⁹⁴.

Van der Veen i Poland⁹⁵ wyróżniają dwa sposoby oceny narracji: dynamiczny (rozwojowy) i niedynamiczny (statyczny), a w tym pierwszym wyróżniają

- podejście „standaryzowane”, w ramach którego zadanie jest wystandaryzowanym zestawem wskazówek, podpowiedzi i oceny zwrotnej, które służą do opisu powodzenia ucznia w kontekście jego możliwości rozwojowych;

- podejście „interakcyjne”, w którym narracje oceniane są w kontekście współpracy ucznia i nauczyciela; wskazówki są negocjowane i dostosowywane do aktualnych potrzeb dziecka⁹⁶. Jednym z takich sposobów negocjowania w procesie uczenia się jest również zarówno model eksperymentu nauczającego⁹⁷, jak również Model Upośrednionego Uczenia się⁹⁸.

Ważne z punktu widzenia systemu edukacji jest również wskazanie wyważenia między standaryzowanym a interakcyjnym podejściem w ocenie poziomu narracji ucznia. Van der Veen i Poland⁹⁹ proponują tzw. kanapkową ocenę narracji, na którą składają się trzy sekwencje oceny na przestrzeni 6-8 tygodni pracy z uczniem.

1. Standaryzowana ocena dynamiczna (pre-test).
2. Interakcyjna ocena dynamiczna (badanie strefy aktualnego i najbliższego rozwoju).
3. Standaryzowana ocena dynamiczna (post-test).

⁹³ A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*; B. Smykowski, *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. Z. Kwieciński, A. Brzezińska, Toruń 2000, s. 137-151.

⁹⁴ J. Riley, A. Burrell, *Assessing children's oral storytelling in their first year of school*.

⁹⁵ Ch. van der Veen, M. Poland, *Dynamic Assessment of Narrative Competence*.

⁹⁶ J.P. Lantolf, *Dynamic Assessment: The dialectic integration of instruction and assessment*, *Language Teaching*, 2009, 4, s. 355-368.

⁹⁷ B. Smykowski, *Podejście rozwojowe do badania form zachowań*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, s. 137-151.

⁹⁸ K. Appelt, J. Wojciechowska, *Praca z sześciolatkiem a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach szkole*, [w:] *6-latki w szkole: edukacja i pomoc*, red. A.I. Brzezińska, Poznań 2014, s. 15-32.

⁹⁹ Ch. van der Veen, M. Poland, *Dynamic Assessment of Narrative Competence*.

Obydwie formy oceny poziomu narracji dają adekwatny obraz aktualnego i potencjalnego poziomu umiejętności dziecka, jak również ukazują wyobrażenie jakości przyszłych wskazówek i zadań, jakie będzie jeszcze rozwiązywać. W tym ujęciu, zgodnie z postulatem Wygotskiego, zadanie, jakie uczeń ma rozwiązać, powinno być adekwatne do jego codziennego doświadczenia i być skonstruowane problemowo.

Podsumowanie

Ukierunkowanie oddziaływań edukacyjnych na kształtowanie kompetencji narracyjnej wskazuje, z jednej strony, na duży potencjał zmian w zakresie organizacji i wyłaniania nowych efektów nauczania, jednak z drugiej – dotyka uniwersalnych problemów związanych z organizacją procesu nauczania – indywidualizowania oddziaływania na ucznia oraz zindywidualizowania efektów podlegających szkolnej ewaluacji. Wraz z włączeniem pojęcia narracyjności w nurt problemów edukacyjnych dotykamy problemu – kto i o czym oraz do kogo w zasadzie w szkole mówi bądź pisze – czyli czemu służą narracje jako obszar kształtowania kompetencji poznawczych i językowych. „Narracyjny uczeń” potrzebuje „narracyjnego dorosłego” – osoby, która tak samo jak on tworzy i ujawnia własne narracje o swojej interpretacji rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., Wojciechowska J., *Praca z sześciolatkiem a zaspokajanie potrzeb edukacyjnych dziecka w pierwszych latach szkole*, [w:] *6-latki w szkole: edukacja i pomoc*, red. A.I. Brzezińska Wydawnictwo WNS UAM, Poznań 2014.
- Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływania szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, red. M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa 1980.
- Białecka-Pikul M., *Komunikowanie się a reprezentacja świata w umyśle dzieci w wieku przedszkolnym. Badania nad poznawczą złożonością wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym i ich reprezentacja stanów umysłowych*, [w:] *Zastosowanie metod statystycznych w badaniach naukowych*, red. J. Jakubowski, J. Wątroba, StatSoft Polska, Kraków 2000.
- Bliss L.S., McCabe A., *Comparison of Discourse Genres: Clinical Implications*, *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 2006, 33.
- Bokus B., *Inter-mind phenomena in child narrative discourse*, *Pragmatics*, 2004, 144.
- Bokus B., *O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej*, [w:] *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, red. E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.

- Bokus B., Shugar G.W., *Psychologia języka dziecka – stare pytania, nowe dane, nowe hipotezy*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk 2007.
- Botting N., *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*, *Child Language Teaching and Therapy*, 2002, 18, 1.
- Botvin G., Sutton-Smith B., *The development of structural complexity in children's fantasy narratives*, *Developmental Psychology*, 1977, 13, 4.
- Bruner J.S., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge MA 1990.
- Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge MA 1986.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Davies P., Bentham J., Cartwright S., Wilson J., *Developing narrative skills through case-studies*, *The Curriculum Journal*, 2003, 14, 2.
- Davies P., Shanks B., Davies K., *Improving narrative skills in young children with delayed language development*, *Educational Review*, 2004, 56, 3.
- Devescovi A., Baumgartner E., *Joint-read a picture book: Verbal interaction and narrative skills*, *Cognition and Instruction*, 1993, 11, 3-4.
- Dominice P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.
- Dudzik A., *Struktura opowiadań tworzonych przez dzieci dwuipół- i trzyipółletnie w interakcji z dorosłym*, *LingVaria*, 2008, 1, 5.
- Egan K., *Teaching literacy. Engaging the imagination of new readers and writers*, Corwin Press, Thousand Oaks, 2006.
- Ellis V., *The Narrative Matrix and Wordless Narrations: A Research Note*, *Augmentative and Alternative Communication*, 2007, 23, 2.
- Engel S., *The stories children tell. Making sense of narratives of childhood*, W.H. Freeman and Company, New York 1999.
- Epstein S., *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Instytut Psychologii PAN, Wrocław 1990.
- Fang Z., *The development of schooled narrative competence among second graders*, *Reading Psychology*, 2001, 22.
- Fivush R., McDermott Sales D., Bohanek J.G., *Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events*, *Memory*, 2008, 16, 6.
- Habermas T., Bluck S., *Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence*, *Psychological Bulletin*, 2000, 126, 5.
- Habermas T., Elhlert-Lerhe S., de Silveira C., *The Development of the Temporal Macrostructure of Life Narratives Across Adolescence: Beginnings, Linear Narrative Form, and Endings*, *Journal of Personality*, 2009, 77, 2.
- Haden C.A., Haine R.A., Fivush R., *Developing Narrative Structure in Parent-Child Reminiscing Across the Preschool Years*, *Developmental Psychology*, 1997, 33, 2.
- Harkins D.A., Koch P.E., Michel G.F., *Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children*, *The Journal of Genetic Psychology*, 1994, 155, 2.
- Heilmann J., Miller J.F., Nockerts A., *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children*, *LanguageTesting*, 2010, 27, 4.
- Hermans H.J.M., Hermans-Jansen E., *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Pracowania Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2000.
- Hooper R.S., Roberts J.E., Nelson L., Zeisel S., Fannin D.K., *Preschool Predictors of Narrative Writing Skills in Elementary School Children*, *School Psychology Quarterly*, 2010, 25, 1.

- Justice L.M., Bowles R., Pence K., Gosse C., *A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol)*, *Early Childhood Research Quarterly*, 2009, 25.
- Kintsch W., *The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model*, *Psychological Review*, 1988, 95.
- Kleinknecht E., Beike D.R., *How knowing and doing inform an autobiography. Relations among preschoolers' theory of mind, narrative and event memory skills*, *Applied Cognitive Psychology*, 2004, 18.
- Kulkofsky S., Klemfus J.Z., *What the Stories Children Tell Can Tell About Their Memory: Narrative Skill and Young Children's Suggestibility*, *Developmental Psychology*, 2008, 44, 5.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2001.
- Lantlof J.P., *Dynamic Assessment: The dialectic integration of instruction and assessment*, *Language Teaching*, 2009, 4.
- Leontiew A.N., *Activity, consciousness, personality*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1978.
- Leontiew A.N., *Problems of the development of the mind*, Progress Publishers, Moskwa 1981.
- Linebarger D., Piotrowski J.T., *TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills*, *British Journal of Developmental Psychology*, 2009, 27.
- Lynch J.S., van den Broek P., Kremer K.E., Kendeou P., White M.J., Lorch E.P., *The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills*, *Reading Psychology*, 2008, 29.
- Mandler J.M., Johnson N.S., *Remembrance of things parsed: Story structure and recall*, *Cognitive Psychology*, 1977, 9.
- Matejczuk J., Nowotnik A., Rękosiewicz M., *6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka szkoły i rodziny – dla kogo szansa dla kogo zagrożenie?* *Studia Edukacyjne*, 2013, 27.
- McAdams D.P., *The psychology of life-story*, *Review of General Psychology*, 2001, 5.
- McArthur D., Adamson D.F., Deckner D.F., *As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading*, *Merill-Palmer Quarterly*, 2005, 51, 4.
- McKeough A., Genreux R., *Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions*, *Journal of Educational Psychology*, 2003, 95, 3.
- Nadolska H., *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, *Erbe*, Białystok, 1995.
- Nicolopoulou A., Richner E.S., *From Actors to Agents to Persons: The Development of Character Representation in Young Children's Narratives*, *Child Development*, 2007, 78, 2.
- O'Neill D.K., Pearce M.J., Pick J.L., *Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability*, *First Language*, 2004, 24.
- O'Neill D.K., Shultis R.M., *The Emergence of the Ability to Track a Character's Mental Perspective in Narrative*, *Developmental Psychology*, 2007, 43, 4.
- Oppenheim D., Nir A., Warren S., Emde R., *Emotion Regulation in Mother-Child Narrative Co-Construction: Associations With Children's Narratives and Adaptation*, *Developmental Psychology*, 1997, 33, 2.
- Pennebaker J.W., Seagal J.D., *Forming a Story: The Health Benefits of Narrative*, *Journal of Clinical Psychology*, 1999, 55, 10.
- Peterson C., McCabe A., *A Social Interactionist account of developing decontextualized narrative skill*, *Developmental Psychology*, 1994, 30, 6.
- Riley J., Burrell A., *Assessing children's oral storytelling in their first year of school*, *International Journal of Early Years Education*, 2007, 15, 2.

- Roth F.P., Speece D., Cooper D.H., de La Paz S., *Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading?* The Journal of Special Education, 1996, 30, 3.
- Schank R., Abelson R., *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structure*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1977.
- Shugar G.W., *U progu narracji: rola operacji odniesienia*, [w:] *Psychologiczne studia nad językiem i dyskursem*, red. I. Kurcz, J. Bobryk, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN i SWPS, Warszawa, 2001.
- Shugar G.W., Smoczyńska M., *Nowe kierunki badań nad językiem dziecka*, [w:] *Badania nad językiem dziecka. Wybór tekstów*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.
- Siegel D., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 2009.
- Smykowski B., *Podęście rozwojowe do badania form zachowań*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. Z. Kwieciński, A. Brzezińska, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Smykowski B., *Prymitywizm a wyższe formy zachowań*, [w:] *Nieobecne dyskursy. Wygotski i z Wygotskim w tle*, red. Z. Kwieciński, A. Brzezińska, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Smykowski B., *Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności*, Edukacja, 2003, 1.
- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, GWP, Gdańsk 2002.
- Ukrainetz T.A., Justice L.M., Kaderavek J.N., Eisenberg S.L., Gillam R.B., Harm H.M., *The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2005, 48.
- van der Veen Ch., Poland M., *Dynamic Assessment of Narrative Competence*, [w:] *Developmental education for young children*, International Perspectives on Early childhood education and development, 7, red. B. van Oers, Springer Science+Business Media, Dordrecht 2012.
- van Oers B., *Helping young children to become literate: The relevance of narrative competence for developmental education*, European Early Childhood Education Research Journal, 2007, 15(3).
- Wenner J.A., Burch M.M., Lynch J.S., Bauer P.J., *Becoming a teller of tales: Associations between children's fictional narratives and parent-child reminiscence narratives*, Journal of Experimental Child Psychology, 2008, 101, 1.
- Wojciechowska J., *Wiek ponieważ: Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczny podręcznik psychologii rozwojowej*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Rozwój zainteresowań w wieku dorastania*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.