



## ***Cele i strategie wspierania rozwoju narracyjnego dzieci***

### **STRESZCZENIE**

---

**CEL NAUKOWY:** Celem artykułu jest przedstawienie, na przykładzie istniejących programów interwencyjnych, znaczenia dla dobrostanu dziecka wielowymiarowej profilaktyki trudności wynikających z deficytów w zakresie rozwoju kompetencji narracyjnej.

**PROBLEM I METODY BADAWCZE:** Problem badawczy sformułowano następująco: jakie są cele i strategie wspierania rozwoju kompetencji narracyjnej? Wykorzystana została metoda analizy i syntezy literatury.

**PROCES WYWODU:** W artykule pokazana została istota i konsekwencje zaburzeń w rozwoju kompetencji narracyjnej. Wskazano i opisano poszczególne elementy procesu profilaktycznego: scharakteryzowani zostali jego uczestnicy, obszary kompetencji narracyjnej podlegające działaniom profilaktycznym oraz skuteczność tych oddziaływań wraz z jej uwarunkowaniami.

**WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:** Prawidłowy rozwój w sferze kompetencji narracyjnej jest istotnym czynnikiem warunkującym dobrostan dziecka. Istnieje szereg możliwości wspierania rozwoju w różnych jego obszarach. Czynnikiem warunkującymi skuteczność interwencji narracyjnych są: czas trwania, zaangażowanie i kontekst, zaś środowiskiem szczególnie predysponowanym do wspierania rozwoju dzieci jest rodzina.

**WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:** Z dokonanych analiz wynika, że wzrasta społeczna świadomość znaczenia prawidłowego rozwoju w zakresie kompetencji narracyjnej, niemniej jednak istnieje jeszcze niezagospodarowana przestrzeń związana z edukacją nauczycieli i rodziców na temat możliwości działań interwencyjnych.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **KOMPETENCJA NARRACYJNA, ROZWÓJ, INTERWENCJE NARRACYJNE**

---

**ABSTRACT**

---

*Goals and Strategies of the Support of Child's Narrative Development*

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present, on the example of already existing intervention programs, the significance for the well-being of a child of multidimensional prevention of difficulties resulting from deficits in the development of narrative competence.

---

---

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is: What are the goals and strategies of the support of the development of narrative competence? The method of the analysis and synthesis of the literature has been used.

---

---

THE PROCES OF ARGUMENTATION: The article presents the essence and consequences of disorders in the development of the narrative competence. Particular elements of the intervention process were indicated and described: including its participants, specific areas of narrative competence and the effectiveness together with its determinants of these interventions.

---

---

RESEARCH RESULTS: Proper development in the sphere of narrative competence is an important factor influencing child's well-being. There are a number of possibilities to support the development in its various areas. The factors conditioning the effectiveness of narrative interventions are: duration, involvement and context. The family is particularly well-suited to support narrative development of children.

---

---

CONSULSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analyzes show that social awareness of the importance of proper development in the field of narrative competence increases, nevertheless, there is still undeveloped space associated with the education of teachers and parents about the possibility of narrative interventions.

---

---

→ **KEYWORDS:** **NARRATIVE COMPETENCE, DEVELOPMENT, NARRATIVE INTERVENTION**

## Wprowadzenie

Przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych w 2015 r. przez National Center for Education Statistics badania pokazały, że ponad połowa amerykańskich czwarto- i ósmoklasistów ma kłopoty z rozumieniem tekstów przewidzianych przez program szkolny dla ich grup wiekowych. Większość (75%) badanych dzieci nie było w stanie sformułować wypowiedzi pisemnej na poziomie przewidzianym dla ich wieku. Porównanie z podobnymi badaniami prowadzonymi w poprzednich latach pokazało, że wskaźnik umiejętności czytania nie zmienił się znacząco na przestrzeni 20 lat (Petersen i Spencer, 2016).

Wnioski płynące z polskich badań prowadzonych przez Hannę Nadolską (1995) również nie napawają optymizmem. Blisko połowa badanych przez nią uczniów nie osiągnęła

w zakresie kompetencji narracyjnej poziomu zadowalającego. Zjawisko to dotyczyło dzieci uczących się zarówno w zwykłych szkołach (44%), jak i w szkołach specjalnych (47%).

Diagnoza niskiego poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej amerykańskich dzieci przyczyniła się do poszukiwania praktycznych rozwiązań tego problemu i w konsekwencji do sformułowania nowych standardów edukacyjnych zakładających stymulowanie lepszego, samodzielnego rozumienia i produkowania ustnych i pisemnych wypowiedzi. Nowe standardy edukacyjne obowiązujące w USA<sup>1</sup> uwzględniają oczekiwania wobec dzieci przedszkolnych dotyczące: tworzenia opowieści na temat osobistych przeżyć, powtarzania znanych historii z uwzględnieniem opisu bohaterów, tła i najważniejszych zdarzeń zachodzących w opowieści.

Stymulowanie rozwoju narracyjnego<sup>2</sup> wydaje się istotne z kilku powodów. Główny powód wyrasta z faktu, że praca z tekstami narracyjnymi stanowi od początku edukacji wczesnoszkolnej znaczną część programu nauczania. Dzieci z dobrze rozwiniętą kompetencją narracyjną lepiej radzą sobie z rozumieniem, odtwarzaniem i tworzeniem tekstów narracyjnych, a co za tym idzie, doświadczają mniej trudności w uczeniu się (np. Bishop i Edmundson, 1987; za: Petersen i Spencer, 2016). Zyski płynące z posiadanej kompetencji związane są jednak nie tylko z funkcjonowaniem poznawczym, ale także społecznym i emocjonalnym. Dobrzy narratorzy cieszą się lepszą opinią u dorosłych doceniających sprawnie wystawiające się dzieci, a przy tym wysoce cenieni są przez rówieśników, jako np. pomysłodawcy interesujących zabaw tematycznych.

Dobre radzenie sobie z rozumieniem, odtwarzaniem i tworzeniem opowieści w wieku szkolnym nie jest jednak umiejętnością pojawiającą się znikąd. Poprzedzone jest latami doświadczeń narracyjnych. Drogę tę opisuje Carol Westby (1985) pokazująca stadialny charakter rozwoju narracyjnego. Autorka podkreśla, że aby dziecko mogło tworzyć pisemne narracje z użyciem języka literackiego, musi rozwinąć wcześniej umiejętność tworzenia opowieści ustnych. Od opowiadania o tym, co obecne tu i teraz, przez opowiadanie o zdarzeniach z przeszłości (początkowo przy wsparciu ze strony dorosłych), dziecko zyskuje umiejętność tworzenia dobrze ustrukturyzowanych samodzielnych opowiadań na temat przeszłości i przyszłości. W stadium kolejnym, po pójściu do szkoły, dziecko zaczyna tworzyć narracje pisemne i początkowo są one analogiczne do wcześniejszych postaci narracji ustnych. Od początkowego pisania o tym, co tu i teraz, dziecko w końcu dochodzi do pisania złożonych historii, w których posługuje się specyficznym, literackim

---

<sup>1</sup> Przykładami mogą być: Common Core State Standards (CCSS; National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010), Virginia's Standards of Learning (Virginia Department of Education, 2014) czy Texas Essential Knowledge and Skills (Texas Education Agency, 2014) (za: Petersen i Spencer, 2016).

<sup>2</sup> Współczesny dyskurs humanistyczny zagospodarowany jest głównie przez rozważania dotyczące tożsamości narracyjnej. Zanim jednak tożsamość narracyjna pojawi się na scenie rozwojowej, dziecko zdobywa umiejętności niezbędne do konstruowania opowieści. W przypadku przedstawianego opracowania rozwój narracyjny rozpatrywany jest zatem w kontekście nabywania przez dzieci elementarnych kompetencji potrzebnych do radzenia sobie z materiałem narracyjnym.

językiem. Powodzenie lub niepowodzenie na wcześniejszych etapach rozwoju przynosi konsekwencje na etapach późniejszych.

Uważna obserwacja trudności doświadczanych przez młodsze (przedszkolne) dzieci w trakcie opowiadania historii może stanowić przesłankę do oczekiwania określonych trudności w późniejszych okresach. Założenie to potwierdzają np. badania wskazujące, że uczniowie, którzy doświadczali trudności w czytaniu na poziomie klasy drugiej, jako dwuipółlatki opowiadali dużo mniej zrozumiale, ich opowieści były znacznie krótsze i mniej złożone pod względem syntaktycznym niż opowieści rówieśników (Scarborough, 1990, za: McCabe, Bliss, Barra i Bennett, 2008). Przegląd wielu badań wskazuje wręcz, że umiejętność powtórzenia usłyszonej historii w wieku przedszkolnym jest jednym z najsilniejszych pojedynczych predyktorów trudności w czytaniu w wieku szkolnym (McCabe i in., 2008).

Nowe standardy edukacyjne uwzględniające duże znaczenie prawidłowego rozwoju w zakresie kompetencji narracyjnej dla dobrostanu dzieci przyczyniły się do powstawania szeregu propozycji działań nakierowanych na wielowymiarową profilaktykę trudności w uczeniu się wynikających z deficytów w zakresie kompetencji narracyjnej.

Działania profilaktyczne podejmowane w tym obszarze przyjmują różne postaci. Z jednej strony są to działania pozwalające dzieciom prawidłowo się rozwijającym na podtrzymanie procesów rozwoju; z drugiej – umożliwiają dzieciom z pierwszymi przejawami trudności obronę przed rozwojem dysfunkcji; z trzeciej wreszcie – dzieciom z występującymi już trudnościami dają szansę powrotu na ścieżkę prawidłowego rozwoju. Są to zatem oddziaływania profilaktyczne zarówno pierwszo-, drugo-, jak i trzeciorzędowe (Gaś, 1998).

Tworząc program profilaktyczny, jak podaje Gaś, na etapie wstępnym należy postawić podstawowe pytania dotyczące tego: kto zostanie nim objęty, jakich zachowań będzie dotyczył, jak długo i w jakim zakresie będą trwały oddziaływania i kiedy będą realizowane (1998, s. 13). Rekonstruując istniejące programy, posłużyć się można analogicznym kluczem.

## 1. Uczestnicy programów profilaktycznych

Prowadzone od lat 90. XX w. interwencje narracyjne (czyli forma pomocy skoncentrowana na przezwyciężaniu trudności w rozumieniu, odtwarzaniu i tworzeniu opowieści) w swej pierwszej postaci miały przede wszystkim charakter profilaktyki trzecio- i drugorzędowej, a zatem skierowane były do dzieci szkolnych, u których zdiagnozowano już występujące trudności wpływające negatywnie na ich funkcjonowanie szkolne (np. Gillam, McFadden i van Kleeck, 1995; za: Petersen, 2010), oraz do przedszkolaków, u których obserwowano zaburzenia rozwoju językowego (np. Hayward i Schneider, 2000).

Na podstawie licznych badań opisujących prawidłowości rozwojowe w zakresie nabywania umiejętności opowiadania przedstawione zostały praktyczne wskazania dotyczące rozpoznawania podwyższonego ryzyka zaburzeń rozwoju. Wskazania te mówią, że: prawidłowo rozwijający się w tym obszarze trzylatek jest zdolny do przywoływania w swoich wypowiedziach przeszłych wydarzeń; czterolatek tworzy opowieści, w których przywołane

jest więcej niż jedno zdarzenie; sześciolatek jest zdolny do przedstawienia sekwencji zdarzeń; siedmiolatek opowiada historie połączone przyczynowo-skutkowo i tworzy narracje opowiadające o więcej niż jednym wydarzeniu. Oczywiście bardzo ważne staje się przy tym rozpoznanie, czy występujące trudności są przejściowe, czy stałe, czy wynikają z indywidualnego deficytu, czy np. różnic kulturowych (McCabe i Rollins, 1994, s. 53).

Obecnie jednak coraz częściej pojawiają się sugestie wskazujące, że interwencje narracyjne mogą, a nawet powinny być skierowane do populacji dzieci prawidłowo się rozwijających, tak by zoptymalizować ich funkcjonowanie (Petersen i Spencer, 2016).

## 2. Zachowania objęte działaniami profilaktycznymi

Kompetencja narracyjna, jak twierdzi Nadolska, to

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 językowymi i adekwatnie do sytuacji (Nadolska, 1995, s. 43).

Warto podkreślić, że kompetencja narracyjna, która stanowi narzędzie umożliwiające rozumienie własnych doświadczeń oraz komunikowanie się ze światem, wyrażająca się umiejętnością rozumienia, odtwarzania i tworzenia opowieści, opiera się na rozbudowanej wiedzy językowej i społecznej. Działaniami profilaktycznymi objęte mogą zostać zatem zachowania związane z różnymi sferami funkcjonowania dziecka. Na plan pierwszy wysuwa się jednak sfera sprawności językowej.

### 2.1. Językowe interwencje narracyjne – podstawy teoretyczne i działania praktyczne

W trakcie interwencji o charakterze językowym wykorzystuje się ustne narracje, w których charakterystyki związane z językiem podlegają modelowaniu ze strony terapeuty, a następnie ćwiczone są przez dziecko (Petersen, 2010, s. 2). Językowe interwencje narracyjne mają na celu wspieranie i stymulowanie rozwoju dziecka na poziomie makro- i mikrostrukturalnym. Wsparcie makrostrukturalne jest związane z pomocą w konstruowaniu „dobrych opowieści”, mikrostrukturalne zaś z tworzeniem ich w sposób spójny.

Kluczem do planowania interwencji makrostrukturalnej jest dobre zdefiniowanie jej celu, czyli zdefiniowanie, czym właściwie jest „dobra opowieść”. Inspiracji do stworzenia jej idealnego modelu dostarczyła wydana w roku 1975 praca Davida Rumelharta pt. *Notes on a schema of stories*. W artykule tym, przedstawiającym zarys gramatyki tekstu narracyjnego, pojawia się założenie, że wypowiedź jest opowieścią, jeśli zawarte w niej zdania uporządkowane są w specyficzny sposób. Myśl ta rozwijana była konsekwentnie przez m.in. Jean Mandler (1977) czy Nancy Stein (1979).

W koncepcjach tych pojawia się szereg wspólnych elementów wskazujących na konieczność występowania w dobrej narracji określonych części składowych. Pierwszą składową dobrej opowieści jest zarysowanie tła (część ta nazywana jest ekspozycją; (Smoczyńska, Haman, Kochańska i Łuniewska, 2015). Służy ono przedstawieniu bohatera i innych postaci, wskazaniu czasu i miejsca akcji, a często także społecznego kontekstu wydarzeń. Po wprowadzeniu zaczyna się epizod. Każdy z epizodów ma początek – czyli jakieś zdarzenie uruchamiające łańcuch zdarzeń kolejnych. Podstawową funkcją tego zdarzenia jest wzbudzenie w bohaterze pragnienia osiągnięcia celu (lub zmiany pewnego stanu). Kolejną częścią opowieści jest rozwinięcie zawierające odniesienia do wewnętrznych i zewnętrznych reakcji bohatera. Bohater podejmuje próbę osiągnięcia wyznaczonego celu, przedstawiony zostaje skutek podjętej próby, po czym epizod się kończy. W niektórych przypadkach zakończenie zawiera opis dalszych konsekwencji epizodu, czasami przedstawiona zostaje reakcja bohatera lub innych postaci na wydarzenia, które nastąpiły, i wreszcie morał.

Przykładem pracy w nurcie językowej interwencji narracyjnej może być program *Sto-ry Champs* opracowany i rozwijany przez Douglasa Petersena i Trinę Spencer (2016). W programie tym wykorzystuje się 12 historii dotyczących typowych dla dziecięcego życia zdarzeń: bycia zranionym, zgubienia czegoś, pokłócenia się z rodzeństwem. Historie mają podobną długość (68-70 słów) oraz strukturę „dobrej opowieści” skonstruowanej zgodnie z regułami gramatyki tekstu narracyjnego). Każda historia zaczyna się wprowadzeniem (zarysowaniem tła), po czym przedstawiane jest zdarzenie początkowe, wewnętrzna reakcja bohatera na to zdarzenie, działanie podejmowane przez niego, konsekwencje tego działania i rozwiązanie. Do każdej z historii przygotowanych jest pięć obrazków odnoszących się do pięciu wymienionych elementów opowieści. Obrazki opisane są prostymi, zrozumiałymi dla dziecka terminami: bohater, problem, uczucie, działanie i zakończenie. W celu lepszego przedstawienia poszczególnych elementów gramatyki oraz zbudowania relacji z dzieckiem wykorzystywane są tu kolorowe graficzne znaki reprezentujące poszczególne elementy gramatyki (ikony – *icons*), zabawy i gesty. W trakcie każdego spotkania dziecka początkowo przedstawiane są wzrokowe podpowiedzi, które stopniowo są usuwane, tak by w rezultacie było ono zdolne do samodzielnego tworzenia spójnych historii.

Klasyczna procedura przebiegu każdej z sesji wygląda następująco. Na początku nauczyciel/terapeuta, odgrywający rolę modelu, opowiada historię. Następnie dzieci, pracując w grupie, odtwarzają historię, posługując się obrazkami i ikonami odnoszącymi się do poszczególnych elementów gramatyki. W kolejnych etapach dzieci pojedynczo, samodzielnie odtwarzają historię, przy czym stopniowo usuwane są kolejne podpowiedzi wizualne. Sesja kończy się tworzeniem przez dzieci własnych opowieści.

Przytoczony powyżej przykład interwencji skupia się na stymulowaniu językowych aspektów narracji. W ten sposób umniejszeniu ulega znaczenie dwóch innych jej znaczących właściwości. Pierwsza wiąże się z faktem, że stworzenie „dobrej opowieści” (podobnie jak np. ugotowanie dobrej potrawy) nie jest jednak wyłącznie efektem umieszczenia w niej określonych składników. Druga zaś z tym, że narracje są wytworami powstającymi w kontekście społecznym i odgrywają w tym kontekście istotną rolę.

## 2.2. Interwencje narracyjne skoncentrowane na doświadczaniu

Na pierwszą z wymienionych właściwości zwracał uwagę już William Labov (Labov i Waletzky, 1967), wskazując, że przyprawą wpływającą na smak opowieści jest element uzupełniający suchy raport dotyczący faktycznych wydarzeń o jej ocenę (*evaluation*). Wprowadza ona informacje dotyczące zaangażowania narratora (jego pragnień, intencji, opinii) w opowiadaną historię. „Dobra opowieść” nie musi być idealna, lecz musi być przez narratora przeżyta.

Aspekt przeżywaniowy uwzględniany bywa w pewnym stopniu w niektórych interwencjach językowych (np. Hayward i Schneider, 2000). W propozycji tych autorów, w trakcie sesji poświęconych uczuciom przeżywanym przez bohatera, dziecko zachęcane jest przez terapeutę do ich odgrywania w celu utrwalenia znaczenia występowania elementu wewnętrznych przeżyć bohatera w strukturze narracji. W tej propozycji wczuwanie się, przeżywanie stanowi jeden z licznych środków wykorzystywanych w trakcie interwencji.

Przeżywanie bywa jednak używane nie tylko jako środek wiodący do utrwalenia jednego z elementów struktury, ale w przypadku interwencji edukacyjnej, określanej mianem „uczenia narracyjnego” (Hakkarainen, 2004), przypisywane jest mu znacznie większe znaczenie. „Uczenie narracyjne” jest propozycją wpisującą się w nurt pedagogiki narracyjnej postulującej łączenie elementów zabawy w udawanie z uczeniem się. Celem tej interwencji jest przewyższanie normatywnego kryzysu rozwojowego przeżywanego w sytuacji, w której wcześniejsze (przedszkolne) standardy uczenia opierające się na zainteresowaniu dziecka i spontanicznej potrzebie zaspokajania ciekawości zastąpione zostają standardami, w których zainteresowania i ciekawość dziecka schodzą na plan dalszy, a priorytetem jest realizacja konkretnego programu. Narracje stają się wehikułem umożliwiającym łagodniejsze przejście w nową rzeczywistość. W przypadku tej interwencji edukacyjnej poprzez połączenie metod tradycyjnego uczenia szkolnego z zabawą w udawanie dziecko ma możliwość nie tylko lepszego poradzenia sobie z trudnymi emocjami, ale zyskuje też szansę rozwiązywania problemów o charakterze poznawczym przewidzianych w programie szkolnym.

Skuteczność „uczenia narracyjnego” testowana była w sposób eksperymentalny (Baumer, Ferholt i Lecusay, 2005). W trakcie zajęć poświęconych literaturze pracowano z dwiema grupami dzieci w tym samym wieku na dwa sposoby. W jednej z grup dzieci uczestniczyły w zajęciach z tekstem przedstawianym im w sposób tradycyjny, w drugiej zaś miały możliwość czynnego zaangażowania się w jego odegranie. Po początkowym etapie, w którym czworo pomocników eksperymentatora odgrywało pewną część tekstu, dołączał do nich nauczyciel, a następnie same dzieci. W przedstawieniach posługiwano się rekwizytami i kostiumami, korzystano z efektów przemawiających do różnych zmysłów. Po odegraniu sceny przeprowadzana była dyskusja na jej temat. Na koniec sesji dzieci mogły wybrać jakąś aktywność: albo rysowanie/malowanie na temat odegranych scen, albo zabawę (z użyciem rekwizytów wykorzystywanych wcześniej). W grupie kontrolnej dzieci słuchały nauczyciela czytającego w sposób ekspresyjny omawianą lekturę.

### 3. Skuteczność interwencji narracyjnych

Badacze sprawdzający skuteczność „uczenia narracyjnego” potwierdzili, że stymuluje ono rozwój kompetencji narracyjnej dzieci. Dzieci z grupy eksperymentalnej badane po zakończeniu eksperymentu w lepszy sposób radziły sobie zarówno z rozumieniem innych tekstów, jak i z ich produkcją (po interwencji tworzyły opowieści dłuższe i bardziej spójne) (Baumer i in., 2005).

W przypadku skuteczności interwencji czysto językowych rezultaty badań są umiarkowanie optymistyczne. Metaanaliza, w której Petersen (2010) opisuje przykłady dziesięciu interwencji narracyjnych, pokazuje, że w większości przypadków poprawa w zakresie tworzenia opowieści była obserwowana, jednak głównie w warunkach interwencyjnych. Dzieci uczyły się tworzenia „lepszyc” historii, ale głównie na potrzeby spotkań z terapeutą, spontanicznie zaś rzadko korzystały z wypracowanych umiejętności. Co zatem warunkuje skuteczność interwencji narracyjnych? Wskazać tu można przynajmniej trzy powiązane ze sobą znaczące czynniki. Są nimi: czas trwania, zaangażowanie i kontekst.

Skuteczna interwencja narracyjna jest czasochłonna. W opisywanych przez Petersena (2010) interwencjach dziecko uczestniczyło w zajęciach od dwóch do nawet czterech razy tygodniowo; pojedyncze sesje trwały od 40 do 120 minut; sumarycznie poświęcono na interwencję od ok. 1000 do nawet ponad 2000 minut. Najdłuższy z programów przewidziany był na 12 tygodni. Skuteczna interwencja wymaga zanurzenia się przez dziecko w świat opowieści, przeżywania wraz z jej bohaterami ich przygód. Według Hakkarainenena (2004) większą możliwość pełnego zanurzenia w świat opowieści daje jej odegranie, co pozwala na głębokie jej przeżycie, a w rezultacie zrozumienie. I wreszcie, interwencja prowadzona w gabinecie przez terapeutów jest znacznie mniej skuteczna niż ta prowadzona w warunkach naturalnych – szkoły czy rodziny.

### 4. Rodzice w roli wspierających rozwój narracyjny

Przedstawione propozycje interwencji narracyjnych bazowały na narracjach fikcyjnych, podczas gdy analiza rzeczywistych zachowań dzieci (McCabe i in., 2008) pokazuje, że stanowią one niewielki procent ich swobodnych wypowiedzi. Wchodząc w interakcje z innymi, dzieci najczęściej tworzą narracje dotyczące osobistych doświadczeń. Wydaje się, że naturalną formą opowiadania jest opowiadanie o sobie. Patrząc z perspektywy wychowawców, zachęcanie do opowiadania o sobie jest pomocą w budowaniu sposobów konstruowania znaczenia, podczas gdy odtwarzanie znanych historii dostarcza gotowe wzorce jego rozumienia. Zdolność konstruowania przynosi zaś lepsze długofalowe skutki niż umiejętność odtwarzania (McCabe i in., 2008).

W rodzinie spełnione są wszystkie trzy wymogi skutecznej interwencji narracyjnej. Rodzice spędzają z dziećmi dużo czasu, stopień zaangażowania w proces opowiadania jest wysoki, a warunki są naturalne – związane z aktualnie doświadczanymi potrzebami dzieci. Rodzice prowadzą działania profilaktyczne, nawet nie zdając sobie z tego



sprawy, po prostu wchodząc z dzieckiem w dialog. Spontaniczne i intuicyjne działania rodziców mogą mieć jednak charakter bardziej lub mniej stymulujący.

Szczególnie interesujące w tym kontekście wydają się wyniki badań dotyczących rozwoju pamięci autobiograficznej prowadzonych przez Robyn Fivush i współpracowników (2007). Badaczka wskazuje na istotną zmienną przyczyniającą się do jakości opowieści dotyczących przeszłości tworzonych przez dzieci. Zmienna ta wiąże się ze skłonnością matek do mocnego angażowania się w rozmowy na temat przeszłości i opracowywaniem (*elaboration*) omawianych wspomnień. Fivush charakteryzuje dwa typy matek: wysoko i nisko elaboratywne. Wysoko elaboratywne matki często mówią o przeszłości i angażują się w długie, pełne szczegółów rozmowy na ten temat. W przeciwieństwie do nich, matki nisko elaboratywne nie poruszają tematu przeszłych zdarzeń zbyt często, a jeśli nawet już to robią, zadają przy tym niewiele, najczęściej zamkniętych, pytań. Co ciekawe, elaboratywność w konwersacjach dotyczących przeszłości nie musi korelować z podobnym zaangażowaniem w innych sytuacjach komunikacyjnych.

Istnieje potwierdzony w wielu badaniach związek między sposobem rozmawiania matek z dziećmi na temat przeszłości a zdolnością dzieci do opowiadania na ten temat. Co więcej, matczyzny styl elaboracyjny koreluje z emocjonalnymi aspektami relacji matka-dziecko. Przynosi zatem pozytywne skutki zarówno dla umiejętności opowiadania o swojej przeszłości, jak i dla doświadczania bliskości w rodzinie.

#### 4.1. Interwencje narracyjne w rodzinie

W związku z opisanymi korzystnymi konsekwencjami elaboratywnego stylu matek dla rozwoju narracyjnego dzieci warto postawić pytanie dotyczące możliwości prowadzenia interwencji narracyjnych skierowanych do matek, polegających na zwiększaniu stopnia ich elaboratywności.

Próba taka opisana została przez Boland, Haden i Ornsteina (2003). W eksperymencie uczestniczyły matki z niespełna czteroletnimi dziećmi, poproszone o wzięcie udziału w zabawie w piknik. Zabawa miała bardzo realistyczny charakter. Zaczynała się od zapakowania plecaka. Po dotarciu nad „jezioro” para miała możliwość łowienia ryb przy użyciu sieci, po połowie mogła ugotować posiłek, a następnie położyć się do snu w śpiworach. W parach z grupy kontrolnej matki proszone były o zachowywanie się podczas „pikniku” tak jak zwykle. W grupie eksperymentalnej matki otrzymywały wcześniej instrukcję dotyczącą tego, w jaki sposób mają rozmawiać z dziećmi. Instrukcja ta zachęcała do posługiwania się czterema technikami związanymi ze stylem elaboratywnym:

1. Zadawaniem dziecku pytań takich jak: kiedy, gdzie, dlaczego, kto i jak.
2. Skojarzeniami – polegającymi na łączeniu obecnych doświadczeń z doświadczeniami z przeszłości.
3. Podążaniem – polegającym na podtrzymywaniu zainicjowanych przez dziecko tematów.
4. Pozytywnym ocenianiem werbalnych i niewerbalnych zachowań dziecka.

Wnioski płynące z eksperymentu są obiecujące. Po pierwsze, pokazał on, że rzeczywiście można, nawet przy użyciu stosunkowo nieskomplikowanej procedury, wyuczyć matki wykorzystywania w rozmowie z dziećmi określonych technik konwersacyjnych. Po drugie zaś, zaobserwowano związek między zachowaniem matek a odtwarzaniem zdarzeń z „pikniku” przez dzieci. Dzieci z grupy eksperymentalnej pamiętały te zdarzenia dokładniej, co umożliwia im konstruowanie bardziej rozbudowanej reprezentacji doświadczeń, a w konsekwencji lepsze ich rozumienie.

## 5. Wspieranie rozwoju narracyjnego – realia polskie

Przedstawione powyżej rozważania odnoszą się przede wszystkim do realiów amerykańskich. Patrząc jednak z perspektywy polskiej, można zauważyć szereg pozytywnych zjawisk związanych z rosnącą społeczną świadomością dotyczącą znaczenia wspierania rozwoju kompetencji narracyjnej dzieci.

Trend ten dostrzec można na wielu poziomach funkcjonowania naszego społeczeństwa.

Na poziomie polityki społecznej świadomość znaczenia doświadczeń z tekstami narracyjnymi przyczyniła się do powstania takich dokumentów, jak np. Uchwała Rady Ministrów z 6 października 2015 r. ustanawiająca wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. Na poziomie inicjatyw społecznych zjawisko to znajduje odzwierciedlenie w misji fundacji takich jak „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, których działalność zakłada wspieranie promocji czytania zarówno w ramach oddziaływań instytucjonalnych, jak i na poziomie rodziny.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356) w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego uwzględnione zostały aspekty związane ze wspieraniem rozwoju narracyjnego dzieci. Od dziecka kończącego ten etap edukacji oczekuje się m.in., że będzie potrafiło opowiadać o zdarzeniach z przedszkola, objaśniać kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układać historyjki obrazkowe, a także wykonywać własne eksperymenty językowe, uważnie słuchać i nadawać znaczenie swym doświadczeniom (s. 6). Na kolejnym etapie edukacji dzieci w klasach I-III mają za zadanie m.in. nauczyć się sprawnego wypowiadania się na tematy związane z osobistymi przeżyciami oraz zdarzeniami fikcyjnymi, rozwijać rozumienie tekstów słuchanych i pisanych, a także układać i zapisywać opowiadanie złożone z 6-10 poprawnych wypowiedzi (s. 34-35).

Rozwija się diagnostyka, dzięki narzędziom takim jak Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi (SNOW) (Smoczyńska i in., 2015) psychologowie i logopedzi zyskują większą możliwość oceny produkcji tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Badacze z różnych obszarów coraz chętniej podejmują refleksję nad związkami między kompetencją narracyjną a sytuacjami edukacyjnymi. E. Soroko i J. Wojciechowska formułują mocną tezę, pisząc, iż „Pytanie o miejsce rozwoju kompetencji narracyjnej w edukacji to w pewnym sensie pytanie o sens i cel edukacji w ogóle” (2015, s. 229). Autorki te wskazują również na możliwość podejmowania działań wspomagających rozwój kompetencji narracyjnej oraz uzasadniają wartość takich prób: „Wspieraniu 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” (Soroko i Wojciechowska, 2015, s. 226).

## Zakończenie

Świadomość znaczenia prawidłowego rozwoju kompetencji narracyjnej wzrasta, niemniej jednak ciągle jeszcze istnieje zapotrzebowanie na zintensyfikowanie działań na poziomie praktyki. Podejmowane przez nauczycieli działania wspierające mają częstokroć charakter spontaniczny i opierają się na ich intuicjach, nie zaś rzetelnej wiedzy dotyczącej prawidłowości rozwojowych. Warto zatem położyć większy nacisk na zwiększanie wiedzy nauczycieli na temat przyczyn i konsekwencji trudności w rozumieniu, tworzeniu i odtwarzaniu opowieści na różnych etapach rozwoju, a także na popularyzację programów interwencji narracyjnych. I wreszcie, istotnym dla pedagogów i psychologów zadaniem staje się także uświadamianie rodziców, podkreślanie znaczenia prawidłowego rozwoju kompetencji narracyjnej dla dobrostanu dziecka oraz wskazywanie strategii umożliwiających wspieranie tego rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- Baumer, S., Ferholt, B. i Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Bishop, D.V.M., Edmundson, A. (1987). Language impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Boland, A.M., Haden, C.A. i Ornstein, P.A. (2003). Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds. *Journal of Cognition and Development*, 4(1), 39-65.
- Fivush, R. (2007). Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37-46.
- Gaś, Z. (1998). *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gillam, R., McFadden, T.U. i van Kleek, A. (1995). Improving the narrative abilities of children with language disorders: Whole language and language skills approaches. W: M. Fey, J. Windsor i J. Reichle (red.), *Communication intervention for school-age children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 145-182.

- Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines: Critical Social Studies*, 6(1), 5-20.
- Hayward, D. i Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 254-284.
- Labov, W. i Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. W: J. Helm (red.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 12-44.
- Mandler, J.M. i Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. i Bennett, M. (2008). Comparison of Personal Versus Fictional Narratives of Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194-206.
- McCabe, A. i Rollins, P.R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- Nadolska, H. (1995). *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*. Białystok: Erbe.
- Petersen, D.B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, XX(X), 1-14.
- Petersen, D.B. i Spencer, T.D. (2016). Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema of stories. W: D. Bobrow i A. Collins (red.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press, 237-272.
- Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. W: S.B. Neuman i D.K. Dickinson (red.), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 97-110.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kocharńska, M. i Łuniewska, M. (2015). *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi SNOW*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Soroko, E. i Wojciechowska, J. (2015). Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji. *Studia Edukacyjne*, 37, 211-236.
- Stein, N.L. i Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. W: R. Freedle (red.), *New directions in discourse processing (Vol. 2)*. Norwood, NJ: Ablex, 53-120.
- Uchwała Nr 180/2015 Rady Ministrów z dnia 6 października 2015 r.
- Westby, C. (1985). Learning to talk, talking to learn: Oral literate language differences. W: C.S. Simon (red.), *Communication skills and classroom success: Therapy methodologies for language learning disabled students*. San Diego: College Hill, 182-213.

#### Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>