



***Refleksje nad znaczeniem i miejscem narracji w szkole.
Wybrane aspekty
Reflections on the Meaning and Place of the Narrative
in School. Selected Aspects***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to define the place and role of narration in the educational field and to present the key stages of building narrative competence.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The research problem is to assess whether contemporary Polish schools could provide narrative space in education and care. Evaluation of the source literature was conducted.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Several definitions of narration and narrative were provided. Educational benefits of a narrative mode of thinking were discussed, as well as the positive impact of students' autonarrations on the process of providing psychological and pedagogical support. Narrative competence development was described.

RESEARCH RESULTS: Narrative mode of thinking and autonarration are important resources that can help professionals in teaching and providing students with psychological and pedagogical support. It is essential to provide students with a "secure base" in order for them to develop narrative competence, which can be a challenge in schools that apply a transmissive model of pedagogy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS AND RECOMMENDATIONS: Narratives take a special place in the educational system. They allow to gain the knowledge about the world, understand reality, but also obtain the knowledge about yourself. They are a communication medium: student – teacher – educator – psychologist. The educational space should take into account and strengthen the above functions, lay emphasis on shaping narrative competence, as well. Work on an educational ground has also to focus on the diagnosis and removal of barriers that inhibit narrative and self-narrative thinking, thus, thanks to it, move away from the student assessment in favor of dialogue.

→ **KEYWORDS:** NARRATION, NARRATIVE COMPETENCE, EDUCATION, DIALOG, THERAPY

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest określenie miejsca i roli narracji w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej oraz przedstawienie kluczowych etapów budowania kompetencji narracyjnej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problemem artykułu jest dokonanie oceny przestrzeni współczesnej polskiej szkoły pod kątem możliwości korzystania z narracji w pracy edukacyjnej i wychowawczej. Przeprowadzono analizę literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Przedstawiono różne sposoby rozumienia pojęcia narracji. Omówiono korzyści edukacyjne wynikające z wprowadzenia do procesu nauczania myślenia narracyjnego oraz z wykorzystania autonarracji uczniów podczas udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opisano proces nabywania kompetencji narracyjnej przez uczniów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Myślenie narracyjne oraz autonarracja stanowią niezwykle ważne zasoby, pomocne w prowadzeniu procesu kształcenia i w udzielaniu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Korzystanie z podejścia narracyjnego wymaga jednakże stworzenia tzw. „bezpiecznej bazy”, to jest przestrzeni dla narracji, co jest wyzwaniem dla szkoły o transmisyjnym podejściu do kształcenia.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Narracje zajmują szczególne miejsce w systemie edukacyjnym. Pozwalają zdobywać wiedzę, rozumieć rzeczywistość, ale także siebie. Są medium w komunikacji uczeń – nauczyciel – pedagog – psycholog. Przestrzeń edukacyjna powinna uwzględniać i wzmacniać powyższe funkcje, jak również kłaść nacisk na kształtowanie kompetencji narracyjnej. Praca na gruncie edukacyjnym musi skupić się także na diagnozie i usuwaniu barier, które hamują myślenie narracyjne i autonarrację, dzięki czemu można odejść od oceny ucznia na rzecz dialogu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** NARRACJA, KOMPETENCJA NARRACYJNA, EDUKACJA, TERAPIA, DIALOG

Wprowadzenie

Założenie, że każdy człowiek odbiera, przetwarza i interpretuje rzeczywistość w ten sam sposób, odbiera przestrzeń na uznanie odmiennego zdania, innego punktu widzenia, indywidualnego sposobu rozumienia zdarzeń. Rozszerzone znaczenie subiektywizmu i perspektywy podmiotów daje możliwość uchwycenia intencji i dynamiki zdarzeń oraz zmian i zależności zmiennych, co jest podstawą nie tylko rozumienia, ale przede wszystkim rozumowania (Jonda i Sacksmann, 2016). Stanowi to bazę dla wymiany poglądów,

omawiania zdarzeń czy szukania rozwiązań, także w przestrzeni edukacyjnej. Przechodząc od myślenia paradygmatycznego do narracyjnego, podejmuje się wyzwanie poznania i opisu świata z perspektywy podmiotu, gdzie poznanie nie polega jedynie na opisie zdarzeń, lecz odnosi się do doznań, przeżyć i pragnień w kontekście całościowego bagażu doświadczeń. Narracje wydają się mieć zatem kluczowe miejsce w procesie zdobywania wiedzy, ale przede wszystkim w procesie wychowawczym, w tym we wsparciu psychologiczno-pedagogicznym. Pozwalają zdobywać, analizować, interpretować wydarzenia, zjawiska, obiekty, zrozumieć i przeżyć, doświadczyć, ale także wyłonić ich determinanty i zmienne modyfikujące ich przebieg. Pozwalają dzielić się własnym sposobem widzenia świata, z perspektywy własnej jako narratora – twórcy. Narrator oddziałuje na siebie samego, ale także na otoczenie. Zachodzi tu zjawisko wykorzystania i wymiany zasobów, ich pomnażania i dzielenia.

Narracje dostarczają wiedzy o człowieku, jego potrzebach, możliwościach, sposobie przeżywania, rozumienia, interpretowania wydarzeń z uwzględnieniem jednostkowego, indywidualnego filtra emocjonalno-poznawczego. Wiedza ta pozwala pedagogowi na stworzenie dopasowanego do podmiotu sposobu oddziaływania, a uczniowi na zrozumienie wewnętrznego świata własnych doznań, przeżyć i pragnień, które są wpisane w całościowy proces opowiadania innym o samym sobie jako twórcy własnego życia (Górska, 2008). Taka perspektywa sprzyja konstytuowaniu się indywidualnej tożsamości, w tym tożsamości narracyjnej (Józefik, 2008). Nie bez znaczenia jest tu zatem także narracja tworzona przez nauczyciela. Za sprawą tworzonej w relacji terapeutycznej czy edukacyjnej narracji dochodzi do „wydobycia z wysłuchanych narracji znaczenia”. W procesie owego wydobycia uczestnicy relacji akcentują jedne, a pomijają inne wątki, wypracowując własny sposób opowiadania wysłuchanych historii i tworząc w ten sposób „narrację o narracji”. Ta cecha narracji wiąże ich znaczenie z subiektywnym zaangażowaniem pedagoga oraz jego wiedzą, dzięki której jest on w stanie właściwie odczytać i następnie wykorzystać w swojej pracy pedagogicznej wysłuchane narracje (Trzebiński, 2002, s. 38). Budowanie więzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, opartej na głębokim poznaniu mechanizmów działania i rozumowania obu stron, pozwala podejmować skuteczniejsze działania edukacyjno-wychowawcze.

Szczególnym miejscem rozwijania zarówno narracji jak i kompetencji narracyjnej oraz posługiwania się narracją w procesie edukacyjnym i wychowawczym jest szkoła. W pracy postawiono zatem problem: w jaki sposób jest wykorzystywana i do czego służy narracja w przestrzeni szkolnej oraz jak budowana jest kompetencja narracyjna uczestników tegoż obszaru. Zatem celem niniejszej pracy jest określenie miejsca i roli narracji (w tym autonarracji) w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej oraz przedstawienie kluczowych etapów budowania kompetencji narracyjnej. Praca utrzymana jest w paradygmacie konstruktywistycznym, któremu odpowiada model narracyjny. Źródłem pozyskanych danych były dane literaturowe (Creswell, 2013).

Narracje – ustalenia terminologiczne

Narracja jest terminem wieloznacznym. Lyotard (1997) twierdzi, że w zależności od dyscypliny naukowej oraz perspektywy metodologicznej może być ona określana jako forma indywidualnej opowieści, sposób prowadzenia psychoterapii, a może też stanowić wyraz ideologii (np. politycznej). Może realizować się ustnie, pisemnie czy obrazowo. Trzebiński (2002) rozpatrując narracje, wymienia cztery podejścia:

- rozumienia otaczającej rzeczywistości – stanowi podejście do narracji jako medium w interakcji ja–otoczenie umożliwiające nadawanie znaczeń odbieranym i wysyłanym komunikatom, z uwzględnieniem własnego filtra emocjonalno-poznawczego;
- komunikacji z otoczeniem, społecznego przetwarzania i rozumienia znaczeń zdarzeń – podejście skoncentrowane na zewnętrznym konfrontowaniu i weryfikowaniu informacji i nadawanych im znaczeń;
- sensu symboliki treści – podejście skoncentrowane na treściach jawnych i ukrytych w przekazie;
- badania rzeczywistości – podejście faktu i poznania rzeczywistości.

Narracja może stanowić czynność, proces lub akt. Jak wyjaśnia Kulas, w języku angielskim istnieją dwa słowa, które tłumaczy się na język polski jako „narracyjny” i „narracja”: *narrative* i *narration*. *Oxford English Dictionary* definiuje *narration* jako czynność lub proces opowiadania historii (a więc akt opowiadania); natomiast słowo *narrative* wyjaśniane jest głównie jako opis zdarzeń (a więc gotowy tekst, czyli reprezentacja). Słowa te jednak funkcjonują względem siebie także jako określenia synonimiczne. W literaturze przedmiotu przyjęło się jednak używać częściej *narrative*. I to zarówno na oznaczenie aktu opowiadania, jak i gotowego tekstu będącego wynikiem aktywności narratora. Słowo *narration* pojawia się natomiast częściej w badaniach nad retoryką (Kulas, 2014, s. 112). Narracje stanowią subiektywne i podmiotowy wyraz doświadczeń, doznań, przeżyć (Teusz, 2016). Według Morgana „opowieść składa się z wydarzeń powiązanych w sekwencje, przebiegających w określonym czasie i tworzących pewną fabułę” (Morgan, 2011, s. 5). Narracje są zatem formą poznawania i rozumienia rzeczywistości, działań jednostki, konstruktami i zasobami możliwymi do wykorzystywania w działaniu, jak również budowanymi w trakcie rozwoju kompetencji. Dają możliwość poznania świata z perspektywy podmiotu, jego filtra emocjonalno-poznawczego, umożliwiają konstituowanie wydarzeń interakcyjnych (Trzebiński, 2002).

Miejsce narracji w szkole

Narracje a zajęcia lekcyjne

Analizując miejsce narracji w przestrzeni lekcyjnej, a przede wszystkim w relacji uczeń–nauczyciel, warto szczególnie uważnie przyjrzeć się temu, co dzieje się w sali lekcyjnej. Podczas swojej drogi edukacyjnej uczeń spędza czas przede wszystkim w szkolnej

ławce, uczestnicząc w takiej lekcji, jaką stara się kreować nauczyciel. To, jaki klimat panuje na lekcji, jest jednym z podstawowych kryteriów, według których młodzież ocenia swoich nauczycieli (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Przestrzeń wykreowana w czasie lekcji będzie definiująca dla relacji, która nadal trwa, gdy zabrzmi dzwonek na przerwę.

Bruner (1986) wyróżnia dwa odrębne, wzajemnie uzupełniające się typy myślenia – paradygmatyczny (inaczej logiczno-naukowy) oraz narracyjny. Ten pierwszy, wymagający udowodnienia tezy i prowadzenia logicznego wywodu, wpasowuje się przede wszystkim w obszar nauk ścisłych, jednakże Klus-Stańska (2002) zwraca uwagę, że w tradycyjnej szkole jest on promowany niezależnie od nauczanego przedmiotu z uwagi na swoją zgodność z edukacją transmisywną, wciąż silnie zakorzenioną w polskich szkołach. Nauczyciel podaje treści w sposób ściśle zaplanowany, stawiając ucznia w roli biernego odbiorcy. W myśleniu narracyjnym liczy się zaś indywidualna perspektywa, która nie przekłada się na kategorie obiektywne. Klus-Stańska (2002) podaje wiele czynników ograniczających przestrzeń do prowadzenia narracji w realiach tak zwanej szkoły transmisywnej. Lekcje planowane są w sposób sztywny, na podstawie detalicznych konspektów. Nauczane treści pochodzą z podręczników, z jednej strony narzucających, co musi się w czasie lekcji pojawić, z drugiej zaś ograniczających możliwość wprowadzenia innych zagadnień. Często wykorzystywana technika pogadanki, chociaż jest formą dialogu, stoi w sprzeczności z kształtowaniem kompetencji narracyjnej, ponieważ nauczyciel wchodzi w nią z intencją takiego naprowadzenia uczniów, by wypowiedzieli dokładnie to, co on już wcześniej dla nich zaplanował. Z kolei uczeń w czasie pogadanki nie ma możliwości swobodnego podążania za swoją własną narracją, lecz jest zmuszony do antycypowania oczekiwań nauczyciela (Klus-Stańska i Nowicka, 2014).

W przypadku przekładania zasad myślenia paradygmatycznego na proces nauczania, do którego bardziej zasadne wydaje się myślenie narracyjne (jak to się dzieje w przypadku przedmiotów humanistycznych), użyteczne staje się pojęcie wiedzy scholastycznej. Stemplewska-Żakowicz określa ją jako wiedzę pochodzącą z przekazu od kogoś innego, która jest „reprezentowana deklaratywnie i pozbawiona oparcia w strukturach proceduralnych, pozbawiona możliwości integracji z wiedzą płynącą z doświadczenia [...]”. Jest dostępna świadomemu przetwarzaniu, może być werbalnie odtwarzana, jednak jest w pewnym sensie płytka – brak jej zakorzenienia w rzeczywistości, którą tworzy rzeczywiste doświadczenie” (1996, s. 103). Wiedza scholastyczna staje się zasobem przydatnym jedynie w warunkach, na których potrzeby powstała – podczas lekcji w klasie i na egzaminie. Aby móc (i chcieć) z niej skorzystać w innych okolicznościach, uczeń musi dostrzec realne przełożenie zgromadzonej wiedzy na świat poza rzeczywistością szkolną. Staje się to możliwe, gdy treści nauczania nasyci się narracjami tworzonymi przez uczniów i nauczyciela. W przeciwnym wypadku uczeń może posiadać ogromną wiedzę faktograficzną, ale nie być w stanie jej spożytkować (Klus-Stańska, 2002).

Możliwość korzystania z myślenia narracyjnego w czasie lekcji to zaledwie część znacznie szerszej kompetencji narracyjnej. W obszarze funkcjonowania uczniów w szkole równie ważna, a przy tym być może jeszcze trudniejsza do urzeczywistnienia, jest ich autonarracja. Jej rola wysuwa się na pierwszy plan wtedy, gdy uczeń zaczyna być objęty

pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Każde z omawianych w literaturze przedmiotu podejść i form narracji może mieć swoje miejsce w systemie edukacyjnym, jednak dla wsparcia psychologiczno-pedagogicznego rozumienie narracji jako tworzonych, interpretowanych i rozumianych przez jednostkę opowieści, historii i dialogów o niej samej, wyrażanych za pomocą różnych środków wyrazu, wydaje się najbardziej użyteczne.

Przestrzeń do dialogu kurczy się w miarę nierówności relacyjnej. Im pozycja bardziej podległa, tym mniej szans na przedstawienie własnych argumentów i uzyskanie ich uznania. Wchodząc w dialog z nauczycielem, uczeń, który na co dzień podlega ocenie, właśnie takiej oceniającej postawy będzie się spodziewał. Szczególne istotne wydaje się to dla tak zwanych sytuacji problemowych. Jeśli nauczyciel (który z racji swojej pozycji nadaje ton rozmowie) nie pyta o przyczyny zdarzeń, o samopoczucie ucznia czy o jego perspektywę, to nie otwiera się przestrzeń dla refleksji i dialogu. Uczeń konfrontowany z nieuchronnością oceny i konsekwencjami w postaci kary, nie mając przekonania o ważności własnych argumentów, często lękowo lub agresywnie wchodzi w pozycję obronną, atakuje interlokutora lub zupełnie wycofuje się z przestrzeni interakcji komunikacyjnej. Przyzwyczajenie do oceny zamyka horyzonty poznania, nawet jeśli ocena wartościowana jest jako pozytywna. W wyniku obcowania z takim modelem kształtuje się w młodych ludziach postawa absolutystyczna, a nie relatywistyczna. Tymczasem podejście narracyjne może przywracać równowagę, tworzyć przestrzeń do zrozumienia nie tylko otaczającego świata, ale także samego siebie, rozwijać umiejętność poszukiwania przyczyn, predyktorów zdarzeń, konsekwencji działań oraz możliwości rozwiązań. Typ myślenia narracyjnego podczas zajęć pozwala otworzyć uczniów na narracyjne omawianie rzeczywistości w ogóle – najpierw w odniesieniu do omawianych treści, a docelowo w odniesieniu do samych siebie. Przyzwyczajenie ucznia do tego, że indywidualna perspektywa jednostki jest czymś ważnym i pożądanym w czasie omawiania nauczanych treści, otwiera go na myśl, że tak samo będzie wtedy, gdy to on sam znajdzie się w centrum wydarzeń jako odbiorca działań pomocowych.

Narracje w pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Gdy rozpoznana zostaje potrzeba objęcia ucznia wsparciem, w działania pomocowe zostają zaangażowani nauczyciele specjaliści. Często jest to pierwsze spotkanie młodego człowieka z osobą, która ma go „naprawić”. Jak wynika z badań jakościowych przeprowadzonych na zlecenie Zespołu Badań Nauczycieli Instytutu Badań Edukacyjnych, uczniowie postrzegają szkolnych pedagogów i psychologów jako osoby odpowiedzialne przede wszystkim za rozwiązywanie problemów. W ocenie uczniów szkolni specjaliści

[...] przeprowadzają indywidualne rozmowy z uczniami agresywnymi i z uczniami źle zachowującymi się na lekcji, prowadzą indywidualne rozmowy z uczniami z różnego rodzaju problemami, są świadkami dyscyplinujących rozmów dyrekcji z uczniami [oraz] interwenują w czasie lekcji, kiedy nauczyciel nie radzi sobie z zachowaniem klasy (Nowakowska i Przewłocka, 2015, s. 19).

W takich okolicznościach zbudowanie wspomnianej przez Chrzęstowskiego (2021) bezpiecznej bazy jest zadaniem niezwykle trudnym. Nieodzwonne dla stworzenia w szkolnych gabinetach pomocy psychologiczno-pedagogicznej przyjaznej przestrzeni dla narracji jest zaistnienie osoby specjalisty w świadomości całej społeczności szkolnej jako towarzysza drogi edukacyjnej, a nie osoby odpowiedzialnej za korygowanie niepożądanych zjawisk. Dotyczy to nie tylko przekonañ samych uczniów, ale też nauczycieli przedmiotowych, którzy poprzez mechaniczne odsyłanie do pedagoga czy psychologa ucznia, który znalazł się w sytuacji problemowej, tworzą i pogłębiają sieć negatywnych skojarzeń. Jest to dokładne przeciwieństwo tego, co powinno się robić, by stworzyć przestrzeń dla narracji. Jak zauważa Krawczyk-Bocian, „pielęgnowanie w wychowaniu zdolności snucia opowieści, zachęcanie do wyrażania własnym głosem spostrzeżeń powoduje, że staje się on zdolny do refleksji, autorefleksji, pojmowania siebie i otaczającego świata z perspektywy świadomego, twórczego uczestnika przeżyć i doświadczeń” (2019, s. 27). Praca nad kształtowaniem w uczniach kompetencji narracyjnej wymaga więc kompleksowych, systemowych działań na rzecz tworzenia pozytywnego klimatu szkoły.

Kształtowanie kompetencji narracyjnej

W działalności wychowawczej i edukacyjnej powinno się bezustannie dążyć do poszukiwania przestrzeni dla uaktywnienia zdolności ucznia do podejmowania otwartego, niezakłóconego dialogu zarówno z samym sobą, jak i z innymi w procesie rozumienia świata, którego jest częścią. Narracje służą bowiem zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Jesionowska (2015) uważa, że najskuteczniejsze przyswajanie wiedzy i rozumienie świata daje podążanie za modelem konstruktywizmu poznawczego, bazującym na teoriach Piageta, Wygotskiego i Brunera. Model nawiązuje do dialogu w poznaniu, narracyjnego opisu świata, odwołuje się do relacji pomiędzy podmiotami interakcji, w której co prawda celem nadrzędnym jest budowanie wiedzy, która może być dowolnie przekształcana, wykorzystywana i kontekstowana. Szkoła powinna zatem tworzyć przestrzeń dla kształtowania i rozwijania kompetencji narracyjnej. Stanowi to podstawę przemiany w rozumieniu funkcjonowania ucznia. Pozwala na jego aktywny udział w relacji, odejście od oceny i statystyki na rzecz wzajemnego zrozumienia i dialogu. Dla rozwoju emocjonalnego kluczową rolę ma wzmacnianie wiary w potencjał i możliwości wytwórcze wychowanków. Jak podaje Grzegorek (2003), pozbawiona oceny i krytyki, kształtowana w poczuciu bezpieczeństwa zdolność snucia opowieści może stanowić punkt wyjścia do rozpoczęcia przez dziecko procesu konstruowania własnej przestrzeni społecznej i jednostkowego wymiaru życia. Wspieranie kompetencji narracyjnej koncentruje się na umiejętnościach budowania opisu, a więc przechodzenia od opisu rzadkiego (ubogiego) do gęstego (bogatego), rozszerzania i łączenia wątków, kontekstowania opowieści (rozumienia znaczenia i funkcji danych zdarzeń w określonej rzeczywistości oraz przy udziale różnych zmiennych), rozumienia dynamiki przebiegu,

przyczyn i konsekwencji zdarzeń oraz możliwości i znaczenia rozwiązań i ich implikacji w biegu życia. Wymaga uznania dwóch różnych, ale komplementarnych pozycji – osoby opowiadającej i osoby wspierającej opowieść. Kompetencja narracyjna to umiejętność nie tylko tworzenia swoistej opowieści, zdobywania i budowania wiedzy o świecie, ale przede wszystkim tworzenia w przestrzeni pomocy psychologiczno-pedagogicznej miejsca na konfrontowanie się i przeżywanie zdarzeń, rozumienia mechanizmów i konsekwencji działań. Kształtowanie kompetencji narracyjnej zapożycza się tu z relacji psychoterapeutycznej, jednak modyfikuje się ją na potrzeby szkoły i wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów. W przestrzeni szkolnej najważniejsze w kształtowaniu kompetencji narracyjnej, służącej zarówno dla celów poznania, jak i poszukiwania rozwiązań, są następujące etapy opisane przez Chrzóstowskiego (2021, s. 88):

- Budowanie bezpiecznej bazy

Jest to etap przygotowawczy, ale nie ogranicza się on tylko do pojedynczego spotkania. Tworzy bazę dla prowadzenia narracji, pogłębiania poznania i rozumienia. Nazywany rozmową o rozmowie. Najważniejszym zadaniem tego etapu jest rozpoznanie obszarów wrażliwych (podatnych na zranienia), emocjonalności ucznia, jego sposobu reagowania, tematów zakazanych oraz tych, dzięki którym będzie można nawiązać bezpieczną relację. Samo omówienie tematu poczucia bezpieczeństwa, zaufania, reaktywności podmiotów czy obszarów, w których można lub nie należy się poruszać, może nie być wystarczające. Dlatego ważne jest, aby każdorazowo rozpocząć spotkania z uczniami od zaproszenia do refleksji – nazwania, z jakim samopoczuciem się spotykamy, czy jest coś dla nich ważnego, co chcieliby omówić. To otwieranie procesu kształtowania narracji o charakterze permanentnym i pogłębiającym się w miarę nabywania kompetencji.

- Rozumienie i przeżywanie wydarzeń

W tym etapie ważne jest stworzenie atmosfery chęci poznania i zrozumienia. Tworzy się swoiste mapy pozwalające rozpoznać ważny problem, opisać zdarzenia. Z początku widać najczęściej fizyczne, namacalne efekty – skutki działania. Obszar emocji może nie być jeszcze ujawniony lub rozumiany. Dostęp do informacji niewidocznych oraz perspektywy uwikłanego (jeśli omawiane treści bezpośrednio go dotyczą) w zdarzenie podmiotu jest szczątkowy. Bardzo łatwo o ocenę, szybką konkluzję zdarzenia i zamknięcie przestrzeni dla dialogu. Należy zatem pamiętać, że zaistniałe wydarzenie ma właściwą sobie złożoność, wywodzi się ze sfer świadomości, nieświadomości i podświadomości i we wszystkich tych sferach implikuje pewne konsekwencje. Toteż konieczne będzie otwarcie się na ucznia, powstrzymanie od sądów, pretensji, oceny, gróźb, pytań wyjaśniających, wyliczeń (w szczególności, jeśli w przestrzeni narracji poruszany jest temat trudny czy zdarzenie niosące negatywne skutki). W zamian należy stosować komunikat pozwalający poznać i zrozumieć towarzyszące emocje, zapewniający bezpieczeństwo, nacechowany ciekawością, pozwalający na przejęcie inicjatywy lub przeniesienie odpowiedzialności za tworzenie opisu zdarzenia na ucznia. Jest tu miejsce na dokładne i obszerne deskrypcje czy relacje wydarzeń z uwzględnieniem perspektywy podmiotu.

- Badanie historii i skutków wydarzeń

Do tego etapu można przejść, jeśli ma się pewność, że uczeń czuje się bezpiecznie, ufnie współpracuje. Należy otworzyć narrację retrospektywną, prześledzić z uczniem bieg wydarzeń, dochodząc do ich przyczyn i motywów. Finalnie wyłonić najważniejsze predyktory zdarzenia. Kolejno pozwolić opisać i przeżyć na nowo skutki, jakie zdarzenie wywołało.

- Budowanie rozumienia kontekstu wydarzeń

Na tym etapie należy ustalić, jakie zmienne mogły mieć wpływ na przebieg zdarzenia. Przechodzić od czynników zewnątrzpochodnych do podmiotowych. Zastanowić się, co mogło mieć wpływ na taki, a nie inny przebieg historii, zrozumieć argumentację ucznia, sposób łączenia faktów, ustalania i rozumienia okoliczności i ich wpływu na wydarzenie. Inspirować, nie narzucać własnego zdania, a jedynie poddawać je pod rozwagę.

- Tworzenie scenariuszy alternatywnych wydarzeń

Etap ten obejmuje modyfikowanie rozumienia zdarzenia na podstawie kontekstu i założenia zmiany na poziomie zmiennych. Jest to miejsce na otwarcie narracji prospektywnej i ustalenia, jak inaczej mogłaby się potoczyć historia lub co mogło zmodyfikować wydarzenie, gdyby zaistniały lub nie zaistniały określone okoliczności.

- Budowanie konstruktywnych rozwiązań

Jest to dalszy etap dialogu pomiędzy uczniem a nauczycielem, pedagogiem czy psychologiem, gdzie podkreśla się ważną rolę ucznia w poszukiwaniu i implementowaniu rozwiązań. Opowieść przechodzi w fazę schyłkową, gdzie uczeń proponuje, co może zrobić w zaistniałej sytuacji, a co może wziąć z niej na przyszłość. Dyskutuje się tu implikacje do sfery poznawczej i emocjonalnej, a także wprowadzenie ewentualnego rozwiązania w życie.

Zakończenie

Narracja rozumiana jako sposób prowadzenia dialogu z uczniem, który go upodmiotawia i stawia jego perspektywę w centrum zainteresowania, może stanowić niezwykle cenne narzędzie do pracy w szkole. Wzbudzając podczas lekcji myślenie narracyjne, dajemy jej uczestnikom możliwość uczenia się w sposób bliższy intuicyjnemu, a w konsekwencji gromadzona wiedza staje się bardziej dostępna w pozaszkolnym kontekście. Nauczyciel zachęcający do snucia swobodnej narracji jawi się jako osoba dostępna komunikacyjnie i emocjonalnie, zainteresowana indywidualną perspektywą swoich wychowanków. Będzie to miało szczególne znaczenie w sytuacjach trudnych wychowawczo, ponieważ poprzez autonarrację uczniowie zapraszają nas do swojego świata, a przez to pokazują, jak go przeżywają, co w konsekwencji pozwala skuteczniej im pomagać. Kreowanie kompetencji narracyjnej jest więc wyposażaniem ucznia w umiejętność, która będzie mu przydatna w biegu całego życia, wymaga ono jednak stworzenia w szkole klimatu otwartości na drugiego człowieka i jego głos, co jest wspólną odpowiedzialnością wszystkich pracowników oświaty.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Chrzastowski, S. (2021). *Narracyjna terapia więzi. Przewodnik psychoterapeuty par*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (J. Gilewicz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górska, L. (2008). *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Grzegorek, A. (2003). Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne* (s. 209-225). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jesionowska, A. (2015). Narracja w edukacji. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 2(37), 23-27
- Jonda, B. i Sacksmann, R. (2016). Koherencja badań biograficznych i analiz biegu życia. Tradycje. Perspektywy. Metody. W: M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (s. 17-44). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefik, B. (2008). Od cybernetycznej metafory rodziny do dialogu i narracji. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 459-470). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 189-220). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Harmonia Universalis.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kulas, P. (2014). Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 58(4), 111-130
- Liotard, J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* (M. Kowalska i J. Migasiński, tłum.). Fundacja „Aletheia”.
- Morgan, A. (2011). *Terapia narracyjna. Wprowadzenie* (G. Baster, tłum.). Wydawnictwo Paradygmat Fundacja Altkom Akademia.
- Nowakowska, A. i Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Teusz, G. (2016). Rzeczywistość budowana słowami. Narracja jako proces współtworzenia tożsamości rodziny polskiej na emigracji. W: M. Piorunek (red.), *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – egzemplifikacje – dylematy metodologiczne* (s. 157-178). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 17-42). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

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/>