Edukacja Dorosłych 2022, nr 1
ISSN 1230-929 X
http://dx.doi.org/10.12775/ED.2022.004

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Emilia Mazurek
ORCID 0000-0002-2132-8756

KOMPETENCJA NARRACYJNA W BIEGU ŻYCIA CZŁOWIEKA

Słowa kluczowe: narracja, kompetencja narracyjna, rozwój.

Streszczenie: Człowiek żyje w świecie opowieści. Intensywna „kąpiel narracyjna" (Rostek, 2019, s. 131), jakiej poddawane jest dziecko już od pierwszych dni swojego życia, przyczynia się do rozwoju jego gotowości do słuchania opowieści, samodzielnego opowiadania, rozumienia i interpretowania. Od dzieciństwa rozpoczyna się zatem proces rozwoju kompetencji narracyjnej i może on trwać przez całe życie. Kompetencja narracyjna odnosi się zarówno do rozumienia już stworzonej narracji, jak i do samodzielnego jej tworzenia w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Zmienia się w biegu życia człowieka. W oparciu o przegląd literatury przedmiotu przedstawiono wybrane ustalenia teoretyczne i empiryczne dotyczące rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości.

Zdolność do opowiadania historii odróżnia człowieka od innych istot żywych, co zawiera się w określeniu go *homo narrans* (Fisher, 1984). Od momentu przyjścia na świat człowiek staje się aktywnym podmiotem w „świecie nasyconym narracjami" (ang. *narrative-saturated world*) (Clark 2010, s. 4). Formy jego aktywności zmieniają się w biegu życia i rozwoju. Intensywna „kąpiel narracyjna" (Rostek, 2019, s. 131), jakiej poddawane jest dziecko już od pierwszych dni swojego życia, przyczynia się do rozwoju jego gotowości do słuchania opowieści, samodzielnego opowiadania, rozumienia i interpretowania. Od dzieciństwa rozpoczyna się zatem proces rozwoju kompetencji narracyjnej i może on trwać przez całe życie. Następuje on poprzez słuchanie i czytanie opowieści, a także poprzez ich samodzielne tworzenie. Jednocześnie poprzez przeżywanie różnorodnych

doświadczeń życiowych człowiek wzbogaca treść szczególnej narracji – tej, która dotyczy jego samego i jego biografii. W ten sposób rozwija swój kapitał narracyjny, czyli zasoby narracyjne pomagające mu wytyczać kierunki dalszych działań i rozwoju, elastycznie reagować na zmiany zachodzące w jego życiu i otaczającym go świecie (Goodson, 2013; Mazurek, 2017, 2019). Człowiek może troszczyć się o ten rozwój, co wynika z potrzeby „utrzymania swojej kondycji psychofizycznej oraz społecznej na możliwie wysokim poziomie przez całe życie" (Semków, 2017, s. 104). Jednak różnego rodzaju zaburzenia, choroby, okoliczności losowe mogą prowadzić do dezintegracji kompetencji narracyjnej (zob. np. Panasiuk, 2013; Domagała, Sitek, 2018; Tłokiński, 2018) i/lub rozpadu kapitału narracyjnego.

Celem tekstu jest opisanie procesu rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dzieciństwa, adolescencji i dorosłości w oparciu o przegląd interdyscyplinarnej literatury przedmiotu. Analizę tego zagadnienia poprzedzono odwołaniem się do definicji pojęć istotnych dla opisywanego problemu, tj. narracja i kompetencja narracyjna.

Narracja – przemiany w definiowaniu pojęcia

Kate de Medeiros (2014) konstatuje, że nie ma jednego właściwego sposobu myślenia o narracjach. Przeciwnie, istnieje wiele takich możliwości. Stwierdzenie to dobrze ilustruje fakt, iż pojęcie „narracja" jest różnie definiowane przez reprezentantów wielu dyscyplin naukowych.

Jak przekonuje Katarzyna Rosner (2003, s. 5), początkowo narracja była „specjalistyczną kategorią z dziedziny teorii prozy artystycznej, wypracowaną do opisu fikcji literackiej". Do rozkwitu badań nad narracjami przyczynili się literaturoznawcy, przedstawiciele tzw. szkoły narratologii franscuskiej, prężnie rozwijającej się w drugiej połowie lat 60. XX wieku (Burzyńska, 2004). Badacze koncentrowali swoją uwagę na strukturze narracji – początkowo w tekstach literackich, później także w opowieściach tworzonych przez zwykłych ludzi (Urbaniak-Zając, 2017). Zgodnie z myśleniem strukturalistycznym narracja – rozumiana jako tekst powstały w rezultacie opowiadania – powinna charakteryzować się pewnymi cechami. „W tradycji badań nad narracją, (…) kategorią centralną jest plot, rozumiany jako konfiguracja zdarzeń fabularnych, ujmująca je we wzajemnych związkach i tworząca znaczącą całość" (Rosner, 1999, s. 7). Struktura narracji zgodna jest z przyjętym schematem wypowiedzi, a więc składa się z trzech głównych części: początku, rozwinięcia i zakończenia. W literaturze przedmiotu wyróżniane są jednak szczegółowe elementy struktury narracji (tabela 1). William Labov i Joshua Waletzky (1966) opracowali schemat struktury narracji składający się z orientacji, komplikacji, ewaluacji, rozwiązania i kody. Następnie został on wzbogacony o abstrakt (Labov, 1997). Jednak zdaniem autorów nie każda narracja składa się ze wszystkich wymienionych elementów. W ujęciu Teuna van Dijka i Waltera Kintscha (1983) narracja to opis działania zawierający: ekspozycję

(tj. tło, czyli wprowadzenie bohaterów i określenie sytuacji), komplikację (tj. fabułę, czyli sekwencję epizodów powiązanych przyczynowo-skutkowo), rozwiązanie (tj. stan rzeczy powstający w wyniku działania bohaterów). Dwie inne kategorie – ocenę i morał – wspomniani badacze uznali za elementy fakultatywne. Znaczące na gruncie polskim jest, wpisujące się w psycholingwistykę, stanowisko Barbary Bokus (1991, 2000), która wymienia następujące komponenty narracji: inicjację (tj. formułę rozpoczynającą opowiadanie), ekspozycję (tj. przedstawienie sytuacji), komplikację (tj. kulminacyjne zdarzenie), rozwiązanie (tj. sposób wyjścia z komplikacji), kodę (tj. formułę kończącą opowiadanie). Zgodnie z myśleniem strukturalistycznym wyłącznie wypowiedź, w której przestrzegane są reguły porządkujące narrację, spełnia kryterium narracyjności i może być nazywana narracją.

Tabela 1. Struktura narracji

Element struktury narracji	Charakterystyka
Abstrakt/Wprowadzenie	Formuła wstępna zapowiadająca opowiedzenie historii, czasem zawierająca w sobie jej krótkie streszczenie (np. Opowiem ci ciekawą historię)
Orientacja	Nakreślenie tła, ogólnych ram zdarzenia/zdarzeń (tj. wprowadzenie bohaterów, miejsca, czasu, zachowań bohaterów)
Komplikacja	Sekwencja zdarzeń prowadzących do punktu kulminacyjnego, budowanie napięcia, główna część narracji
Ewaluacja	Ujawnienie przez narratora własnego nastawienia do przedstawianych zdarzeń poprzez podkreślanie znaczenia wybranych elementów narracji
Rozwiązanie	Przedstawienie sposobu wyjścia z komplikacji; może zamykać narrację
Koda	Formuła kończąca narrację, która „przenosi ją" do czasu wypowiedzi, wykluczając potencjalne pytanie: co się wtedy stało? (np. I tak to się skończyło)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Labov, Waletzky (1966), Labov (1997).

Z czasem pojęcie narracja weszło do słowników m.in. filozofii, historii, socjologii, psychologii (Rosner, 1999), pedagogiki i andragogiki (zob. np. Wąsiński, 2011, Nowak-Dziemianowicz, 2014, 2016, Dubas, 2015, Urbaniak-Zając, 2017, Mazurek, 2017, 2020, Krawczyk-Bocian, 2021, Krawczyk-Bocian, Leppert, 2021), a nawet medycyny (Charon, 2001). Ponadto pojawiło się w języku praktyków (np. terapeutów, doradców, edukatorów), badaczy reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne, wreszcie twórców teorii naukowych (Burzyńska,

2004). Rozszerzenie zakresu znaczeniowego narracji, które stało się szczególnie zauważalne w latach 80. XX wieku, określane jest jako „zwrot narratywistyczny" (Burzyńska, 2004, s. 27). To właśnie wtedy „narrację zaczęto traktować jako reprezentację (ogólnie rozumiane przedstawienie świata) i autoprezentację (przedstawienie podmiotu przez niego samego), zawsze wyposażone w aspekt komunikacyjny (uwikłanie narracjodawcy i narracjobiorcy)" (Burzyńska, 2004, s. 27). Jednocześnie przemianom tym towarzyszyło przeniesienie uwagi z narracji jako efektu ludzkiej aktywności na narratora (Rosner, 2003).

Jerome Bruner (1990), uznawany za twórcę idei „myślenia narracyjnego" uważa, że jedyną formą ujmowania przeżytego czasu dostępną człowiekowi jest opowieść. Narracja to zatem forma rozumienia rzeczywistości. Według Jerzego Trzebińskiego narracja oznacza: (1) opowiadanie komuś czegoś w akcie komunikacji międzyludzkiej, (2) wytwór tego aktu (tj. powstały tekst spełniający odpowiednie kryteria), (3) „formę poznawczego reprezentowania rzeczywistości" (Trzebiński, 2002b, s. 13), a więc sposób rozumienia rzeczywistości (zob. też Nowak-Dziemianowicz, 2016). Nawiązując do definiowania narracji jako wytworu opowiadania, można wyróżnić trzy rodzaje historii: życiowe (tj. dotyczące doświadczeń życiowych narratora), tradycyjne (tj. bajki, legendy, mity, eposy, a więc teksty zanurzone w kulturze), fikcyjne/wymyślone (Rana i in., 2014). Podobnie pojęcie narracji tłumaczy Elżbieta Dryll (2004, s. 9), która rozumie ją jako „konkretną realizację językową (jednostkowy tekst), jako sposób porządkowania znaczeń w umyśle człowieka (»tekst osoby«), jako wzór kultury – abstrakcję pozostającą ponad konkretnymi wypowiedziami konkretnych osób (»tekst kultury«)". Treść narracji spostrzeganej jako „tekst osoby" zależy od przebiegu biografii jej autora, jego aktywności, refleksyjności, a także kultury, w której żyje. Ten sposób rozumienia narracji jest zatem zbliżony do koncepcji J. Trzebińskiego, który pisze: „To nasz umysł narzuca na rzeczywistość formę narracji, czyli opowiadania. Inaczej mówiąc – umysł interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie" (Trzebiński, 2002a, s. 22). Mogą one dotyczyć ich autora, ale także innych osób. Narracja, której pierwszoplanowym bohaterem jest jej autor, a więc historia opowiadana z perspektywy doświadczającego podmiotu, nazywana jest autonarracją (zob. np. Trzebiński, 2002a, Nowak-Dziemianowicz, 2008, 2016), autobiografią (zob. np. Lalak, 2010, Dubas, 2015, Urbaniak-Zając, 2017), narracją autobiograficzną (zob. np. Wąsiński, 2011, Mazurek, 2019), narracją świadka (Beverley, 2009, Krawczyk-Bocian, 2021).

J. Trzebiński (2002b, s. 14), nawiązując do rozumienia narracji jako reprezentacji poznawczej, pisze: „narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone". Podstawą każdej narracji jest schemat narracyjny będący „dramaturgicznym modelem określonej sfery życia" (Trzebiński, 2002a, s. 23). Składa się on z czterech komponentów: bohaterów opowiadanej historii; ich wartości, intencji

i planów; możliwych komplikacji na drodze realizacji intencji i planów; uwarunkowań i szansy realizacji zamiarów (Trzebiński, 2002a). Z kolei schemat narracyjny stanowiący bazę autonarracji składa się z opisu podmiotu tworzącego narrację (tj. narratora); opisu innych bohaterów; wartości powiązanych z intencjami bohaterów; możliwych komplikacji, które mogą dotyczyć podmiotu i towarzyszących mu bohaterów; warunków i sposobów przezwyciężenia komplikacji i realizacji intencji (Trzebiński, 2002a). Elementy te tworzą podstawę do przedstawienia możliwych fabuł historii dziejących się w ramach wybranej sfery życia. Pojawiające się w narracji epizody mogą oddalać bohatera od założonego celu bądź przybliżać go do niego, a więc rozwiązywać wątek narracyjny (Trzebiński, 2002a). Zmiana schematu narracyjnego interpretującego ciąg zdarzeń powoduje zmianę samej historii, co oznacza, że te same fakty mogą być doświadczane i rozumiane w zupełnie inny sposób niż dotychczas. Nawet sam narrator może mieć poczucie dokonania się transformacji w nim samym.

Nieco szersze rozumienie narracji proponuje Stanisław Grabias (2015), językoznawca i logopeda. Autor stwierdza, że narracją może być opis (np. opis tego, co przedstawia fotografia, co „dzieje się" na obrazku) wymagający umiejętności gospodarowania przestrzenią, podczas gdy czas pozostaje niezmienny oraz opowiadanie, dla którego charakterystyczne jest budowanie następstw czasowych. Opis i opowiadanie jako podstawowe formy monologowe są trudniejsze do tworzenia aniżeli formy dialogowe. Jednak opis znacząco różni się od opowiadania. Jest formą wypowiedzi, która charakteryzuje istotne właściwości przedmiotów, postaci, scenerii itp. W opisie obraz przedstawiany jest statycznie, czas pozostaje niezmienny. Opis wymaga umiejętności gospodarowania przestrzenią i używania wyrażeń określających stosunki przestrzenne. Z kolei opowiadanie wymaga budowania następstw czasowych i pokazywania związków przyczynowo-skutkowych. To ujęcie jest uwzględniane w diagnozie i terapii logopedycznej. Budowanie narracji umożliwia zarówno ocenę kompetencji oraz sprawności językowych i komunikacyjnych, jak i ich rozwój bądź podtrzymywanie na określonym poziomie w ramach terapii logopedycznej (Grabias, 2012).

Kompetencja narracyjna – istota pojęcia

Zdefiniowanie pojęcia kompetencji narracyjnej jest zadaniem trudnym, ponieważ termin ten funkcjonuje na styku kilku dyscyplin naukowych, a jednocześnie stosunkowo rzadko stawia się kompetencję narracyjną w centrum zainteresowań badawczych (Soroko, Wojciechowska, 2015). Ponadto nie jest ona wyizolowaną kompetencją, pozostaje w ścisłym związku z innymi kompetencjami (tj. językową, komunikacyjną) niezbędnymi do mówienia i komunikowania się.

Emilia Soroko i Julita Wojciechowska (2015) łączą z pojęciem kompetencji narracyjnej kategorię wiedzy narracyjnej. Autorki definiują wiedzę narracyjną jako „poznawcze zasoby rozpoznawania i aplikowania właściwości narracji,

powstałych na bazie ekspozycji na różne historie" (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 212). Wiedza ta w pierwszych latach życia ma charakter niejawny, z czasem jednak staje się coraz bardziej uświadomionym zbiorem zasad tworzenia narracji i jej funkcji (Kielar-Turska, 2018). Rita Charon (2001) przekonuje, że wiedza narracyjna zapewnia pogłębione zrozumienie zmieniającej się w czasie sytuacji danej osoby w różnorodnych tekstach (np. powieściach, opowiadaniach) oraz sytuacjach życiowych. Natomiast umiejętności narracyjne to „poziom (zakres), w jakim wiedza narracyjna została zastosowana i wyrażona w języku – jest to zatem rodzaj sprawności komunikowania" (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 212). Składają się na niezdolność opisu bohaterów, obiektów i zdarzeń; identyfikacja i logiczne porządkowanie sekwencji wydarzeń; rozumienie relacji między bohaterami, działaniami i ich konsekwencjami (Soroko, Wojciechowska, 2015).

Kompetencja narracyjna odnosi się zarówno do rozumienia już stworzonej narracji, jak i do samodzielnego tworzenia narracji w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. W codziennym funkcjonowaniu te dwa procesy współistnieją ze sobą i trudno je rozdzielić. Natomiast w badaniach empirycznych, praktyce diagnostycznej i terapeutycznej (np. medycznej, logopedycznej) bądź edukacji podejmuje się działania mające na celu bliższe rozpoznanie jednego z tych komponentów.

Na gruncie polskim często przywoływana jest definicja kompetencji narracyjnej autorstwa Hanny Nadolskiej (1995, s. 43), według której jest 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". Taki sposób rozumienia kompetencji narracyjnej zakorzeniony jest „w strukturalnym rozumieniu narracji i ma charakter pragmatyczny – skupia się na ścisłych regułach rządzących narracją jako gatunkiem literackim i wykorzystaniem jej w sprawnej komunikacji, a więc mieści się w racjonalności adaptacyjnej" (Bartniczak, 2018, s. 132–133). Zgodnie z tym podejściem kompetencję narracyjną traktuje się w sposób ilościowy, a więc zakłada się, że człowiek może być bardziej bądź mniej kompetentny i jednocześnie można ocenić, przy użyciu odpowiednich narzędzi diagnostycznych, poziom jego kompetencji. Jak stwierdza Magdalena Bartniczak (2018), definicja ta zakłada istnienie uniwersalnych prawidłowości i etapów rozwoju kompetencji narracyjnej, a także normy rozwojowej i odchylenia od normy. Jednocześnie autorka postuluje wypracowanie nowej definicji kompetencji narracyjnej, która odeszłaby od strukturalistycznego myślenia zakładającego spełnianie formalnych wymagań narracji (tj. zachowania struktury narracji) na rzecz myślenia poststrukturalistycznego dopuszczającego różnorodność narracji wynikającą z „przyzwolenia na dowolność sposobu opowiadania" (Bartniczak, 2018, s. 137).

Z badań E. Soroko (2010) wynika, że narracyjność jako cecha wypowiedzi składa się z trzech poziomów: struktury, treści i znaczenia. Poziom struktury

odnosi się do kompozycji opowieści zrealizowanej zgodnie z gramatyką narracyjną (tj. z uwzględnieniem poszczególnych elementów w strukturze narracji) i do wiązania zdarzeń współtworzących opowieść (tj. następstwa czasowe, relacje przyczynowo-skutkowe, zmierzanie w kierunku określonego celu). Poziom treści wynika z wyboru przedstawianych zdarzeń, jest to inaczej aspekt tematyczny narracyjności. Z kolei poziom znaczenia polega na nadawaniu pewnych znaczeń temu, co się wydarzyło w przeszłości z perspektywy teraźniejszości. Narrator dzieli się tu własną refleksją i interpretacją z (potencjalnym) odbiorcą (zob. też Trzebiński, 2002a, Nowak-Dziemianowicz, 2008, 2016). Zatem aspekt strukturalny jest tylko jednym z elementów narracji. Dlatego też istotne jest położenie akcentu w definicji kompetencji narracyjnej na aspekt znaczeniowy, w którego zakres wchodzi aktywność narratora i jego refleksyjność (Bartniczak, 2018).

Charakterystyczną cechą kompetencji narracyjnej jest jej podmiotowy charakter. Jednak rozwija się ona zawsze w pewnym kontekście społeczno-kulturowym. W tej kwestii toczył się spór pomiędzy naturalistami a kulturalistami (Burzyńska, 2004). Pierwsi twierdzili, że narracja jest „wrodzoną podstawą procesów poznawczych, kompetencja narracyjna wyprzedza w rozwoju człowieka kompetencję językową" (Burzyńska, 2004, s. 28). Stanowisko to było konsekwencją przekonania, że narracja jest uniwersalną strukturą organizującą rozumienie świata i samego siebie. Z kolei kulturaliści przekonywali, że doświadczenie przyjmuje formę narracyjną za sprawą kodów kulturowych. To oznacza, że człowiek uczy się porządkować doświadczenia i otaczający go świat w sposób narracyjny, uczestnicząc w kulturze. Doświadczenia stają się bardziej zrozumiałe, gdy przyjmują formę opowieści. Danuta Urbaniak-Zając (2017) stwierdza, że ludzki umysł nie lubi przypadkowości, dlatego wprowadza porządek, organizuje, poszukuje związków przyczynowo-skutkowych i je tworzy, mimo że mogą one zostać zakwestionowane. Co więcej, człowiek, tworząc narrację, uwzględnia jej (potencjalnego) odbiorcę. To również kultura podpowiada narratorowi, co i jak opowiedzieć, a co przemilczeć. Narrator określa, na ile chce odkryć swój świat przeżyć i znaczeń, uwzględniając przy tym właśnie kontekst społeczno-kulturowy. Jak stwierdza Maria Straś-Romanowska (2010, s. 22) „nikt prócz narratora nie ma bezpośredniego wglądu w doświadczenia stanowiące przedmiot narracji". Ponadto odbiorca nakłada własny sposób rozumienia i interpretacji na przekazaną mu narrację, a więc może inaczej niż jej autor pojmować jej treść.

Mając na uwadze, że „narracja jest najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności językowej" (Grabias, 2015, s. 22), znaczące wydaje się być spojrzenie na nią z perspektywy rozwojowej. Kompetencja narracyjna zmienia się bowiem w biegu życia człowieka, a w jej rozwoju można wskazać pewne kamienie milowe.

Kompetencja narracyjna w dzieciństwie i adolescencji

Rozwój kompetencji narracyjnej pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem się mowy. Leon Kaczmarek (1977) wyróżnił następujące po sobie okresy w tym procesie:

- etap przygotowawczy (okres prenatalny; wykształcenie się narządów mowy i początek ich funkcjonowania),
- okres melodii (od narodzin do 1 roku życia; dziecko wypowiada świadomie wybrane głoski, potem sylaby, ponieważ chce coś zaapelować),
- okres wyrazu (od 1 do 2 roku życia; dziecko wypowiada pojedyncze wyrazy, początkowo dwusylabowe),
- okres zdania (od 2 do 3 roku życia; dziecko tworzy wypowiedzi dwuwyrazowe),
- okres swoistej mowy dziecięcej (od 3 do 7 roku życia, dziecko prowadzi swobodne rozmowy, posługując się w nich swoistymi formami językowymi).

W każdym z wyróżnionych okresów kształtowania się mowy zachodzi ekspozycja dziecka na dyskurs narracyjny. Poprzez słuchanie opowieści dzieci rozwijają schemat narracyjny, będący „strukturą poznawczą, pamięciową, która jest w gotowości do uaktywnienia się w użytecznych warunkach" (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 215). Są nimi momenty, kiedy możliwe jest rozumienie i interpretowanie utworzonych już narracji bądź tworzenie własnych. Deficyt ekspozycji na opowieści może negatywnie wpływać na zasób słownictwa, wyobraźnię, budowanie związków przyczynowo-skutkowych i czasowych, a tym samym na rozwój kompetencji narracyjnej. Kompetencja ta jest zaś powiązana z różnymi obszarami rozwoju, tj. poznawczym, społecznym, emocjonalnym, moralnym, duchowym (zob. Rana i in., 2014).

Ważnym zwiastunem kompetencji narracyjnej jest powstanie u dziecka zamiaru powiedzenia o wydarzeniu, które miało miejsce w przeszłości (tj. przemieszczenie mowy poza ramy „tu i teraz") (Soroko, Wojciechowska, 2015). Zamiar ten pojawia się około 18. miesiąca życia i ma związek z percepcją czasu przez dziecko (Soroko, Wojciechowska, 2015, Rostek, 2019). Poprzez udział w powtarzających się czynnościach opiekuńczych i pielęgnacyjnych, wyznaczających pewne rytuały dnia codziennego, wytwarza się „poznawcza reprezentacja zdarzeń i ich uwarunkowań" (Soroko, Wojciechowska, 2015, s. 218). Dziecko zaczyna dostrzegać następstwa czasowe zachodzących zdarzeń i tworzyć powiązania przyczynowo-skutkowe. Jest to bazą do opowiadania w późniejszym czasie. Dzieci 18-miesięczne tworzą swoje pierwsze proste opowieści dotyczące wydarzeń o wysokim zabarwieniu emocjonalnym, które im się przytrafiły (Rostek, 2019).

Narracja dziecka tworzona jest w procesie interakcji pomiędzy nim a jego rozmówcą. Powstaje w dialogu, nie zaś w monologu (Bokus, 1991, Dudzik, 2008). Jest narracją współautorską. Zatem „nabywanie kompetencji narracyjnej rozpoczyna się etapem współtworzenia tekstu opowiadania z osobą dorosłą" (Dudzik,

2008, s. 243). Co więcej, dzieci uczą się opowiadania od dorosłych w procesie modelowania. Od zaangażowania dorosłego w opowiadanie historii przez dziecko często zależy stopień nasycenia i szczegółowości narracji (np. opisanie kontekstu, bohaterów, wydarzeń) (Dudzik, 2008, Soroko, Wojciechowska, 2015, Rostek, 2019). Zaangażowanie to przejawiać się może w inicjowaniu opowieści, zachęcaniu do opowiadania, okazywaniu zainteresowania opowiadaną historią, zadawaniu pytań itp. Z badań przeprowadzonych przez Annę Dudzik (2008) wynika, że wraz z wiekiem dziecka zmienia się stopień samodzielności tworzenia struktury opowiadania. Badaczka zauważyła, że „struktura opowiadań dzieci dwuipółletnich w większości, bo w 80%, odpowiada wypowiedziom narracyjnym, których spójność czasową i/lub przyczynową zapewnia współtworząca tekst osoba dorosła. Natomiast już w 55% opowiadań trzyipółlatków spójność czasową i/lub przyczynową zapewniają dziecięcy narratorzy" (Dudzik, 2008, s. 243). Z czasem kompetencja narracyjna się doskonali. Dzieci sześcioletnie opanowują umiejętność tworzenia narracji klasycznych, czego wyrazem są dobrze skonstruowane opowieści o tym, co i komu się przydarzyło, zawierające sekwencję powiązanych ze sobą zdarzeń zmierzających do punktu kulminacyjnego, a następnie rozwiązanie (Rostek, 2019).

Istotne są również zmiany, jakie zachodzą w treści samej narracji tworzonej w okresie dzieciństwa. Transformacja zachodzi między innymi w obrębie kategorii odnoszącej się do intencji i emocji bohaterów (Dudzik, 2008, Soroko, Wojciechowska, 2015, Kielar-Turska, 2018). Dla dziecka staje się zrozumiałe, że różnorodne działania są podejmowane na podstawie pewnych intencji, motywów, myśli, uczuć i emocji. W toku interakcji z innymi odkrywa nie tylko świat zewnętrzny, ale także świat wewnętrzny pokazywanych czy też przedstawianych mu bohaterów. Dzieje się to zarówno w czasie słuchania opowieści, jak i w spontanicznych rozmowach, podczas których zadawane są mu pytania o przeżycia, myśli, uczucia bohaterów. Jak wynika z badań przeprowadzonych w grupie dzieci dwuletnich i dwuipółletnich (McArthur, Adamson, Deckner, 2005), wraz z rozwojem dziecka wzrasta liczba pytań zadawanych przez matki o świat wewnętrzny bohaterów czytanych opowieści. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez A. Dudzik pozwalają wnioskować, że dzieci w wieku 2,5 i 3,5 lat „rozumieją i potrafią opowiadać o wydarzeniach ze świata zewnętrznego, ale nie odnoszą się do reprezentacji tego świata w umysłach bohaterów, o których opowiadają" (Dudzik, 2008, s. 246). Dopiero w narracjach tworzonych przez sześciolatków można odnaleźć jawne bądź domyślne odwołania do świata wewnętrznego bohaterów, a w narracjach dziesięciolatków zmiana stanu uczuć bohatera jest powiązana z rozwiązaniem komplikacji (Soroko, Wojciechowska, 2015).

Kolejną ważną zmianą rozwojową ujawniającą się w treści tworzonej przez dziecko narracji jest koncentrowanie się na pewnych wątkach. Dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej opowiadają o upadkach, wypadkach, przemocy (Kielar-Turska, 2018). Za Irminą Rostek (2019, s. 138) można stwierdzić, że „dobra historia to zła historia". W wieku szkolnym zaś dzieci chętniej opowiadają

o podróżach i przygodach (Kielar-Turska, 2018). Ponadto młodsze dzieci skupiają się na problemach sytuacyjnych wywołanych przez czynniki obiektywne i interpersonalne. Pojawiające się w narracji konflikty rozwiązują poprzez użycie siły. Z czasem wzrasta zainteresowanie światem wewnętrznym bohaterów, a przedstawiane konflikty są rozwiązywane poprzez perswazję, kontrakt lub podstęp. Zmiana ta jest efektem wzrastającej wiedzy społecznej o konsekwencjach podejmowanych działań (Kielar-Turska, 2018).

Wraz z rozwojem człowieka zmienia się zdolność tworzenia narracji osobistych i fikcyjnych. „Aż do okresu szkolnego umiejętność tworzenia narracji osobistych znacząco wyprzedza umiejętność opowiadania historii fikcyjnych" (Rostek, 2019, s. 131). Poza warunkami eksperymentalnymi, tworzonymi na potrzeby badań naukowych, dzieci młodsze nie są zainteresowane tworzeniem historii wymyślonych. Opowiadają zwykle o tym, co im się przydarzyło. Opowiadanie umożliwia im organizowanie i rozumienie zdobywanych doświadczeń życiowych oraz komunikowanie się z innymi, w tym wymianę nadawanych znaczeń i ich negocjowanie. Jednocześnie, tworzenie narracji osobistych jest wzmacniane przez dorosłych wykazujących większe zainteresowanie rzeczywistymi wydarzeniami z życia dziecka (Kielar-Turska, 2018, Rostek, 2019). Pierwsze próby tworzenia narracji fikcyjnych polegają na wprowadzaniu wymyślonych bohaterów, posługiwaniu się czasem przeszłym oraz korzystaniu ze znanych formuł otwierających (np. Za siedmioma górami, za siedmioma rzekami; Dawno, dawno temu) bądź zamykających (np. I żyli długo i szczęśliwie) opowiadanie. Z czasem przewaga historii osobistych nad fikcyjnymi maleje, co jest ściśle powiązane z edukacją i wymaganiami stawianymi przed uczniem (Rostek, 2019). W szkole uczniowie są zobligowani do analizy i interpretacji tekstów kultury. Szkoła wymaga także tworzenia historii fikcyjnych stanowiących opowieść nie o sobie samym, lecz o wymyślonym (przez siebie lub autora tekstu literackiego) bohaterze.

W okresie między dwunastym a osiemnastym rokiem życia przedstawiane w narracji epizody tworzą coraz bardziej rozbudowaną, a zarazem spójną strukturę. W historiach zawiera się kilka warstw znaczeniowych. Narrator dostrzega możliwość odmiennego rozumienia, interpretowania tego samego zdarzenia, często odnosi się do stanów mentalnych bohaterów. Budowana w ten sposób narracja jest ważnym wskaźnikiem rozwoju adolescenta. Te osiągnięcia rozwojowe są istotne także dla tworzenia autonarracji ważnej w procesie konstruowania tożsamości (McAdams, 1993, Soroko, Wojciechowska, 2015).

Opowiadanie jest ważną formą rozwoju w okresie dzieciństwa i adolescencji. Dzieci i adolescenci wraz z wiekiem stają się coraz bardziej aktywnymi narratorami. Sprawność narracyjna rozwija się według pewnego schematu, a jednocześnie wymaga wspomagania jej rozwoju. Zachodzące zmiany społeczno-kulturowe i cywilizacyjne (w tym wynikające z postępu technologii informacyjnych) przyczyniają się do obniżenia poziomu rozumienia, odtwarzania i tworzenia spójnej narracji wśród dzieci i adolescentów (Soroko, Wojciechowska 2015; Przybyła,

2018; Rostek, 2019). Ponadto coraz częściej „mamy do czynienia z procesem denarratywizacji – zamierającą umiejętnością tworzenia narracji osobistych, co przyczynia się do trudności w konstruowaniu spójnej tożsamości narracyjnej" (Rostek, 2019, s 143). Dlatego istnieje potrzeba rozwijania kompetencji narracyjnej zarówno poprzez realizację odpowiednich programów edukacyjnych przez specjalistów, jak i poprzez działania spontaniczne podejmowane w codzienności przez najbliższe otoczenie (w szczególności rodzinę). Kompetencja narracyjna jest potrzebna nie tylko w pierwszych okresach rozwojowych człowieka, ale także w okresie dorosłości. Co więcej, również wtedy może podlegać rozwojowi.

Kompetencja narracyjna w dorosłości

Kompetencja narracyjna w okresie dorosłości nie jest przedmiotem badań często podejmowanym na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Wyjątek stanowią studia nad mową i komunikowaniem się osób dorosłych z różnorodnymi zaburzeniami (np. w chorobach neurodegeneracyjnych) powodującymi ograniczenie sprawności narracyjnej lub jej całkowitą dezintegrację (zob. np. Panasiuk, 2013; Domagała, Sitek, 2018; Tłokiński, 2018). W przypadku rozwoju w dorosłości przebiegającego bez zaburzeń sama kompetencja narracyjna raczej jest traktowana jako atrybut człowieka wykorzystywany przez niego w codziennym komunikowaniu się, opowiadaniu, organizowaniu i rozumieniu świata i zdobywanych doświadczeń, wreszcie podczas uczenia się. Częściej zatem badacze „przyglądają się" samej narracji dorosłego (tj. jej strukturze i treści), nie zaś jego kompetencji narracyjnej.

Język integruje świat wewnętrzny i zewnętrzny, co oznacza, że poprzez język to, co wewnętrzne, staje się zewnętrzne, zaś to, co zewnętrzne, staje się wewnętrzne (Nelson, Fivush, 2000). Głos narratora potwierdza, że on sam „coś robi, o czymś zaświadcza, o coś się dopomina" (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 36). Dlatego narracje stały się ważnym sposobem poznawania i rozumienia siebie i innych. Są jednak osoby bardziej bądź mniej skłonne do narracji. Problem ten podjęła E. Soroko (2010), wprowadzając kategorię inklinacji autonarracyjnej, przez którą rozumie „skłonność do takiej refleksji nad sobą, która wykorzystuje narrację (opowiadanie) do integracji *self*". Zdaniem autorki osoba o wysokiej inklinacji autonarracyjnej często i chętnie opowiada o sobie i swoim życiu, a także mówi do siebie w swoich myślach w sposób narracyjny. W kategorii tej nie chodzi o zdolności osoby do narracji, gdyby zaistniała zachęta/konieczność opowiadania o sobie, ale o preferencję do narracyjnego porządkowania i relacjonowania.

Na jeszcze inny problem związany z opowiadaniem dorosłych zwrócił uwagę Christopher Takacs (2000), nawiązując do wspomnianej wcześniej kategorii kapitału narracyjnego, który spostrzega jako rodzaj kapitału kulturowego. Autor stwierdza, że kapitał narracyjny składa się z „biblioteki doświadczeń danej osoby, którą może przekształcić w ciekawe historie, oraz umiejętności konstruowania

i wykorzystywania tych historii do sygnalizowania swojego statusu społecznego" (Takacs, 2000, s. 257). Kapitał narracyjny to zatem zarówno historie możliwe do opowiedzenia, jak i kompetencja narracyjna niezbędna do ich opowiedzenia. Im więcej doświadczeń zdobywa jednostka, tym ma więcej różnorodnych historii do opowiedzenia. Niektóre osoby aktywnie poszukują możliwości rozwijania kapitału narracyjnego poprzez podejmowanie różnych inicjatyw, inni zaś ograniczają swoją aktywność lub na skutek pewnych przeszkód (np. finansowych, kulturowych) są z niej wykluczeni. A zatem nierówności społeczne mogą utrudniać rozwój kapitału narracyjnego, a niski kapitał narracyjny może zwrotnie te nierówności utrwalać. I choć autor swoje analizy prowadzi w oparciu o badania empiryczne dotyczące nierówności w środowisku akademickim (tj. roli uczelni w zdobywaniu doświadczeń życiowych i tworzeniu historii o nich), to jednak można je odnieść także do innych grup społecznych (zob. też Goodson, Gill, 2011). Każda narracja wymaga treści, a tę zapewnić mogą bogate doświadczenia, a jednocześnie kompetencji niezbędnej do opowiadania historii, ta zaś rozwija się w toku uczenia się i socjalizacji. Bogactwo w tych dwóch obszarach zapewnia wysoki kapitał narracyjny. Powstaje zatem wątpliwość, jaki wpływ na niego wywiera niedostatek w obu bądź w jednym z wymienionych obszarów. Idąc dalej, można postawić pytanie o związek pomiędzy inklinacją autonarracyjną a kapitałem narracyjnym. To jednak wymagałoby rozstrzygnięcia na drodze badań empirycznych, które wykraczają poza ramy tego opracowania.

Człowiek w biegu życia zdobywa doświadczenia wzbogacające repertuar i treść narracji, a jednocześnie dokonuje jej transformacji, które wynikają z nowych doświadczeń, zmiany sposobu ich interpretowania, a także zachodzących zmian w dostępnych mu możliwościach opowiadania (tj. rozwoju kompetencji narracyjnej). Na tym polega narracyjne uczenie się, które „się dzieje »w« i »poprzez« narrację" (Goodson i in., 2010, s. 2). Elastyczność w tworzeniu narracji sprzyja pracy biograficznej podejmowanej przede wszystkim w momentach przełomowych bądź trudnych (Corbin, Strauss, 1985, Riemann, Schütze, 1992, zob. też Mazurek, 2020). „Narracja jest więc najbardziej elementarną czynnością pracy biograficznej" (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 16), potrzebną do „wpisania" znaczących wydarzeń życiowych w całość autobiografii, gdyż mają one „biograficzne konsekwencje" (Corbin, Strauss, 1985, s. 231, zob. też Mazurek, 2020). Pamiętanie rozmaitych wydarzeń i opowiadanie o nich ma duże znaczenie w dorosłości. Badacze sprawdzali, dlaczego ludzie pamiętają i wspominają różne wydarzenia życiowe. Przyjmują (zob. np. Alea, Bluck, 2003, Bluck, 2003, Pillemer, 2003), że można wskazać trzy funkcje pamięci autobiograficznej. Pierwsza z nich odnosi się do Ja i służy jako repozytorium informacji o sobie niezbędnych do tworzenia stabilnej reprezentacji siebie samego w czasie. Dzięki pamięci autobiograficznej człowiek ma poczucie bycia tą samą osobą przez całe życie mimo zachodzących zmian i nabywania nowych doświadczeń (tj. poczucie integralności, ciągłości w konstruowaniu tożsamości). Druga z kolei odnosi się do aspektów społecznych.

Wspomnienia autobiograficzne służą do ujawniania siebie, są znaczące w inicjowaniu, budowaniu i wzmacnianiu więzi społecznych i relacji interpersonalnych. Przy czym w pamięci autobiograficznej mogą być przechowywane wspomnienia wstydliwe, bolesne, traumatyczne, a tym samym często przemilczane, skrywane przed innymi (Alea, Bluck, 2007). Ostatnia z wyróżnionych funkcji zakłada, że informacje przechowywane w pamięci autobiograficznej wspierają codzienne podejmowanie decyzji, rozwiązywanie bieżących problemów i przewidywanie przyszłych wydarzeń. Wspomnienia są zatem przedmiotem refleksji i reinterpretacji. Wspomnienia, a ściślej opowieści o nich (zob. też Nelson, Fivush, 2020), pełnią niejako funkcję doradczą, umożliwiają biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się.

W literaturze przedmiotu nie wyróżnia się momentów przełomowych w rozwoju kompetencji narracyjnej w okresie dorosłości, traktując ten proces jako wysoce zindywidualizowany. Przyjmuje się, że zmiana narracji (tj. stworzenie nowej, bardziej spójnej lub wyczerpującej opowieści w miejsce poprzedniej) może być potwierdzeniem zachodzącego rozwoju (Freeman, 1993; Irwin, 1996). Kompetencja narracyjna może podlegać rozwojowi zarówno w codzienności, jak i w ramach zorganizowanych zajęć edukacyjnych (np. warsztatów biograficznych, warsztatów opartych na metodzie storytelling) i terapeutycznych.

Podsumowanie

Narracja jest bardzo ważną oraz jedną z pierwszych w rozwoju formą rozumienia otaczającego świata (Trzebiński, 2002a). Narracja może być fikcyjna lub opierać się na faktach, które jednak zawsze są przedstawione z pewnej perspektywy przyjmowanej przez narratora. Może być wywołana (spontaniczną) chęcią opowiadania lub powstać na prośbę innej osoby. Może być całkowicie autorska, twórcza lub w pewnym stopniu ograniczona obrazkami, fotografiami, poznanymi wcześniej narracjami stanowiącymi inspirację i/lub zachętę do opowiadania (zob. Soroko, 2010). Narracja zawiera w sobie to, jak ludzie doświadczają świata, jak go interpretują, jakie nadają mu znaczenia. Poprzez narrację człowiek strukturalizuje doświadczenia, objaśnia rzeczywistość sobie i innym, wreszcie podtrzymuje poczucie koherencji w sytuacjach chaosu i dezorganizacji. Stworzenie opowieści, która pomaga w zachowaniu pewnej spójności i ciągłości narracji w przypadku różnorodnych pęknięć biograficznych, jest podstawowym warunkiem radzenia sobie z kryzysem tożsamościowym (Corbin, Strauss, 1985; Riemann, Schütze, 1992; McAdams, 1993; Kaźmierska, Waniek, 2020; Mazurek, 2020). Dlatego tak ważny jest rozwój kompetencji narracyjnej i wspomaganie tego procesu. Ma on swoje fundamenty we wczesnych interakcjach dziecka z najbliższą rodziną, a trwać może przez całe życie człowieka.

Bibliografia

Alea, N., Bluck, S. (2003). Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory. *Memory,* nr 11, s. 165–178. DOI: 10.1080/741938207

Alea, N., Bluck, S. (2007). I'll keep you in mind: the intimacy function of autobiographical memory. *Applied Cognitive Psychology,* nr 21, s. 1091–1111. DOI: 10.1002/acp.1316

Bartniczak M. (2018). Możliwe sposoby ujmowania kompetencji narracyjnej w kontekście autonomii jako kategorii teleologicznej w pedagogice specjalnej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, nr 32, s. 127–142.

Beverley, J. (2009). Narracja świadka, podrzędność i autorytet narracyjny, W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 761–774). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: exploring its functions in everyday life. *Memory,* nr 11(2), s. 113–123. DOI: 10.1080/741938206

Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, s. 3–17.

Burzyńska, A. (2008). Idee narracyjności w humanistyce. W: B. de Barbaro, B. Janusz, K. Gdowska (red.), *Narracja. Teoria i praktyka* (s. 21–36), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Charon, R. (2001). Narrative Medicine A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA*, Vol 286, No. 15, s. 1897–1902.

Clark, C. M. (2010). Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities. *New Directions For Adult & Continuing Education,* nr 126, s. 3–11.

Corbin, J., Strauss, A. (1985). Managing Chronic Illness at Home: Three Lines of Work. *Qualitative Sociology*, 8(3), s. 224–247.

van Dijk, T. (1985). Działanie, opis działania a narracja. *Pamiętnik Literacki*, LXXVI, z. 1, s. 145–166.

Domagała, A., Sitek, E, (2018). *Choroba Alzheimera. Zaburzenia komunikacji językowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Dryll, E. (2004). Homo narrans – wprowadzenie. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 7–20), Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Dubas, E. (2015). *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się* (s. 31–47)*,* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Dudzik, A. (2008). Struktura opowiadań tworzonych przez dzieci dwuipół- i trzyipółletnie w interakcji z dorosłym. *LingVaria*, nr 1 (5), s. 235–247.

Fisher, W.R. (1984). Narration as a Human Communication paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs*, nr 51, s. 1–22.DOI: 10.1080/03637758409390180

Freeman, M. (1993). *Rewriting the Self: History, Memory, Narrative*. New York: Routledge.

Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*, New York: Routledge.

Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M., Adair, N. (2010). *Narrative Learning*, New York: Routledge.

Goodson, I., Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*, New York: Peter Lang Publishing.

Grabias, S. (2015), Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: Grabias S., Panasiuk J., Woźniak T. (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki* (s. 13–35), Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Grabias, S. (2012), Teoria zaburzeń mowy. Perspektywa badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–71). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Irwin, R.R. (1996). Narrative Competence and Constructive Developmental Theory: A Proposal for Rewriting The Bildungsroman in the Postmodern World, *Journal od Adult Develompent,* nr 3, s. 109–125. DOI: 10.1007/BF02278776

Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kielar-Turska, M. (2018). Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka. *Horyzonty Wychowania*, nr 17(42), s. 71–84. DOI: 10.17399/HW.2018. 174205

Krawczyk-Bocian, A. (2021). *Homo narrator*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Krawczyk-Bocian, A., Leppert, R. (2021). Narracja jako temporalna podróż po świecie sensów i znaczeń. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, nr 40(2), s. 13–55.

Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis, *Journal of Narrative and Life History*, nr 1–4, s. 207–215.

Labov W., Waletzky J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. W: J. Helm (red.), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society* (s. 12–44). Seattle-London: University of Washington Press.

Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Mazurek, E. (2017). Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych,* nr 1(76), s. 51–65.

Mazurek E. (2019). Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, nr 1(80), s. 91–101. DOI: 10.12775/ED.2019.006

Mazurek, E. (2020). Praca biograficzna w sytuacji poradniczej. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, nr 9, s. 77–90 (PL). DOI: 10.34862/sp.2020.4

McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by. Personal Myths and Making of the Self.* New York and London: The Guildford Press.

de Medeiros, K. (2014). *Narrative Gerontology in Research and Practice.* New York: Springer Publishing Company.

McArthur, D., Adamson, D., Deckner, D.L. (2005). As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading. *Merrill-Palmer Quarterly, 51,* s. 389––411. DOI: 10.1353/mpq.2005.0025

Nadolska H. (1995), *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok: eRBe.

Nelson, K., Fivush, R. (2020). The Development of Autobiographical Memory, Autobiographical Narratives, and Autobiographical Consciousness. *Psychological Reports*, nr 123(1), s. 71–96. DOI: 10.1177/0033294119852574

Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja,* nr 2(102), s. 7–44.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. Narracja, Autobiografia, Tożsamość. *Forum Oświatowe*, numer specjalny, s. 181–194.

Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Panasiuk, J. (2013). *Afazja a interakcja. Tekst-metaTekst-konTekst*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pillemer, D. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode, *Memory*, nr 11(2), s. 193–202. DOI: 10.1080/741938208

Przybyła, O. (2018). Kompetencja narracyjna uczniów z zaburzeniem rozwoju koordy-|nacji. *Logopedia*, nr 47(2), s. 304–316.

Rana, S., Padhy, M., Padiri, R.A., Nandinee, D., Vincent, K. (2014). Story: An Aid to Positive Child Development. *Indian Journal of Positive Psychology,* 5(2), s. 178–182.

Riemann, G., Schütze, F. (1992). „Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, s. 89–109.

Rosner, K. (1999). Narracja jako struktura rozumienia. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 3 (56), s. 7–15.

Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Rostek, I. (2019). Rodzinny trening narracyjny. *Wychowanie w Rodzinie*, XX, nr 1, s. 129–145. DOI: 10.34616/wwr.2019.1.129.145

Soroko, E. (2010). Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 101–128). Warszawa: Eneteia.

Soroko, E., Wojciechowska, J. (2015). Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji. *Studia Edukacyjne*, nr 37, s. 211–236. DOI: 10.14746/se.2015.37.13

Szurek, M.M., Zmuda, E. (2020). Od słowa do opowieści. Usprawnianie kompetencji narracyjnych dziecka drogą doskonalenia zdolności opowiadania. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, vol. 15*, nr 2(56), s. 63–76. DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.05

Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), Badania narracyjne w psychologii (s. 21–40), Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

Takacs, C.G. (2000). Becoming Interesting: Narrative Capital Development at Elite Colleges. *Qualitative Sociology,* nr 43, s. 255–270. DOI: 10.1007/s11133-020-09447-y

Tłokiński, W. (2018). Zaburzenia mowy i komunikacji w otępieniach. W: W. Tłokiński, S. Milewski K. Kaczorowska-Bray (red.), Gerontologopedia (s. 350–366), Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Trzebiński, J. (2002a). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 16–42), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Trzebiński, J. (2002b). Wstęp, W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 13–15), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Urbaniak-Zając, U. (2017). Narracja a biograficzna perspektywa badawcza. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne,* nr 1(4), s. 47–62. DOI: 10.18778/2450-4491.04.04

Wąsiński, A. (2011). Autokreacja w perspektywie narracji i biograficzności, W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. I. *Uczenie się z(własnej) biografii* (s. 29–42), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wieczór, E. (2014). Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych. *Studia Dydaktyczne*, nr 26, s. 341–359.

NARRATIVE COMPETENCE IN THE COURSE OF HUMAN LIFE

Keywords: narrative, narrative competence, development.

Summary: Human lives in the world of stories. The intensive "narrative bath" (Rostek, 2019, p. 131) that a child is subjected to from the first days of its life, contributes to the development of the readiness to listen to stories, tell stories, understand them and interpret them. Therefore, the process of developing narrative competence begins from childhood and may continue in the course of human life. Narrative competence refers both to the understanding of an already formed narrative and to its creation in a variety of communicative situations. It changes in the course of life. Based on the literature review, selected theoretical and empirical findings concerning the development of narrative competence in childhood, adolescence and adulthood are presented.

Dane do korespondencji:
dr Emilia Mazurek
Politechnika Wrocławska
Wydział Zarządzania
Katedra Nauk Humanistycznych i Społecznych
Wybrzeże Wyspiańskiego 27
50-370 Wrocław
e-mail: emilia.mazurek@pwr.edu.pl