



„Wychowanie w Rodzinie” t. XX (1/2019)

---

nadesłany: 1.10.2018 r. – przyjęty: 10.10.2018 r.

**Irmina ROSTEK\***

## **Rodzinny trening narracyjny**

Narrative training in the family

### **Streszczenie**

**Cel:** Celem artykułu jest pokazanie rodziny jako środowiska istotnego dla rozwoju kompetencji narracyjnej dzieci. Kompetencja narracyjna definiowana jest jako umiejętność właściwego rozumienia, odtwarzania i tworzenia opowieści, z uwzględnieniem ich językowej złożoności oraz relacyjnego charakteru.

**Metody:** Na podstawie literatury przedmiotu opisane zostały prawidłowości dotyczące stymulującego charakteru narracyjnych wymian rodzinnych dla prawidłowego rozwoju dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem wymian między rodzeństwem. Materiałem ilustrującym przebieg treningu narracyjnego w rodzeństwie są zebrane w warunkach naturalnych, w ciągu trwającej cztery miesiące obserwacji, narracje dwóch braci (cztero- i ośmiolatka).

**Rezultaty:** Pierwsze zebrane narracje badanych dzieci różnią się w obszarze zawartości treściowej – z preferencją wobec odtwarzania negatywnych, obiektywnych zdarzeń przez młodszego i konfliktów wewnętrznych, zwieńczonych pozytywnym zinternalizowanym rozwiązaniem, przez starszego z narratorów. W toku wzajemnych wymian narracyjnych modelowaniu ulega zarówno treść, jak i struktura narracji. Wymiany narracyjne między rodzeństwem stymulują ich uczestników do refleksji, elastyczności, negocjacji, wytrwałości i konsekwencji oraz umiejętności radzenia sobie z dystraktorami.

\* e-mail: [irmina.rostek@ignatianum.edu.pl](mailto:irmina.rostek@ignatianum.edu.pl)

Katedra Psychopedagogiki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, Polska. ORCID: 0000-0002-8254-8867.

**Wnioski:** Wnioski płynące zarówno z analizy literatury, jak i wstępnych badań empirycznych skłaniają do zwrócenia większej uwagi na znaczenie „wystarczająco dobrego” rodzeństwa jako istotnego elementu systemu rodzinnego wpływającego na rozwój narracyjny człowieka.

**Słowa kluczowe:** rodzina, kompetencja narracyjna, rozwój, rodzeństwo

### Abstract

**Aim:** The aim of the paper is to show the family as an important environment for developing the narrative competence of children. Narrative competence is defined as the ability to properly understand, reproduce and create stories, taking into account their linguistic complexity and relational character.

**Methods:** Based on the literature the regularities regarding the stimulating nature of family (including siblings) exchanges for the proper development of children were described. As a material illustrating the course of family narrative training narrations of two brothers (four and eight years old) collected during four months of observation in natural environment were used.

**Results:** Narratives collected from children at the beginning of the survey were different in the content – with preferences for describing negative, objective events by the younger and internal conflicts with positive internalized resolutions by the older narrator. In the course of mutual narrative exchanges both the content and structure of the narrative were changed through the process of modeling. The narrative exchanges between siblings stimulates their participants to reflect, be flexible, persistent and consistent, to negotiate and cope with distractions.

**Conclusions:** Conclusions from both literature analysis and preliminary empirical research suggest that we should pay more attention to the figure of a “good enough” sibling as an important part of the family system influencing human narrative development.

**Keywords:** family, narrative competence, development, siblings

## Dziecko w świecie opowieści

Jon C. Stott twierdzi<sup>1</sup>, że dziecko idące do pierwszej klasy zetknęło się w swym dotychczasowym życiu z około dwoma tysiącami opowieści. Przy odrobinie szczęścia poznało jakiś wycinek kanonu literatury dziecięcej, a z niemal 100-procentową pewnością obcowało z historiami pojawiającymi się na ekranach telewizorów, tabletów czy komputerów: filmami, bajkami, serialami, ale też reklamami; grało w gry, których scenariusz opiera się na schemacie narracyjnym, słyszało dowcipy czy piosenki.

Wymienione opowieści kierowane są do masowego odbiorcy; znajdują się w chmurze, do której dostęp mają wszyscy uczestnicy określonego kontekstu

<sup>1</sup> J. C. Stott, *Making Stories Mean; Making Meaning from Stories. The Value of Literature for Children*, „Children’s Literature in Education” 1994, vol. 25, nr 4, s. 243.

kulturowego. A przecież do listy opowieści przeznaczonych dla szerokiego grona odbiorców należy dodać ogromną liczbę historii opowiadanych dziecku w indywidualnym kontakcie: przez członków rodziny, przyjaciół, znajomych i nieznajomych, na temat ich samych, innych ludzi, a także samych słuchających. Patrząc z tej perspektywy, liczba podana przez Stotta przestaje się wydawać przesadzona.

## Początki opowiadania

Zważywszy na tak intensywną kąpiel narracyjną nie można się dziwić, że gotowość do opowiadania pojawia się u samych dzieci bardzo wcześnie. Pierwsze opowieści tworzone przez dzieci 18-miesięczne dotyczą ich samych i są relacją z ważnych i wzbudzających emocje zdarzeń z przeszłości<sup>2</sup>. W okresie średniego dzieciństwa umiejętność tworzenia narracji dotyczących własnych doświadczeń z przeszłości doskonalili się: dziecko odnosi się w wypowiedziach do bardziej odległych zdarzeń, potrafi opowiadać o więcej niż jednym zdarzeniu, radzi sobie z chronologicznym uporządkowaniem zdarzeń i wreszcie w przypadku sześciolatków mamy do czynienia z dobrze skonstruowanymi opowieściami, czyli takimi, które mówią „komu, co i gdzie się wydarzyło, pokazują sekwencję zdarzeń, która zmierza do punktu kulminacyjnego, a następnie kończą się poprzez opowiedzenie, jak sprawy zostały rozwiązane”<sup>3</sup>. To etap opanowania umiejętności tworzenia klasycznych narracji (ang. *classic narrative*).

Aż do okresu szkolnego umiejętność tworzenia narracji osobistych znacząco wyprzedza umiejętność opowiadania historii fikcyjnych. Dzieci młodsze (pomijając sztuczne warunki eksperymentalne) nie wydają się szczególnie zainteresowane tworzeniem zmyślonych opowieści. Potwierdzają to obserwacje Alison Preece<sup>4</sup>, która – analizując spontaniczne wypowiedzi dzieci – pokazała, że rzadko (w mniej niż pięciu procentach przypadków) są to narracje fikcyjne. Przewaga ta jest w pełni zrozumiała; w okresie przedszkolnym tworzenie narracji osobistych pełni istotną funkcję rozwojową – pozwala na zrozumienie doświadczenia, łącząc zdarzenia przyczynowo, warunkowo i czasowo. W narracjach znaczenia nabierają cele, plany, motywy i emocje, sukcesy i porażki; ujmowany jest wpływ, jaki zdarzenia wywarły na opowiadającego i jego otoczenie.

<sup>2</sup> A. R. Eisenberg, *Learning to describe past experiences in conversation*, „Discourse Processes” 1985, vol. 8, nr 2, s. 177.

<sup>3</sup> A. McCabe, P. R. Rollins, *Assessment of Preschool Narrative Skills*, „American Journal of Speech-Language Pathology” 1994, vol. 3, nr 1, s. 46.

<sup>4</sup> A. Preece, *The range of narrative forms conversationally produced by young children*, „Journal of Child Language” 1987, vol. 14, nr 2, s. 91.

Przewaga narracji osobistych nad fikcyjnymi będzie w późniejszych okresach malała. Dzieje się tak na skutek częstszej ekspozycji na materiał fikcyjnych opowieści (w kontekście edukacyjnym) oraz wzrastających oczekiwań dotyczących umiejętności dziecka w tym zakresie (ponownie pojawiających się zwłaszcza w kontekście edukacyjnym). Szkoła oczekuje ze strony dziecka umiejętności zrozumienia, odtworzenia i skonstruowania opowieści dotyczącej kogoś innego niż ono samo.

## Dziecko opowiada – narracje osobiste i fikcyjne

Wymyślenie fikcyjnej historii jest dla dziecka w wieku przedszkolnym zadaniem niezwykle trudnym, czego dowodzą na przykład badania Janet Gruendel<sup>5</sup>. Badaczka prosiła dzieci o opowiedzenie zmyślonej historii na całkiem realistycznym temacie – pieczenia ciasteczek lub robienia ogniska. Dzieci przedszkolne w większości przypadków nie potrafiły takiej historii opowiedzieć – 62% opowieści stanowiły skrypty zdarzeń typowych dla danej sytuacji, zaś 30% – historie o konkretnych wydarzeniach z życia dziecka. Opowieści z założenia fikcyjne siłą rzeczy dryfowały w przypadku młodszych dzieci w stronę opowieści osobistych.

Pierwsze podejmowane przez dzieci próby tworzenia narracji fikcyjnych, choć niedoskonałe, ujawniają jednak pewne załączki narracji dojrzałych: dzieci posługują się w nich czasem przeszłym, wprowadzają postaci fikcyjne oraz używają tradycyjnych formuł otwierających („dawno, dawno temu”) i zamykających opowiadanie („i żyli długo i szczęśliwie”).

Maria Kielar-Turska pokazuje rozwojowe różnice w odniesieniu do treści fikcyjnych narracji. Młodsze dzieci skupiają się na upadkach, wypadkach i przemocy, starsze (w wieku szkolnym) opowiadają chętniej o podróżach i przygodach, częściej korzystają z bogatszych zasobów wiedzy społecznej. Komplikacje w przypadku młodszych dzieci wynikają ze zdarzeń obiektywnych, z czasem wzrasta koncentracja na konfliktach wewnętrznych bohaterów. Młodsze dzieci rozwiązują konflikty siłą, starsze częściej proponują przekonywanie, perswazję, zawarcie kontraktu czy podstęp<sup>6</sup>.

Chociaż dzieci przedszkolne mają trudności w tworzeniu zmyślonych historii, ich wrażliwość na schemat narracyjny opowieści fikcyjnych widoczna

<sup>5</sup> J. Gruendel, *Scripts and stories. A study of children's event narratives*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Yale University 1980. Za: J. A. Hudson, L. R. Shapiro, *From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives*, [w:] A. McCabe, C. Peterson (red.), *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991.

<sup>6</sup> M. Kielar-Turska, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania” 2018, vol. 17, nr 42, s. 75.

jest w kontekście zdolności do odtwarzania opowieści, z którymi dzieci miały wcześniej do czynienia. Badania z lat 70. XX wieku pokazywały wysoki stopień zaawansowania tego aspektu rozwoju narracyjnego już w przypadku dzieci czteroletnich<sup>7</sup>. Badacze dowodzili, że dzieci przedszkolne są w stanie poprawnie odtworzyć sekwencję zdarzeń zawartą w opowieści fikcyjnej pod warunkiem, że opowieść ta zbliżona jest do wzorcowej „dobrej historii” zawierającej w sobie niezbędne elementy gramatyki historii.

Nawet w obrębie wzorcowej historii część elementów wydaje się jednak uprzywilejowana w trakcie odtwarzania. Najczęściej są to elementy ekspozycji związane z bohaterem, zdarzenie początkowe oraz konsekwencje. Najrzadziej odtwarzane są pozostałe elementy tła (odnoszące się do kontekstu), wewnętrzne odpowiedzi (w tym reakcje emocjonalne, przekonania, mniejsze cele) oraz sformułowania końcowe. Stosunkowo dobrze odtwarzane są zamiary oraz większe cele<sup>8</sup>. Prawidłowość ta dotyczy nie tylko młodszych dzieci, lecz także osób w różnym wieku.

Niechętnie do spontanicznego opowiadania fikcji dzieci przedszkolne postawione przed takim zadaniem opowiadają w sposób zgodny z kanonem dobrej opowieści. Dzieje się tak w przypadku większości badanych przez Nancy L. Stein pięcioletników. Warto jednak zauważyć, że 48% badanych dzieci pięcioletnich, 31% trzecioklasistów i 24% piątoklasistów opowiadało w sposób niekanoniczny (bez uwzględnienia czasowych czy przyczynowych połączeń między zdarzeniami lub nie uwzględniając aspektu wewnętrznych przeżyć bohaterów). Świat wewnętrznych przeżyć drugiego człowieka wydaje się trudno dostępny nawet dla dzieci, które przekroczyły próg szkoły. Fikcyjne dobre historie (spójne i uwzględniające cel, odnoszące się do stanów wewnętrznych bohaterów) będą mogli tworzyć dopiero piątoklasiści<sup>9</sup>.

## Rola rodziców w rodzinnym treningu narracyjnym

Aż do wieku wczesnoszkolnego narracje osobiste dominują nad fikcyjnymi. Jak wspomniano wcześniej, dzieje się tak, ponieważ narracje osobiste pełnią istotną rolę w rozwoju dziecka – pomagają w porządkowaniu własnych doświadczeń. Jest jednak jeszcze jeden powód – narracje osobiste są silniej wzmacniane przez dorosłych – bardziej zainteresowanych tym, co dzieje się w realnym życiu dziecka, niż tym, co dzieje się w jego wyobraźni.

<sup>7</sup> N. L. Stein, C. G. Glenn, *An analysis of story comprehension in elementary school children*, [w:] R. O. Freedle (red.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, Ablex, Norwood 1979, s. 73.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> J. A. Hudson, L. R. Shapiro, *From knowing to telling...*, dz. cyt, s. 101.

Najwcześniejsza wersja opowieści o sobie staje się właściwą narracją dzięki wsparciu ze strony opiekunów. Większość ciężaru opowieści spoczywa na dorosłych, którzy na bazie enigmatycznych sformułowań, niezrozumiałych dla zewnętrznego obserwatora, snują opowieść o zdarzeniach z przeszłości. W okresie między trzecim a piątym rokiem życia dziecięca umiejętność angażowania się w rozmowy na temat przeszłości doskonalą się, choć nadal w dużej mierze narracje, które powstają, są narracjami współautorskimi<sup>10</sup>.

Przez kolejne lata odbywa się w rodzinie intensywny trening narracyjny. Tak jak w przypadku treningu sportowego, tak i tutaj wyspecjalizowani „trenerzy” stosują określone zabiegi wobec swoich podopiecznych. W trakcie treningu, w procesie modelowania, dziecko przyswaja treść opowieści o sobie. Dzieci na opowiadanych przez rodziców historiach uczą się uwarunkowanych kulturowo wzorców kobiecych i męskich opowieści. Matki opowiadają dzieciom inaczej niż ojcowie. Kobiety tworzą opowieści dłuższe, bardziej złożone, bardziej nasycone emocjonalnie i skupione na relacjach; mężczyźni opowiadają historie, w których na plan pierwszy wysuwają się motywy siły i osiągnięć. Rodzice inaczej opowiadają synom i córkom – motywy społeczne pojawiają się częściej w narracjach skierowanych do dziewczynek, w opowiadaniach kierowanych do chłopców częściej zwraca się uwagę na autonomię i niezależność. W konsekwencji chłopcy opowiadają historie, w których na plan pierwszy wysuwają się ich wartości i przekonania, dziewczynki bardziej skupiają się na relacjach – z rówieśnikami, przyjaciółmi i miłościami<sup>11</sup>.

Trening narracyjny odbywa się jednak nie tylko poprzez modelowanie. Stosując określony zestaw wzmocnień, rodzice przyczyniają się do jakości opowiadań tworzonych przez dzieci. Zachowania takie jak zadawanie dziecku pytań typu „kiedy”, „gdzie”, „dlaczego”, „co”, „kto” i „jak”; odwoływanie się do jego wcześniejszych doświadczeń; podążanie za dzieckiem i okazywanie zainteresowania jego opowieścią; chwalenie opowiadającego – charakterystyczne dla opisywanych przez Robyn Fivush<sup>12</sup> „wysoce elaboratywnych” matek, przynoszą niezwykle korzystne rezultaty dla jakości dziecięcych opowieści<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> K. Nelson, R. Fivush, *The Emergence of Autobiographical Memory. A Social Cultural Developmental Theory*, „Psychological Review” 2004, vol. 111, nr 2, s. 497.

<sup>11</sup> A. Thorne, K. C. McLean, *Gendered reminiscence practices and self-definition in late adolescence*, „Sex Roles. A Journal of Research” 2002, vol. 46, nr 9–10, s. 261; W. Zaman, R. Fivush, *When My Mom Was a Little Girl... Gender Differences in Adolescents' Intergenerational and Personal Stories*, „Journal of Research on Adolescence” 2011, vol. 21, nr 3, s. 703.

<sup>12</sup> R. Fivush, *Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion*, „Clinical Social Work Journal” 2007, vol. 35, nr 1, s. 38–40.

<sup>13</sup> A. M. Boland, C. A. Haden, P. A. Ornstein, *Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds*, „Journal of Cognition and Development” 2003, vol. 4, nr 1, s. 60.

## Inni uczestnicy treningu narracyjnego

Wieloletnie obserwacje prowadzone przez Ageliki Nicolopoulou z Lehigh University dowodzą, jak ważną rolę w rozwoju narracyjnym dzieci odgrywają ich rówieśnicy. Badaczka stanowczo podkreśla, że skupianie się wyłącznie na znaczeniu diad dorosły – dziecko w opisie rozwoju narracyjnego jest błędnym uproszczeniem<sup>14</sup>.

W zaproponowanej przez nią prostej procedurze badawczej, stosowanej w odniesieniu do setek dzieci wywodzących się z różnych środowisk, przedszkolaki dostawały szansę opowiadania historii. W wyznaczonym miejscu sali przedszkolnej siedział badacz, który rejestrował opowiadania, a następnie były one na głos odczytywane w obecności wszystkich dzieci z grupy, po czym słuchacze odgrywali usłyszaną historię. Działo się tak przez szereg kolejnych dni.

Obserwacje poczynione przez badaczkę są następujące: po pierwsze, dzieci z ogromną chęcią angażowały się w opowiadanie historii, a także w późniejsze ich odgrywanie. Zaangażowanie ich nie malało wraz z upływem czasu. Po drugie, opowiadając, dzieci sięgały chętnie do tematów, postaci, tła czy wątków zapożyczonych z opowiadań innych dzieci, tych usłyszonych od dorosłych, a także bajek czy programów telewizyjnych, nie powtarzając ich jednak w sposób dosłowny, lecz raczej tworząc wariacje na ich temat. I wreszcie po trzecie, praktyka opowiadania historii przez dzieci w grupie przedszkolnej przyczyniała się do rozwoju umiejętności opowiadania, według autorki tak intensywnego, że dzieci osiągały poziom znacząco wyprzedzający prawidłowości rozwojowe przedstawiane w literaturze<sup>15</sup>.

Interesującą ilustracją procesu grupowej stymulacji rozwoju narracyjnego jest relacja badaczki z pracy z grupą przedszkolną złożoną z dzieci wywodzących się z uboższych kulturowo środowisk. W opisywanym przypadku, pomimo ogromnego entuzjazmu dzieci, początki były trudne – dzieci najczęściej przedstawiały narracje, które sprowadzały się do wymienienia postaci (były to opowieści, w których właściwie nic się nie działo). Przełom nastąpił po upływie trzech tygodni, gdy jedna z dziewczynek opowiedziała historię, która jako pierwsza zbliżona była do prawdziwego opowiadania. Była to opowieść o panie młodej i panu młodym oraz zwierzęciu, które pojawiło się na ślubie i zniszczyło kościół. Opowiadanie to „zainfekowało” pozostałe dzieci z grupy. Przejawiało się to zarówno w podejmowaniu podobnej tematyki (wesele oraz agresja ze strony zwierzęcia), jak i w sposobie opowiadania (w opowieściach dzieci pojawiły

<sup>14</sup> Zob. m.in. A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture and Narrative Development*, [w:] S. Blum-Kulka, C. E. Snow (red.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah 2002.

<sup>15</sup> Tamże.

się takie elementy, jak wprowadzenie, przedstawienie bohaterów i komplikacje) – historia stała się wspólną własnością grupy. Trening narracyjny w relacji z rówieśnikami odbywał się na innych zasadach niż ten w relacji z dorosłymi – nie była to skośna relacja eksperta z nowicjuszem, uczącego z uczącym się, w której przepaść kompetencyjna między dwoma jej uczestnikami jest bezdenna, lecz demokratyczna relacja oparta na równouprawnieniu<sup>16</sup>.

## Rola rodzeństwa w rodzinnym treningu narracyjnym

Relacja z rówieśnikami w przedszkolu nie jest jedyną, w której dziecko spotyka się z kimś będącym o krok przed nim (lub za nim) w rozwoju. W przypadku większości dzieci zauważyć można, że chociaż niewątpliwie to rodzice są podstawowymi trenerami w rodzinnym treningu narracyjnym, nie są jednak trenerami jedynymi.

W rodzinie zadziergnięta zostaje najdłużej trwająca więź naszego życia, niemożliwa do zerwania (w przeciwieństwie do relacji z przyjacielem z przedszkola), łącząca osoby posiadające szereg wspólnych doświadczeń i, w odróżnieniu od związku z rodzicami, mająca względnie egalitarny charakter – więź z rodzeństwem. W przypadku części osób będzie to więź wyjątkowo silna, w przypadku innych – słabsza. Z jednej strony jest to więź mogąca przynosić jednostce wiele zdrowotnych, poznawczych czy tożsamościowych korzyści. Bliski związek z bratem czy siostrą może być źródłem wsparcia i pomocy, chroniąc przed depresją<sup>17</sup>. Rodzeństwo może przyczyniać się do rozwoju intelektualnego – i chociaż intuicja podpowiada, że podstawowym beneficjentem jest młodsze rodzeństwo (starsze buduje rusztowanie, które umożliwia dziecku realizację zadań znajdujących się w sferze najbliższego rozwoju) – jednak starsze może również zyskiwać (na przykład pomagając w nauce młodszemu rodzeństwu, samo osiąga lepsze wyniki w nauce, niż to, które nie pomaga<sup>18</sup>). Rodzeństwo może odgrywać istotną rolę w radzeniu sobie z ważnymi zmianami życiowymi; jest też źródłem informacji tożsamościowych – płynących z porównywania się do rodzeństwa, zarówno samodzielnego, jak i tego dokonywanego przez innych.

Z drugiej jednak strony w relacji z rodzeństwem uczymy się dokuczania, znęcania się i upokarzania, a badania pokazują, że z rodzeństwem klóćmy się

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Np. J. Y. Kim [i in.], *Longitudinal Linkages Between Sibling Relationships and Adjustment From Middle Childhood Through Adolescence*, „Developmental Psychology” 2007, vol. 43, nr 4, s. 960.

<sup>18</sup> T. E. Smith, *Growth in academic achievement and teaching younger siblings*, „Social Psychology Quarterly” 1993, vol. 56, nr 1, s. 77.



znacznie częściej niż z rówieśnikami<sup>19</sup>. Fenomen ten można prosto wytłumaczyć – na skutek konfliktu relacja z rówieśnikiem może zostać zerwana, z siostrą czy bratem tak się nie stanie. Konflikt między rodzeństwem może przyczyniać się do późniejszych kłopotów z rówieśnikami, zachowaniem i agresją<sup>20</sup>, a trudne relacje z rodzeństwem przyczyniają się do obniżonego nastroju, poczucia osamotnienia i niskiej samooceny<sup>21</sup>.

Jak wspomniano wcześniej, wieloletnie badania Nicolopoulou pokazywały dynamikę grupy przedszkolnej, w której dzieci dzięki wzajemnej stymulacji osiągały wykraczający znacznie poza oczekiwany dla ich wieku poziom rozwoju narracyjnego. Autorka ta sygnalizuje, że pomimo przeprowadzenia szeregu badań wskazujących na znaczenie więzi między rodzeństwem dla rozwoju w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, problematyka znaczenia rodzeństwa dla rozwoju narracyjnego nie została dotychczas w wystarczającym stopniu opracowana<sup>22</sup>. Obserwacja ta skłania do postawienia pytania o to, jaką rolę może odgrywać rodzeństwo w rozwoju narracyjnym człowieka.

## Implikacje empiryczne – trening narracyjny w relacji między rodzeństwem

Jak wspomniano powyżej, na tle bogatej literatury pokazującej badania dotyczące roli, jaką w rodzinnym treningu narracyjnym odgrywają rodzice, widoczna staje się spora luka w obszarze badań empirycznych dotyczących znaczenia rodzeństwa dla rozwoju narracyjnego dzieci. W związku z tym podjęte zostały badania, których celem było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jaką rolę w rozwoju narracyjnym dzieci odgrywa ich rodzeństwo?

Pytanie to uszczegółowione zostało w następujący sposób:

- Czy w relacji z rodzeństwem można zaobserwować przejawy modelowania zachowań narracyjnych?
- Jakiego rodzaju wzmocnienia zachowań narracyjnych mogą pojawiać się w relacji z rodzeństwem?

<sup>19</sup> A. L. Cutting, J. Dunn, *Conversations with siblings and with friends. Links between relationship quality and social understanding*, „British Journal of Developmental Psychology” 2006, vol. 24, nr 1, s. 80.

<sup>20</sup> Np. A. R. Solmeyer, S. M. McHale, A. C. Crouter, *Longitudinal Associations between Sibling Relationship Qualities and Risky Behavior across Adolescence*, „Developmental Psychology” 2014, vol. 50, nr 2, s. 600.

<sup>21</sup> Np. L. Boves [i in.], *Sibling Bullying and Risk of Depression, Anxiety, and Self-Harm. A Prospective Cohort Study*, „Pediatrics” 2014, vol. 134, nr 4, s. 1032.

<sup>22</sup> A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture...*, dz. cyt., s. 119–120.

- Na czym polega różnica między treningiem narracyjnym odbywającym się w relacji z rodzicami a tym odbywającym się w relacji z rodzeństwem?

Jedną z wątpliwości pojawiających się w trakcie badań nad rozwojem narracyjnym dzieci jest ta związana z ich laboratoryjnym charakterem. Możliwość uchwycenia rzeczywistych zachowań dzieci dają natomiast badania prowadzone w warunkach naturalnych. Stąd też przedstawione poniżej badania przeprowadzone zostały w domu przez matkę, w trakcie aktywności nieodbiegających od codziennych praktyk domowych. W trwającym cztery miesiące badaniu uczestniczyli dwaj bracia: Narrator 1 – chłopiec, który w chwili rozpoczęcia badań miał 8 lat 6 miesięcy i 7 dni, oraz Narrator 2 – chłopiec, który w chwili rozpoczęcia badań miał 4 lata 5 miesięcy i 23 dni.

Procedura zbierania narracji przebiegała w następujący sposób: wieczorem, przed zaśnięciem, dzieci proszone były o opowiedzenie bajki. W założeniu każde z dzieci proszone było o opowiedzenie jednej bajki, ale w rzeczywistości, ponieważ dzieci wykazywały ogromną chęć opowiadania, rzadko sesje takie kończyły się na dwóch bajkach. W trakcie kolejnych sesji kolejność opowiadania się zmieniała.

Każda z sesji była rejestrowana (przy pełnej aprobacie ze strony dzieci), a następnie zapisana w formie transkrypcji.

## Analiza narracji dziecięcych

Począwszy od pierwszych analiz zawartości treściowej narracji dziecięcych<sup>23</sup> powtarza się obserwacja wskazująca, że historia opowiedziana przez przedszkolaka to najczęściej opowieść o upadkach, wypadkach i przemocy (dobra historia to zła historia). Warto zauważyć, że we wspomnianych wcześniej badaniach Nicolopoulou<sup>24</sup> opowieść, która uruchomiła w grupie gotowość do lepszego opowiadania, miała również brutalnych charakter. Nic dziwnego zatem, że bajki młodszego z narratorów, opowiadane podczas pierwszej sesji, koncentrują się wokół dramatycznych wydarzeń:

Bajka 1.

Narrator 2: Dawno, dawno temu, za górami, za lasami było ładne słońce. Wyszła dziewczynka. Na imię miała Ola, a chłopczyk... Niestety mama i tata umarli i sami mieli być.

Narrator 1: Nie, oni wyjechali gdzieś.

Narrator 2: Nie! Tak było. I było pięknie i szczęśliwie. Koniec.

<sup>23</sup> M. Kiejar-Turska, *Refleksja nad istotą...*, dz. cyt., s. 75.

<sup>24</sup> A. Nicolopoulou, *Peer-Group Culture...*, dz. cyt., s. 141.

## Bajka 2.

Narrator 2: Rodzinka piękna mieszkała w małym domku, który był taki... Był wielki za to, ale coś się stało. Pewnego dnia było za dużo soli i była powódź sólowa i niestety nikt nie zginął. [...] Zbudowali nowe miasto. I żyli nowi i szczęśliwie.

Opowieść wydaje się pełnić w życiu przedszkolaka podobną funkcję jak zabawa – pozwala na zamknięcie negatywnych, niebezpiecznych wydarzeń w ramach bezpiecznych granic narracji. Dramaty rozgrywają się na bezpiecznym terytorium fikcji, która daje możliwość zakończenia słowami „i żyli długo i szczęśliwie”. W przypadku starszych dzieci tematyka narracji się zmienia – kluczowe staje się nie tyle poradzenie sobie z indywidualnymi trudnościami, ile wbudowanie siebie i opowieści w szerszy kontekst społeczny. A zatem komplikacje i ich rozwiązania, które w przypadku młodszych dzieci wynikają ze zdarzeń obiektywnych (takich jak wspomniana wyżej powódź sólowa) i prowadzą do obiektywnych zmian, z czasem przekształcają się w komplikacje wynikające z konfliktów wewnętrznych bohaterów i prowadzą ich do zinternalizowanych rozwiązań.

Narrator 1 w trakcie pierwszej sesji opowiada następującą bajkę:

## Bajka 3.

Narrator 1: Dawno, dawno temu była sobie mała żabka.

Narrator 2: Dużo żabek, które skakało.

Narrator 1: Ta mała żabka była bardzo fajną żabką, bo miała...

Narrator 2: Ona nie była fajną żabką!

Narrator 1: Ta żabka miała mnóstwo wspaniałych pomysłów.

Narrator 2: I złamała niestety... nóżkę.

Narrator 1: I chodziła do... Kajetan! Cicho. Chodziła do szkoły ze swoimi kolegami.

Narrator 2: Nie. Nudna bajka!!!

Narrator 1: Muszką, misiem i wilczusiem, i ważką. Bardzo się lubili, ale najwięcej pomysłów na zabawę miała żabka. Cieszyli się, bo za niedługo mama miała urodzić małą kijankę. Koniec. Bardzo fajna opowieść.

Starszy z narratorów przedstawia społeczny kontekst funkcjonowania bohatera, zaś komplikacja ma pozytywny wydźwięk. W odbiorze młodszego z narratorów to nudna opowieść, próbuje on nawet interweniować, podpowiadając, w jaki sposób można by zrobić bajkę ciekawszą: wprowadzając negatywne komplikacje.

Pierwsze opowiadania stworzone przez obu chłopców są zgodnie z rozwojowymi oczekiwaniami w stosunku do dzieci w ich wieku. Ciekawe rzecz zdarza się jednak podczas tej samej sesji po wysłuchaniu przez młodszego chłopca bajki stworzonej przez starszego brata.

## Bajka 4.

Narrator 2: Dawno, dawno temu był sobie ładny jeden świetlik, który jadł wiele komarów.

Narrator 1: Nie, bardzo mało jadł!

Narrator 2: Dużo! Ale się zaczęło, że miał kolegów...

Narrator 1: Nie miał kolegów!

Narrator 2: Miał kolegów takich... Miał kolegę żabusię, byczka, wilka i miał jelonka i...

Narrator 1: Byli bardzo szczęśliwi, bo wszyscy cuchnęli.

Narrator 2: Nie!!! I urodziła pięknego świetlika, którego nazwali Żabka Kulusia. Koniec.

Młodszy z braci „pożycza” od starszego szereg elementów treściowych: społeczny wymiar, komplikację, moment i formę zakończenia. Starszy brat pełni rolę skutecznego modelu treści narracji, przyczyniając się do powstania opowieści z wyższego treściowo poziomu niż oczekiwany.

Modelowanie nie dotyczy jednak tylko treści, lecz także makro- i mikro-strukturalnych charakterystyk narracji. W pierwszej narracji młodszego z opowiadających, zgodnie z rozwojowymi oczekiwaniami, wprowadzony jest bohater, zdarzenie początkowe i konsekwencja; narrator posługuje się czasem przeszłym, wprowadza postaci fikcyjne oraz używa tradycyjnych formuł otwierających („dawno, dawno temu”) i zamykających opowiadanie („i żyli długo i szczęśliwie”). W trakcie kolejnych sesji starszy z braci pokazuje, że narracja może jednak rozpoczynać się inaczej – bezpośrednim zwrotem do audytorium. Zwraca tym samym uwagę młodszego brata na fakt, że podstawowym celem opowieści jest nie tylko zreferowanie wydarzeń, lecz także nawiązanie kontaktu z odbiorcą.

Sesja 6. Narrator 1: Cześć, jestem Piotrek i opowiem wam bajkę. Bardzo ładną.

Sesja 7. Narrator 1: Siemanecko z tej strony orenecz. Dzisiaj opowiem wam bajkę.

Sesja 10. Narrator 1: Pamiętacie o Arturze, że jego siostra się wspiwała?

I oto w trakcie 12. sesji:

Narrator 2: Dawno, dawno temu było... Pamiętacie tę bajkę o tym... o małpce?

Sprawdzone dotychczas rozwiązanie, nakazujące, by bajka rozpoczynała się magicznym otwarciem, uzupełnione zostaje o nowe rozwiązanie – uwypuklające kontakt z audytorium. Na marginesie warto również zaznaczyć, że młodszy z narratorów „pożycza” także od brata pomysł, by historia obejmowała więcej niż jedną sesję.

Modelowana jest nie tylko ogólna struktura, ale też konkretne zabiegi językowe, takie jak wykorzystanie w narracji mowy niezależnej.

Sesja 8.

Narrator 1: [...] Poszli do szpitala i wtedy coś w brzuchu zaklekotało. I wyszło na świat.

Lekarze (powiedzieli): „Jejku, ale to ładne dziecko”.

Narrator 2: Do stu parówek – mówi lekarz!

Sesja 14.

Narrator 2: [...] Idą sobie, idą sobie. Ale nie spotkało ich szczęście. Oni sobie (jechali) samochodzikiem żabkowym. Na drodze były remonty. (Powiedzieli:) „Musimy pojechać tramwajem żabkowym”. (Powiedzieli:) „Tak, okej” [...].

Umiejętność wplatania w opowieść elementów dialogu związana jest z gotowością do przyjęcia innej niż własna perspektywy, wypowiedzenia się „cudzymi ustami”. Co ciekawe, w kontekście edukacyjnym dzieci zachęcane są do tworzenia opowiadań w trzeciej klasie szkoły podstawowej, w trakcie tych pierwszych prób dzieci otrzymują jednak polecenie powstrzymania się od wplatania w opowieść dialogów. Ten element narracji wprowadzany jest dopiero w czwartej klasie<sup>25</sup>.

Trening narracyjny w rodzeństwie to nie tylko modelowanie. Odbywa się także poprzez zadawanie pytań, korygowanie i ocenę.

Sesja 8.

Narrator 2: Była taka czerwona dziewczynka, która się nazywała Czerwony Kapturek. Babcia był smutna. Bo nikt jej nie pilnował i była chora. Szedł...

Narrator 1: A co z dziadkiem?

Narrator 2: Szedł... Mama dała jej koszyczek i tam dały kielbaski i coś innego. I na do-datek było tak, że szedła, szedła. I spotkała wilka. A mamusia mówiła: „Nie rozmawiaj z nieznajomymi”. I nie słuchała. I pobiegł i zjadł, i to było wkurzone.

Narrator 1: Jak to wkurzone? Nie rozumiem. Kto był wkurzony?

Narrator 2: I zjadł czerwonego kapturka.

Narrator 1: Najpierw babcie.

Narrator 2: I była babcia. A ty mi nie przeszkadzaj, Piotrek. I leśniczy zastrzelił wilka.

Koniec. I żyli długo i szczęśliwie.

Narrator 1: Krótkie.

Przytoczony przykład wydaje się być karykaturą zachowania „elaboratywnego” opiekuna. Starszy brat nie dba o komfort opowiadającego, zadaje młodszemu pytania „kiedy”, „gdzie”, „dlaczego”, „co”, „kto” i „jak” nie tyle po to, by ułatwić mu skonstruowanie opowieści, ale po to, by ją zdyskredytować. Potwierdzeniem tego wydaje się negatywna ocena bajki wystawiona na koniec.

Kolejny z przykładów ilustruje, jak bardzo frustrujące dla młodszego rodzeństwa mogą być działania podejmowane przez starszych:

Sesja 10.

Narrator 2: Dawno, dawno temu za górami, za lasami było tak pięknie.

Narrator 1: A był tam Mikołaj?

Narrator 2: Nie.

Narrator 1: Szkoda. A święty?

Narrator 2: Nie.

Narrator 1: A przychodził?

Narrator 2: Nie. Była tam pewna małpka...

Narrator 1: Jak miała na imię?

<sup>25</sup> Oczywiście należy podkreślić, że w przypadku szkoły mamy do czynienia ze znacznie trudniejszymi narracjami pisаныmi; rozwój umiejętności w tym obszarze powiązany jest jednak z wcześniejszymi kompetencjami w zakresie tworzenia narracji ustnych.

Narrator 2: Ala.

Narrator 1: Ja będę zadawał pytania.

Narrator 2: Nie będziesz występował w mojej bajce.

Narrator 1: Będę.

Narrator 2: Nie będziesz, bo to tylko dla przedszkolaków bajka. I miała kolegów: żabkę Alę...

Narrator 1: Powtarza się. A papuga?

Narrator 2: Nie było papugi.

Narrator 1: Wiesz, że małpy żyją w Afryce? Są też żaby, ale są też papugi, krokodyle i lwy.

Narrator 2: Słoń tam był!

Narrator 1: O, słoń, no!

Narrator 2: Dinozaur.

Narrator 1: Dinozaury już dawno wyginęły.

Narrator 2: Mamut.

Narrator 1: Mamuty też wyginęły. Kajtek, dinozaury i mamuty wyginęły.

Narrator 2: Nie.

Narrator 1: Aha, bo ty mówiłeś na początku: dawno, dawno temu! To wtedy nie było niczego innego niż dinozaury. [...]

Narrator 1: A okapi? Okapi na zdjęciu wystawia tyłek.

Narrator 2: Pani będzie... I tam rodzice mieli tam jeszcze jednego kolegę. To był taki żółw. Żółw sępi.

Narrator 1: No, jest taki.

Narrator 2: Był podobny do drewna. Widziałeś takiego?

Narrator 1: Do drewna, tak.

Narrator 2: I żyli długo i szczęśliwie. Koniec.

Wydaje się, że tego typu zachowanie będzie przynosiło wyłącznie negatywne konsekwencje. I tak się w pewnym stopniu rzeczywiście dzieje. Narratorowi w gruncie rzeczy z jednej strony nie udaje się skonstruować opowieści jako takiej. Z drugiej jednak strony doświadczenie takie – niemożliwe w zasadzie do zdobycia w relacji z typowym rodzicem (który albo nie słucha w ogóle, albo słucha z uwagą) – stanowi istotną lekcję radzenia sobie z dystraktorami i utrzymaniem opowieści w ryzach. Napięcie, czy nawet konflikt, w relacji między rodzeństwem wydaje się mieć niezwykle istotne rozwojowo konsekwencje – zarówno negatywne, jak i pozytywne.

## Zakończenie

Kompetencja narracyjna, która ujawnia się na wielu płaszczyznach: w procesach rozumienia, odtwarzania i tworzenia narracji, o charakterze osobistym lub fikcyjnym, pod postacią wypowiedzi ustnych i pisemnych, wyposaża nas w narzędzia dające możliwość rozumienia własnych doświadczeń oraz komunikowania

się ze światem. Trudności rozwojowe w tej sferze wiążą się z szeregiem istotnych konsekwencji, zarówno poznawczych, emocjonalnych, jak i społecznych. Podejmowane coraz częściej badania edukacyjne z tego obszaru pokazują ciągłość między poziomem kompetencji narracyjnej dzieci w okresie przedszkolnym a radzeniem sobie z nauką w późniejszych okresach. Badania te ukazują również, jak ogromne wyzwanie stanowi edukacja w tym zakresie, w sytuacji, w której znacząca część dzieci szkolnych nie rozumie, co czyta lub słyszy, nie potrafi odtworzyć historii i nie umie skomponować spójnej opowieści. Co istotne, nie dotyczy to tylko trudności w przetwarzaniu historii fikcyjnych; coraz częściej pojawiają się głosy mówiące, że mamy do czynienia z procesem denarratywizacji – zamierającą umiejętnością tworzenia narracji osobistych, co przyczynia się do trudności w konstruowaniu spójnej tożsamości narracyjnej.

Dostrzeżenie tej niepokojącej prawidłowości przyczyniło się do popularyzacji idei interwencji narracyjnych. Niestety czaso- (i koszty-) chłonność tego typu projektów, w połączeniu z ich umiarkowaną skutecznością, zniechęca do ich powszechnego stosowania. W realiach polskiego systemu edukacyjnego fizyczną niemożliwością wydaje się objęcie szczególną narracyjną troską wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej, dlatego też tak istotne wydaje się popularyzowanie idei angażujących środowisko rodzinne w trening narracyjny dzieci.

Rodzice są podstawowymi trenerami narracyjnymi. Można jednak wskazać kilka powodów, dla których nie byłoby dobrze, gdyby byli trenerami jedynymi. Przede wszystkim rodzice stanowią idealne, niedoścignione wzorce, którym trudno dorównać. Ponadto dorosłym niezwykle trudno jest przyjąć perspektywę dziecka i dopasować przekaz do jego potrzeb i możliwości. Możemy się o tym przekonać, oglądając współczesne bajki, które niejednokrotnie przynoszą dużo większą satysfakcję dorosłym widzom niż tym, dla których teoretycznie są przeznaczone. Na usprawiedliwienie twórców współczesnych bajek możemy powiedzieć, że te klasyczne (np. braci Grimm) też niekoniecznie dopasowane były do możliwości dziecięcego audytorium. Podczas gdy dorośli dysponują zbyt wyrafinowanymi narzędziami do tworzenia opowieści dla dzieci, rodzeństwo ma te narzędzia znacznie bardziej prymitywne, a tym samym bardziej dopasowane do aktualnego poziomu rozwoju dziecka. Opowieści starszego rodzeństwa i dialogi wokół powstających narracji odgrywają się w sferze najbliższego rozwoju dziecka.

Pożywką dla rozwoju w kontakcie z rodzeństwem jest konflikt, który zmusza uczestników narracyjnego spotkania do refleksji (trzeba się nauczyć opowiadać, podążając za słuchaczem, a nie liczyć na to, że słuchacz będzie podążał za nami), elastyczności, negocjacji, ale też wytrwałości i konsekwencji oraz umiejętności radzenia sobie z dystraktorami. Spotkanie z rodzeństwem jest nie

tyle wspomnianą na początku „kąpielą narracyjną”, ile raczej „narracyjnym podtapieniem”.

Oczywiście należy mocno podkreślić, że na potrzeby artykułu wybrano pewne przykłady tego, co może się zdarzyć w trakcie rodzinnego treningu narracyjnego, nie oznacza jednak, że zdarzyć się musi. Chociaż to rodzeństwo oddziałuje wzajemnie na swoje opowieści, w dużej mierze to od dorosłych zależy, czy kultura opowiadania stanie się elementem życia rodzinnego. Dla rodziców dostrzegających istotne rozwojowe znaczenie umiejętności rozumienia, tworzenia i odtwarzania opowieści przez dzieci świadomość, że umiejętność ta budowana jest w dużej mierze w rodzinie może stanowić ogromne wyzwanie i zachętę do podejmowania różnego rodzaju działań, w tym także tych wykorzystujących potencjał tkwiący w relacji między rodzeństwem.

### Bibliografia

- Boland A. M., Haden C. A., Ornstein P. A., *Boosting Children's Memory by Training Mothers in the Use of an Elaborative Conversational Style as an Event Unfolds*, „Journal of Cognition and Development” 2003, vol. 4, nr 1.
- Bowes L. [i in.], *Sibling Bullying and Risk of Depression, Anxiety, and Self-Harm. A Prospective Cohort Study*, „Pediatrics” 2014, vol. 134, nr 4.
- Cutting A. L., Dunn J., *Conversations with siblings and with friends. Links between relationship quality and social understanding*, „British Journal of Developmental Psychology” 2006, vol. 24, nr 1.
- Eisenberg A. R., *Learning to describe past experiences in conversation*, „Discourse Processes” 1985, vol. 8, nr 2.
- Fivush R., *Maternal Reminiscing Style and Children's Developing Understanding of Self and Emotion*, „Clinical Social Work Journal” 2007, vol. 35, nr 1.
- Gruendel J., *Scripts and stories. A study of children's event narratives*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Yale University 1980.
- Hudson J. A., Shapiro L. R., *From knowing to telling. The development of children's scripts, stories, and personal narratives*, [w:] A. McCabe, C. Peterson (red.), *Developing narrative structure*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991.
- Kielar-Turska M., *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania” 2018, vol. 17, nr 42.
- Kim J. Y. [i in.], *Longitudinal Linkages Between Sibling Relationships and Adjustment From Middle Childhood Through Adolescence*, „Developmental Psychology” 2007, vol. 43, nr 4.
- McCabe A., Rollins P. R., *Assessment of Preschool Narrative Skills*, „American Journal of Speech-Language Pathology” 1994, vol. 3, nr 1.
- Nelson K., Fivush R., *The Emergence of Autobiographical Memory. A Social Cultural Developmental Theory*, „Psychological Review” 2004, vol. 111, nr 2.
- Nicolopoulou A., *Peer-Group Culture and Narrative Development*, [w:] S. Blum-Kulka, C. E. Snow (red.), *Talking to Adults. The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah 2002.



- 
- Preece A., *The range of narrative forms conversationally produced by young children*, „Journal of Child Language” 1987, vol. 14, nr 2.
- Smith T. E., *Growth in academic achievement and teaching younger siblings*, „Social Psychology Quarterly” 1993, vol. 56, nr 1.
- Solmeyer A. R., McHale S. M., Crouter A. C., *Longitudinal Associations between Sibling Relationship Qualities and Risky Behavior across Adolescence*, „Developmental Psychology” 2014, vol. 50, nr 2.
- Stein N. L., Glenn C. G., *An analysis of story comprehension in elementary school children*, [w:] R. O. Freedle (red.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, Ablex, Norwood 1979.
- Stott J. C., *Making Stories Mean; Making Meaning from Stories. The Value of Literature for Children*, „Children’s Literature in Education” 1994, vol. 25, nr 4.
- Thorne A., McLean K. C., *Gendered reminiscence practices and self-definition in late adolescence*, „Sex Roles. A Journal of Research” 2002, vol. 46, nr 9–10.
- Zaman W., Fivush R., *When My Mom Was a Little Girl... Gender Differences in Adolescents’ Intergenerational and Personal Stories*, „Journal of Research on Adolescence” 2011, vol. 21, nr 3.