



Nadesłano: 15.03.2020
Zaakceptowano: 23.04.2020

Sugerowane cytowanie: Wojciechowska J. (2020). *Homo narrans – wymiar dziecięcego istnienia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 2(56), s. 11-22.
DOI: 10.35765/eetp.2020.1556.01

Justyna Wojciechowska

ORCID 0000-0003-0768-9173

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Homo narrans – wymiar dziecięcego istnienia

Homo narrans – a Dimension of Childhood Existence

SŁOWA KLUCZE

obrazowanie
narracyjne, dziecko,
myślenie, edukacja,
kultura

ABSTRAKT

Celem artykułu jest omówienie zagadnienia narracji. Podjęto w nim rozważania na temat istoty narracji w perspektywie kulturowej i edukacyjnej oraz rozwojowej dzieci. Zdefiniowano znaczenie obrazowania narracyjnego. Wykorzystano analizę literatury jako materiału źródłowego. Wskazano na ważność zagadnienia, jego rozwój w ostatnich latach oraz istotę pedagogicznego dyskursu kształcenia. Rozważania osadzono w kontekście istoty kultury i edukacji, które ściśle wiążą się ze sobą. Podkreślona została rola języka w życiu człowieka, a także w dyskursie pedagogicznym, jako tym, który kształtuje osobowość i wewnątrz młodego pokolenia. Podkreślono fakt, iż zadaniem pedagogicznego dyskursu w całym procesie edukacji jest wykazanie dbałości o poziom kompetencji językowej uczniów, co warunkuje w przyszłości istnienie człowieka w świecie. W dalszej części tekstu omówiono strukturę narracji wyodrębnioną i nazwaną przez Idę Kurcz. Wskazano również na rolę pedagogów, wychowawców, rodziców, którzy powinni z pełną świadomością i odpowiedzialnością dbać o narracyjny wymiar istnienia dziecka. Jednoznacznie stwierdzono nieodzowność narracji w życiu *homo narrans*, nie tylko w okresie dzieciństwa, ale również w życiu dorosłym, tym bardziej w czasach dominacji kultury obrazu oraz wzmózonego napływu wielości informacji.

KEYWORDS ABSTRACT

narrative images,
child, thinking,
education, culture

The objective of the article is discussing the issue of narrative. The author considers the essence of narrative in children's cultural, educational and developmental perspective. She defined the meaning of narrative imaging. The source material was the analysis of literature. The author emphasized its importance, its recent development and the essence of the pedagogical discourse on education. The considerations were placed within the context of culture and education which are strictly connected with each other. The author underlined the meaning of language in human life and in the pedagogical discourse as something that shapes the personality and attitudes of the young generation. It was emphasized that, in the entire process of education, the task of pedagogical discourse is fostering the level of students' linguistic competence, which influences a person's future functioning in the world. In the further part of the text the author discussed the structure of narrative that was separated and named by Ida Kurcz. Also, she indicated the role of teachers and parents who should, with full awareness and responsibility, care about the narrative dimension of childhood existence. It was determined that narrative is necessary in the life of *homo narrans*, not only in people's childhood, but also in their adulthood. It is all the more important taking into account the current dominance of the culture of image and the increasing inflow of information.

Ważność kultury i edukacji

Człowiek nieustannie tworzy kulturę, a monumentalizm dokonań rozpościera przed jednostką mnogość osiągnięć. Wielkość dotychczasowego dorobku często onieśmiela człowieka w jego poczynaniach, dopiero złożony proces poznania, dający fundament wiedzy, umacnia poczucie wartości, jak i przekonuje o potrzebie dalszego indywidualnego wysiłku, który z biegiem lat staje się źródłem satysfakcji.

Różnorodność rozwoju kultury narzuca konieczność wprowadzenia jednostki w kulturę danego społeczeństwa, aby potrafiła stać się jej pełnoprawnym uczestnikiem. Antonina Kłoskowska podkreśla, że jednostka wybitna jest w stanie nadawać kierunek biegowi kultury poprzez umiejętne nieprzeciwstawianie się jej, ale dzięki poznaniu i skutecznemu opanowaniu jej rozmaitych form (Kłoskowska 2011: 29). Zgodnie z twierdzeniem, kulturę współtworzą zachowania, które są przypisane wspólnym społecznym wzorom i modelom. Jako cechę społecznych nawyków Kłoskowska wskazuje umiejętność generalizowania reakcji właściwych dla przeżywania określonych sytuacji, wobec których człowiek staje, nie będąc zawsze świadomym nieprawidłowości bądź prawidłowości własnego zachowania. Taka perspektywa zakłada istnienie dwóch

wzorców kultury: nieświadomionego, ukrytego (*covert*), lub otwartego, ujawnionego (*overt*). Najdoskonalszą ilustracją funkcjonujących wzorców, jak twierdzi Kłoskowska, są zjawiska językowe. Język odzwierciedla generalizację reakcji, która wykracza poza naśladownictwo, co jest najbardziej uchwytnie podczas obserwacji przyswajania języka przez dziecko. W kulturalnych prawidłowościach należy rozróżnić werbalne reakcje uczestników społecznych interakcji stanowiących wykładnik wzorca przyjętych zachowań przez jednostkę od odrębnych modeli będących kanonem przyjętych norm dla postępowania. Przez modele Kłoskowska rozumie „(...) zalecenia odnoszące się do pełnienia określonych ról społecznych i do zachowania w różnych społecznych sytuacjach, sformułowane w postaci zdań normatywnych lub zdań opisowych zawierających wyraźne oceny” (Kłoskowska 2011: 33). Modele stanowią dla społeczeństwa ważny element w procesie konstruowania zachowań uwarunkowanych kulturowo, w tym również narracji.

Zbyszko Melosik oraz Tomasz Szkudlarek postulują konieczność przyjęcia w edukacji perspektywy badawczej studiów kulturowych, które mają charakter interdyscyplinary. W przekonaniu Lawrence’a Grossberga stanowią one odzwierciedlenie „całego obszaru sztuki, przekonań, instytucji i praktyk komunikacyjnych społeczeństwa” (Grossberg 1992; Melosik, Szkudlarek 2009: 41). Richard Johnson przyjął, iż pole dla badań studiów kulturowych zawiera się w kręgu procesu „produkcji kulturowej”, który jest uwarunkowany charakterem osobistych doświadczeń jednostki, jak również oficjalnych procesów kulturowych reprezentacji. W tej perspektywie jako rezultat złożonych procesów kulturowych powstaje tekst o kształcie zuniwersalizowanych form kultury. Odczytanie znaczeń tekstu jest uwarunkowane zarówno na poziomie konkretnym, jak również na poziomie abstrakcyjnym oraz uniwersalnym (Melosik, Szkudlarek 2009: 41). Dziedzina badań o takiej specyfice nazywana jest odmianą edukacyjnego myślenia. W przekonaniu Paula Willisa, w szerokie rozumienie edukacji wpisuje się tworzenie własnych, indywidualnych znaczeń w kontekście osobistym na podstawie materiału, który został zgromadzony samodzielnie (Melosik, Szkudlarek 2009: 41). To właśnie znaczenia zakorzenione w strukturach świata, uformowane przez działanie i doświadczenie człowieka, odzwierciedlają sens poszczególnych elementów, budujących złożoną kategorię identyfikacji. Doświadczenie rzeczywistości ściśle łączy się, a właściwie jest jednoznaczne z poznaniem, które dostarcza wiedzy o świecie. Wiedza ta nałożona na system wartości człowieka ma decydujący wpływ na stworzenie określonej hierarchii właściwej dla indywidualnego postrzegania i rozumienia świata. To indywidualne postrzeganie i rozumienie może być wyrażone za pomocą języka – fundamentalnego środka ekspresji wnętrza człowieka. Myśli oraz zawarte w nich uczucia będące wymiernym obrazem przeżyć i doznań, tkwiące w mentalnej przestrzeni umysłu, wychodzą poza granice zamkniętego wnętrza świadomości za pośrednictwem wypowiedzi, która pozwala im na zmaterializowanie się w słowach. Słowo to, w definicji

Urszuli Szuścik, najważniejszy rodzaj znaku, którego treścią są „wszystkie istotne cechy tego, co nazywa. Zakres znaczeniowy wyrazu jest to ogół przedmiotów nazywanych danym słowem” (Szuścik 2006: 36).

Edukacja pojmowana w kategorii przestrzennej metafory jest re-lokacją, a tym samym wezwaniem do umiejscowienia grup i jednostek w strukturze społecznej wraz z uwzględnieniem jej zmiany. Przy takim założeniu rzeczywistość staje się konstruktem werbalnym tworzonym przez procesy artykulacji będące opisaniem świata. Jak twierdzą Melosik i Szkudlarek, żadna praktyka kulturowa nie może być oddzielona od okoliczności jej powstania ani od artykulacji, ponieważ poza nią nie istnieje, przy czym reprezentacja rzeczywistości w języku nie jest jej lustrzanym odbiciem – to prezentacja nacechowana dodatkowo wiedzą, przekonaniami, sposobem interpretacji (Melosik, Szkudlarek 2009: 43).

Homo narrans. Istnienie w języku

Edmund Leech twierdzi, że poszczególne wypowiedzi językowe konstruowane w normalnym, jak go nazywa, języku, rodzą się w umyśle człowieka, a głównym wyzwaniem dla analiz jest ustalenie, na ile znaczenie docierające w sensie wypowiedzi do odbiorcy jest spójne z intencjami nadawcy (Leech 2010). To nadawca nadaje w swojej wypowiedzi ostateczny wymiar werbalnej przestrzeni stanowiącej obraz rzeczywistości uchwycony oczami osoby konstruującej wypowiedź, ponieważ narracja wyraża człowieczeństwo i stanowi formę wykazującą rozumienie struktury rzeczywistości oraz zachodzących w niej zjawisk. Źródłem, które daje narracji początek zmaterializowanego istnienia w postaci myśli, jest umysł człowieka. Język jako system odpowiedzialny za porozumienie wraz ze wszystkimi uwarunkowaniami charakterystycznymi dla językowej kompetencji pozwala narracji narodzić się w przestrzeni poza umysłem jednostki, a przez to otwiera jej treść i znaczenia przed odbiorcą. Współczesność skomplikowana przez zwielokrotnione zagrożenia dla ludzkości jest swoistym wyzwaniem dla wszystkich, którym bliskie jest zachowanie bezpiecznego procesu wychowania i edukacji dzieci i młodzieży. Dotarcie do świata dziecka daje podstawę do prowadzenia z nim dialogu, który warunkuje (po)rozumienie. Wspólny język dzieci, młodzieży i dorosłych daje fundament dla wychowania i wykształcenia człowieka o silnym kręgosłupie moralnym, który nie boi się wyzwań, a przy ich podejmowaniu szanuje drugiego człowieka. Odsłanianie znaczeń we wspólnej przestrzeni dla rozmówców daje satysfakcję, ale przede wszystkim fundament dla współistnienia.

Zagadnienia dotyczące narracji w ostatnich latach stały się przedmiotem ożywionej dyskusji. Jako ważne wydarzenie, symbolicznie oznaczające wzmożenie zainteresowania, uznano publikację pracy Thomasa Mitchella, który w 1981 roku wydał *On*

Narrative, gdzie opisane zostało istniejące w naukach społecznych zjawisko narracyjnego przesunięcia (ang. *narrative shift*, *narrative turn*) (Mitchell 1981; Denzin 2006; Rosner 2006; Straś-Romanowska, Bartosz, Żurko 2010). Narracja została uznana za fundamentalny aparat porozumiewania. Przedstawia sekwencję zdarzeń, a sekwencja staje się nośnikiem znaczenia, przy czym, jak zauważa Jerome Bruner, nie każda funkcjonująca w myślach, doświadczona lub nie, sekwencja warta jest przekazania/opowiedzenia (Bruner 2006: 170; Wojciechowska 2014: 52). Narracja jest dyskursem, który umożliwia odróżnienie myśli skonstruowanych w milczeniu od myśli zwerbalizowanych, stanowi formę komunikacji, w której wyrażają się potrzeby człowieka, oczekiwania, wyobrażenia, pragnienia i stosunek do otaczającej rzeczywistości.

Dyskurs pedagogiczny, jako dyskurs kształtujący osobowość i wewnątrz młodego pokolenia, ze wszech miar wymaga spójności i przejrzystości, ponieważ warunkiem „(...) wytwarzania, odtwarzania i przekształcania kultury” (Bernstein 1990) jest wewnętrzne uporządkowanie instrumentu pedagogicznego, który dzięki regułom dystrybucyjnym, rekontekstualizacyjnym i oceniania zaopatruje język w środki niezbędne do konstruowania dyskursu pedagogicznego (Bernstein 1990: 167). W minionych latach socjologia edukacji często pomijała analizę cech wewnętrznych, które stanowiły o specyfice pedagogicznego dyskursu procesu kształcenia (Bernstein 1990: 163). Pomimo doświadczeń i refleksji małą uwagę przywiązywano do zagadnienia praktyk regulacyjnych w analizie dyskursu pedagogicznego. Socjologia edukacji w nowym wymiarze w latach siedemdziesiątych minionego stulecia poddawała analizie wiedzę i sposoby jej przyswajania, formuły przekazywania i ocenianie w szkole. Największe zasługi na polu odtwarzania stosunków klasowych w odniesieniu do edukacji Basil Bernstein przypisywał Bourdieu i Passeronowi, którzy zajęli się m.in. zasadami komunikacji, jak również systemem znaczeń przekazywanych w tym procesie. Próbując uogólnić specyficzny dyskurs edukacyjny, rozróżnili dwie formy komunikowania: mentorską i potoczną. Mentorska forma charakteryzowała osoby, których zadaniem było przekazywanie wiedzy, natomiast potoczna została przypisana klasie robotniczej. Bourdieu i Passeron zajęli się raczej stosunkiem do komunikowania pedagogicznego niż samą analizą stosunków w obrębie procesu o określonej formie (Bernstein 1990: 165).

Przełomowe okazały się badania, w których założono analizę zasad komunikowania i praktyki interakcyjnej w odniesieniu do klasy warunków determinujących społeczność klasy szkolnej.

Znacznie mniejszą uwagę poświęcono zagadnieniu sprowadzającemu się do założenia, iż reguły dyskursu ustanawia dystrybucja władzy. Dyskurs pedagogiczny jako zbiór reguł określających specjalistyczne formy komunikowania jest uwarunkowany regułami rekontekstualizacyjnymi. W rozumieniu Bernsteina posiada on moc różnicowania transmisji i przyswajania, przy czym właściwością charakterystyczną jest

uprzywilejowanie do osadzenia dyskursu dotyczącego kompetencji w dyskursie społecznego ładu w układzie, w którym ład społeczny dominuje nad kompetencjami. Dzięki zasadzie rekontekstualizacji jest możliwa reorientacja innych form dyskursu na potrzebę i użytek specyfiki dyskursu pedagogicznego na podstawie przejmowania innych kodów i połączeń pomiędzy nimi (Bernstein 1990: 171-172).

Dyskurs pedagogiczny a perspektywa narracji

Dyskurs pedagogiczny wymaga wielości analiz w różnych aspektach odnoszących się do poszczególnych przestrzeni. Język, mowa i wiedza są fundamentami dla spójnego dyskursu, który przed kompetentnym użytkownikiem języka otwiera właściwe jemu przestrzenie, warunkuje samorealizację, ucieleśnia dążenia, dając podstawy pewności i poczucia wartości własnej osoby. Zadaniem pedagogicznego dyskursu w całym procesie edukacji jest wykazanie szczególnej dbałości o poziom kompetencji językowych jednostek, które w dużej mierze warunkują istnienie człowieka w świecie, odpowiadając za jego umiejętność rozumienia, tworzenia i przetwarzania kultury. Socjolingwistyczne analizy procesu edukacji i jego kontekstów, uwzględniając dynamiczne zmiany współczesnej kultury, w której funkcjonuje człowiek, poszukują narzędzi do interdyscyplinarnych rozważań (Denzin, Lincoln 2009).

Narracja dzieci, ze względu na właściwą sobie specyfikę, stanowi odrębny przedmiot badań (Wojciechowska 2013). Jednym z uwarunkowań takiego stanu jest przyjęcie perspektywy rozumienia dzieciństwa, w myśl którego konstruowanie narracji przez dziecko umożliwia wniknięcie odbiorcy w wyobrażenia i rozumienie świata przez nadawcę. Jednocześnie należy podkreślić, iż wieloaspektowość badań prowadzonych nad znaczeniem narracji łączy w jednym obszarze analizy psychologów, pedagogów, językoznawców, socjologów. Przedstawiciele dyscyplin naukowych, profilując różne znaczenia pojęć charakterystycznych dla naukowych prac nad narracją, prowadzą analizy w sposób zgodny z kierunkiem zainteresowań. Sam termin łac. *narratio* oznacza opowiadanie. Jerzy Trzebiński określa narrację jako „opowiadanie komuś o czymś”, uznaje narrację za szczególnie rodzaj komunikacji międzyludzkiej (Trzebiński 2002: 13), natomiast Maria Kielar-Turska precyzuje narrację jako efekt ekspresji werbalnej oraz wyraz rozumienia rzeczywistości (Kielar-Turska 2018).

Słownik współczesnego języka polskiego definiuje pojęcie jako „wypowiedź prezentującą ciąg zdarzeń, usytuowaną w określonym porządku czasowym i logicznym, ze wskazaniem na istotę narracji jako podstawową formę dla wypowiedzi konstruowanych w epice” (Dunaj 2002). Tomasz Woźniak powołuje się na dyskursywną perspektywę rozumienia znaczenia pojęcia narracji przyjętą przez Elinor Ochs, według której narracja stanowi rodzaj aktywności mającej za zadanie wytworzenie znaczenia.

Ochs uznaje, iż narracja stanowi podstawowy środek dla wyrażania rozumienia znaczeń i ukonkretniania wyobrażeń zawartych w językowym obrazie, przez co umożliwia opis, relacjonowanie doświadczeń (Ochs 1998: 185-207; Woźniak 2005: 73). W literaturze przedmiotu funkcjonują następujące teorie narracji:

1. narracja jako strategia integrowania informacji;
2. narracja jako procedura wyjaśniania zdarzeń;
3. narracja jako model doświadczenia;
4. narracja jako działanie symboliczne w celu wytworzenia znaczeń (Woźniak 2005: 79).

Stosowanie narracyjnych struktur jest dla Barbary Bonieckiej (2010) odzwierciedleniem porządku, wyjaśnieniem doświadczenia jednostki. Badania dały podstawę dla wypracowania definicji tekstu, który jest dla Bonieckiej semantyczną jednostką języka w użyciu realizowaną w zdaniach zarówno ustnych, jak i pisemnych, będących przekazami informacyjnymi w społecznych sytuacjach. Linia narracji to ciąg zmian rzeczywistości odniesieniowej w czasie, uporządkowany przez narratora, natomiast pole narracji stanowi ciąg sytuacji odniesienia odzwierciedlających to, co działo się w czasie w przestrzeni kontrolowanej przez narratora (Woźniak 2005: 79).

Współczesna psychologia sformułowała twierdzenie, iż myślenie narracyjne sprzyja zdrowiu i psychicznej stabilizacji człowieka, przyczynia się do jego prawidłowego funkcjonowania poprzez zapewnienie poczucia kontroli nad zdarzeniami, jest wykładnikiem siły woli, ponieważ odzwierciedla umiejętność utrzymywania działań związanych z realizacją intencji, pozwala uniknąć rozpraszania uwagi, daje przekonanie o przebywaniu w zrozumiałym środowisku, co bezpośrednio zapewnia częstsze poczucie spokoju niż niepokoju, zwiększa motywację poprzez umotywowanie celów narracyjnych jako tych, które są związane z tożsamością jednostki (Stemplewska-Żakowicz, Zalewski 2010: 17).

Narracja dziecka odzwierciedla rozumienie codziennych doświadczeń, jest głęboko osadzona w myśleniu. Potrzeba doświadczania prawdy, dobra i piękna (Nowak 2019: 49) rodzi również potrzebę dbałości o język, jednak należy pamiętać, iż we wczesnym dzieciństwie proces ten wymaga kontroli osób odpowiedzialnych za wychowanie i edukację, ponieważ domaga się wzorca. Proces wpisany w kształtowanie się osobowości dziecka powinien być wspierany przez doświadczenia/przeżycia muzyczne (Majzner 2019: 118), jak również estetyczne (Zawada 2019: 23). Oznacza to, że obrazowanie narracyjne w języku ma swoje źródło w widzeniu świata i jest efektem myślenia oraz analizy. Należy przy tym mieć świadomość indywidualności potrzeb (Borzęcka 2019: 85), ponieważ każde myślenie wynika z potrzeby rozumu; jej zaspokojenie warunkuje dyskursywną myśl, która ucieleśnia się dzięki słowom posiadającym znaczenie. Myśli mogą istnieć bez wypowiedzania: „(...) myślenie, choć zawsze dokonuje się w słowach, nie wymaga słuchaczy” (Arendt 1991: 84). Aby myśli mogły zaistnieć

w umyśle słuchaczy, niezbędny jest język.. Człowiek jako istota myśląca dąży do dialogu, aby nie funkcjonować w społecznym odizolowaniu. Hannah Arendt wskazuje na tezę wygłoszoną przez Anzelma z Canterbury, średniowiecznego filozofa i teologa, iż wewnętrzna mowa człowieka, która nie jest zwokalizowana, ma za zadanie odnalezienie „(...) ładu z danymi codziennego doświadczenia” (Arendt 1991: 149). Oznacza to, że człowiek prowadzi wewnętrzny monolog lub dialog ze sobą, co umożliwia mu rozumienie i porządkowanie doświadczeń.

Wewnętrzna natura każdego człowieka jest biologicznie uwarunkowana i częściowo właściwa wyłącznie danej jednostce, a częściowo przynależna do ludzkiego gatunku (Maslow 2004: 5). Dziecko posiada wrodzone predyspozycje komunikacyjne, do których należą przede wszystkim właściwa budowa narządów artykulacyjnych oraz intelektualna norma rozwojowa, natomiast wzorce komunikacyjne nabywa m.in. dzięki kulturowym schematom gatunku.

Na proces rozwoju dziecka składa się progres wielu różnych obszarów. Określone aspekty rozwijają się w każdym z okresów ze zmiennym nasileniem, w zależności od charakteru linii rozwoju, a każdy etap posiada własną, niepowtarzalną strukturę (Wygotski 2002: 76). Proces rozwoju mowy, w zależności od momentu intensyfikacji, traktowany jest jako centralna lub poboczna linia wzmocnienia (Wygotski 2002: 76-77), niemniej jednak niepodważalnie istotna. Zgodnie z epistemologiczno-genetyczną teorią rozwoju psychicznego Jana Piageta (1972), fundamentem rozwoju językowego jest poznanie, doświadczenie oraz działanie. Kompetencja komunikacyjna realizuje się w kilku obszarach sprawności, w tym: językowej, która stanowi fundament i jest wspierana przez sprawności: społeczną, sytuacyjną, pragmatyczną, kulturową (Dołęga 2003: 44). Wraz z rozwojem pojawia się większa świadomość użycia narracji, wzrasta poziom kompetencji językowej oraz coraz większego znaczenia nabiera przekonanie o istnieniu w języku i za jego pomocą. Pierwotną funkcją słowa w użyciu dziecka jest wskazanie na określoną rzecz stanowiącą przedmiot w polu uwagi (Wygotski 2002: 270-271; Schafer 2007: 258), wraz z rozwojem gest przekształca się w opowiadanie, które staje się szerokim źródłem informacji. Dziecko poszerza pole rozumianych znaczeń, tworzy coraz bardziej rozbudowane kategorie semantyczne, znacznie wzbogaca zakres słownikowy. Istnienie dziecka w narracji oznacza m.in., że wyraża ono intencje w określonych sytuacjach komunikacyjnych, przedstawia własny punkt widzenia świata, wskazuje na indywidualne rozumienie prawidłowości, przez co prezentuje dziecięcą logikę i prawdę, definiuje i podaje eksplikacje, używa argumentów, reprezentuje świadomość własnej rangi społecznej, ma świadomość charakteru swoich wypowiedzi, używa perswazji, reprezentuje określoną kulturę osobistą w intertekstualnych wypowiedziach, które najczęściej nie spełniają jednocześnie wymogów tekstowości (Boniecka 2010), określa czas (Kielar-Turska 1989). Dziecięca narracja daje obraz świata wyobraźni, a jej analiza pozwala wyodrębnić określone

archetypy (Baluch 1992; Wasilewska 2013). Jej analiza może być osadzona w modelu dziecięcego języka, który odnosi się do: kompetencji komunikacyjnej, a w niej znaczeń propozycjonalnych, socjolingwistyki – wariantów zdeterminowanych społecznie, konwersacyjnych interakcji zawartych w dyskursie, intencjonalności aktów mowy. Kompetencja ta jest budowana w oparciu o indywidualne, bezpośrednie interakcje komunikacyjne oraz obserwowane interakcje społeczne, których dziecko nie doświadcza bezpośrednio. Wiedza o przedmiotach, osobach, zdarzeniach i społecznych kategoriach daje fundament wiedzy pozajęzykowej i stanowi dopełnienie modelu dziecięcego języka (Rice 2007: 257).

Rzeczywistość

Tok ludzkiego życia na stałe osadzonego w kategorii kulturowej zmienia hierarchię ważności, czyniąc obraz rzeczywistości jeszcze bardziej dokładnym (Kaja 2010: 66-69), co również przekłada się na sposób konstruowania narracji. Każda jednostka nadaje znaczenie symbolom otaczającej rzeczywistości, konstruuje treści znaczeń zawierających się w jej własnych doświadczeniach, jak również w przeżyciach innych, co jest silnie związane z teorią wartości. Interpretacja i umiejętność odczytywania znaczeń jest głęboko osadzone w procesach myślowych, jak również w kulturze danej społeczności. Intencjonalność świadomości, jako największe odkrycie Husserla, zakłada, że każdy subiektywny akt wymaga przedmiotu poznania. Z drugiej strony każde zjawisko potrzebuje obserwatora, aby mogło zaistnieć w odbiorze i funkcjonować w przestrzeni zarówno mentalnej, jak i fizycznej. Obecność obserwatora, który staje się odbiorcą zakłada rozpoznanie i subiektywne uznanie (Arendt 1991: 84). Hannah Arendt zakłada istnienie trzech podstawowych, autonomicznych rodzajów aktów umysłu: myślenia, woli i sądenia. Myślenie jest wywołane wewnętrznym dążeniem jednostki do ujawnienia potrzeby rozumu w spekulacjach. To konkluzja Kanta, z którą w odpowiedzi na pytanie „Co powoduje, że myślimy?” utożsamia się Arendt (Arendt 1991: 111). Podstawą dla narracji jest myślenie, ponieważ pozwala na stworzenie i zachowanie struktury narracji. Ida Kurcz w strukturze tej wyróżnia następujące elementy:

- wstęp (streszczenie, abstrakt), który informuje odbiorcę, że autor wypowiedzi będzie opowiadał indywidualnie skonstruowaną historię. W tej części nadawca domaga się prawa do opowiadania, sugeruje, że warto wysłuchać, dobrze poznać;
- rozpoznanie, w tej części zostają wprowadzeni bohaterowie, jest określony czas trwania oraz wskazane otoczenie, zostają opisane ramy zdarzenia;
- komplikacja, którą tworzą sekwencje zdarzeń prowadzące do kulminacyjnego punktu. W tym momencie nadawca stara się skupić maksymalnie uwagę odbiorcy;

- ewaluacja to część, w której autor wskazuje na elementy w narracji służące dalszemu podtrzymaniu uwagi, podkreśleniu tego, co jest najbardziej interesujące;
- wynik lub rozwiązanie to część uwalniająca napięcie, następuje ostateczna interpretacja treści;
- koda to inaczej zakończenie, w którym występują człony zdania podsumowujące narrację (Kurcz 2001: 154; Soroko 2010: 103).

Mając na uwadze powyższe rozważania, należy uświadomić sobie wielką rolę pedagogów, wychowawców oraz rodziców, którzy powinni z pełną świadomością i odpowiedzialnością dbać o narracyjny wymiar istnienia dziecka. Dominacja kultury obrazu (Leszczyński, Zajac 2013: 16-17), a także zatopienie w morzu informacji (Kielar-Turska 2018) tym bardziej wymagają od osób dorosłych uwrażliwiania dzieci, od najmłodszych lat, na jakość życia *homo narrans*. Przeniesienie dziecka w świat symbolicznych, abstrakcyjnych pojęć jest możliwe dzięki wniknięciu w świat literacki poprzez lekturę tekstów i jej rozumienie (Baluch 1994; 2005). Literatura dziecięca uczy szczególnej dbałości o jakość wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej. *Homo narrans* integruje zmysły, żyje w dialogu, który może przyjmować różnorodne formuły istnienia i przekazu. Istnieje w dialogu ze sobą, z ludźmi, ze sztuką oraz całym światem, którego znaczenia, dzięki otwartości oraz umiejętności sprecyzowania myśli w słowie, potrafi odczytać. „Człowiek opowiadający” wymaga nieustającej dbałości osób, którym jego istnienie nie jest obojętne.

Bibliografia

- Arendt H. (1991). *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik.
- Baluch A. (1992). *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków: Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, nr 152.
- Baluch A. (1994). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice literatury dziecięcej*, Wrocław: Wydawnictwo Waclaw Bagiński i Synowie.
- Baluch A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Bernstein B. (1991). *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Boniecka B. (2010). *Dziecięce wyobrażenie świata. Zbiór studiów*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borzęcka A. (2019). *Arteterapia wsparciem edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym*, [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Granice wolności w sztuce i edukacji. Wybrane konteksty*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*, Kraków: UNIVERSITAS.
- Denzin N.K. (2006). *Foreword*, [w:] M. Andrews i in. (red.), *Lines of Narrative: Psychosocial Perspectives*, London–New York: Routledge, s. 1-10.

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*, Tom I, II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dołęga Z. (2003). *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dunaj B. (2001). *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Readers Digest Przegład Sp. z o.o.
- Grossberg S. (1992). *Cultural Studies: An Introduction*, [w:] S. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (red.), *Cultural Studies*, New York: Routledge.
- Kaja B. (2010). *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kielar-Turska M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kielar-Turska M. (2018). *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania”, 17 (42), s. 71-84, DOI: 10.17399/HW.2018.174205.
- Kłoskowska A. (2011). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Leech E. (2010). *Kultura i komunikowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leszczyński G., Zajac M. (2013). *Książka i młody czytelnik. Zbliżenia. Oddalenia. Dialogi. Studia i szkice*, Warszawa: SBP.
- Majzner R. (2019). *Preferencje nauczycieli edukacji elementarnej w zakresie percepcji muzyki w zmediatyzowanej przestrzeni życia*, [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Granice wolności w sztuce i edukacji. Wybrane konteksty*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Maslow A.H. (2004). *W stronę psychologii istnienia*, tłum. T. Wyrzykowska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMUPLS.
- Mitchell T. (1981). *On Narrative*, Chicago: University of Chicago Press Journals.
- Nowak Z. (2019). *Piękne, bo dobre i pożyteczne*, [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Granice wolności w sztuce i edukacji. Wybrane konteksty*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
- Ochs E. (1998). *Narrative*, [w:] T. van Dijk (red.), *Discourse as Structure and Process*, London: Sage Publications.
- Piaget J. (1972). *Strukturalizm*, tłum. S. Cichowicz, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rice M. (2007). *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, tłum. E. Haman, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rosner K. (2006). *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas.
- Schafer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Soroko E. (2010). *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Warszawa: ENETEIA.
- Stemplewska-Żakowicz K., Zalewski B. (2010). *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*, Warszawa: ENETEIA.
- Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.). (2010). *Badania narracyjne w psychologii*, Warszawa: ENETEIA.
- Szuścik U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Trzebiński J. (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wasilewska A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Wojciechowska J. (2013). *Codziennie doświadczenia w narracji ucznia – potoczność jako kategoria opisu*, „Świat i Słowo”, nr 1 (20), s. 271- 281.
- Wojciechowska J. (2014). *Spoleczne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością – tożsamość wyrażona w komunikowaniu*, [w:] G. Gunia, D. Baraniewicz (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 48-57.
- Woźniak T. (2005). *Narracja w schizofrenii*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wygotski L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, tłum. A. Brzezińska et al., A. Brzezińska, M. Marchow (red.), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zawada E. (2019). *Granice wolności w sztuce. Wychowawcze aspekty sztuk wizualnych*, [w:] E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Granice wolności w sztuce i edukacji. Wybrane konteksty*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Justyna Wojciechowska
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: jwojciechowska@ath.bielsko.pl