

Psychologia narracyjna o rozwoju

Narrative Psychology of Development

Abstract: The paper is theoretical in nature. It considers the issue of development from the point of view of narrative psychology, organized according to three theses.

The psychological world of a person is a unique semantic construction of meaningful elements drawn from the culture (including values, patterns of reasoning, personality patterns, developmental narratives, and other narratives).

In undisturbed psycho-biological functioning, the acquisition of basic meanings occurs in the communicative environment of a developing organism (in the process of interaction with loved ones) primarily through language.

At the advanced level – thanks to autobiographical reflexivity – a person can consciously direct his or her own development, minimizing some limitations: both biological (e.g. changes that come at an older age) and environmental determinism (possible distancing from selected cultural contents).

Keywords: developmental theories, development of narrative competence, the importance of the word in development

Słowa kluczowe: teorie rozwoju, rozwój kompetencji narracyjnej, znaczenie słowa w rozwoju

Psychologia narracyjna, jak niemal wszystkie inne nurty psychologiczne, jest również płaszczyzną budowania teorii rozwoju człowieka. Będąc głęboko osadzoną w paradygmacie konstrukcjonizmu społecznego, teoria ta koncentruje uwagę wokół interakcji społecznych i języka. W jej ramach, nie kwestionując biologicznego zakotwiczenia przemian rozwojowych, za centralny czynnik, a zarazem przejaw rozwoju indywidualnego, uznaje się coraz głębsze, aktywne uczestnictwo w kulturze. Zmienia się ono i doskonali wraz z nabywaniem kolejnych kompetencji językowo-komunikacyjnych, które umożliwiają akwizycję wiedzy i wartości, nadają treści zaangażowaniom emocjonalnym, ale przede wszystkim określają tożsamość jednost-

ki oraz jej miejsce wśród innych ludzi i zadań. Z takiego ogólnego rozumienia istoty podejścia narracyjnego w psychologii wynikają dla teorii rozwoju następujące tezy.

- Psychika ludzka jest unikalną konstrukcją semantyczną elementów znaczących zaczerpniętych z kultury (w tym wartości, wzorów rozumowania, wzorów osobowych, narracji o rozwoju, innych narracji).
- Przy niezaburzonym funkcjonowaniu psycho-biologicznym akwizycja znaczeń podstawowych następuje w środowisku komunikacyjnym rozwijającego się organizmu (w procesie interakcji z najbliż-

- szymi), przede wszystkim za sprawą języka.
- Na zaawansowanym poziomie, dzięki refleksyjności autobiograficznej, człowiek może świadomie kierować własnym rozwojem, minimalizując niektó-

re ograniczenia – zarówno biologiczne (np. starcze zmiany involucyjne), jak i determinizm środowiskowy (możliwe dystansowanie wobec wybranych treści kultury).

TEZA 1: PSYCHIKA LUDZKA JEST UNIKALNĄ KONSTRUKCJĄ SEMANTYCZNĄ ELEMENTÓW ZNACZĄCYCH ZACZERPNIĘTYCH Z KULTURY

Każdy człowiek w pewnym stopniu jest „dzieckiem swoich czasów”. Wyposażenie biologiczne sprawia, że może komunikować się nie tylko w systemie „analogowym”, ale przede wszystkim uczestniczyć w wykreowanym społecznie świecie symbolu. Według teoretyków socjologii wiedzy (Berger, Luckmann, 1983; Schutz, 1979) – prekursorów konstrukcjonizmu społecznego, świat symbolu jest efektem nadawania znaczeń elementom świata realnego po to, aby można było porozumiewać się na jego temat. Wykreowany w procesie komunikacji świat wspólnych znaczeń – „uniwersum symboliczne” – jest wprawdzie stworzony przez ludzi, ale i tworzy ludzi. W rozwoju historycznym porozumiewająca się grupa wciąż zmienia i udoskonala „uniwersum” (por. Tomasello, 2002), natomiast jednostka, wrastając w ten system, jest przezeń kształtowana (Dryll, 2013; Koops, Kessen, 2017).

Malowniczą ilustracją procesu formowania jednostki w środowisku dwóch kultur współczesnego świata jest studium Roberta Levy’ego (1996). Autor porównuje w nim złożoność psychiki i sposób wychowywania dzieci w wiosce Piri na Tahiti i w miasteczku Bhaktapur w Nepalu. Na Tahiti ludzie mieszkają w małych domkach krytych liśćmi, na słonecznej lagunie. Łowią ryby i żyją szczęśliwie, właściwie bez kontaktu ze światem. Miasteczko Bhaktapur zostało założone ponad 2000 lat temu. Zawsze było liczącym się ośrodkiem handlowym i kulturalnym, chociaż obecnie utraciło takie znaczenie. Społeczność Bhaktapuru zorganizowana jest w skomplikowany sposób, według zasad wynikających z pielęgnowanej tu tradycji religijnej hinduizmu południowej Azji.

Społeczność Piri żyje w świecie materialnym. W języku tahitańskim „wiedzieć” znaczy to samo, co „widzieć”. Na pytania „kim jesteś” dorośli ludzie nie mają gotowej odpowiedzi, a świat własnej psychiki traktują tak, jak właściwości ciała – niezmiennie i w zasadzie mało ważne. Zupełnie inaczej w Nepalu – tam rzeczywistość jest światem słów, wierzeń. Dorośli mają stały kontakt z księgami swojej religii i bogatym ceremoniałem. W ich wypowiedziach widać, że nawiązują do niego w prywatnych refleksjach. Podejmują spontanicznie takie zagadnienia, które dla Tahitańczyków są niemal niezrozumiałe. Mieszkaniec Bhaktapuru, zapytany: „kim jesteś”, mówi o własnych doświadczeniach, dyskusjach na ten temat z przyjaciółmi, konfrontuje swoje poglądy z tekstami (słowami Kriszny). Własną osobowość ujmuje relacyjnie, ma świadomość zmian i procesu jej kształtowania. Ma również świadomość istnienia reguł moralnych.

W Piri uważa się, że dziecko opanowuje różne umiejętności samo z siebie i nie potrzebuje nauczania. Najpierw „nie wie”, a potem „wie”, a skoro wie, może zachować się odpowiednio. Bardziej skomplikowane czynności umie wykonać, jeżeli zobaczy, jak to robią dorośli. Czasami próbuje i błądzi, ale w końcu osiąga zadowalający poziom. Zachowanie złe w sensie moralnym traktowane jest tak, jak różne inne ewentualne niepełnosprawności. Nic na to nie można poradzić i wychowanie nie ma z tym nic wspólnego. Kocha się dzieci i akceptuje je takimi, jakie są, chociaż niektórzy wspominają, że dzieci darzone przesadną miłością mogą być „zepsute”. Dzieci uważają, że jeżeli rodzice odnoszą się krytycznie do ich postępowania, to

dlatego, że akurat mają zły humor. Nie rozmawia się z nimi na tematy wykraczające ponad komunikację związaną z bezpośrednim działaniem. Dlatego spontanicznie uczą się tego, co jest związane z praktycznym życiem.

W Bhaktapurze jest zupełnie inaczej. Dzieci rozwijają się w asyście dorosłych – rodziców, rodzeństwa i członków dalszej rodziny. Pozostawienie ich samym sobie byłoby nie do pomyślenia, oznaczałoby rażące zaniedbanie. Nauka obejmuje wszelkie kompetencje rozwojowe, poczynając od najprostszych, takich jak jedzenie, chodzenie czy nawet raczkowanie, a zasadniczą rolę w procesie uczenia odgrywa słowo. W stosunku do małych dzieci używa się specjalnego kodu językowego, który na odpowiednim etapie zmienia się w „dorosłą” mowę. Wychowanie przybiera postać kolejnych wtajemniczeń. Nad poszczególnymi umiejętnościami czuwają wyspecjalizowane bóstwa, a kult obejmuje bogaty rytuał i liczne teksty. Z wiekiem dziecko wkracza w coraz szersze kręgi społeczności i uczy się odpowiednich form zachowania. Gdyby nie wychowawcy, nie mogłoby się odnaleźć w kulturze tej społeczności, ponieważ nie znalazłoby tego wszystkiego, co można przekazać tylko werbalnie. Zasady moralne są dzieciom podawane w postaci reguł, do których stosują się wszyscy. Co więcej, jest im wyjaśniane, dlaczego te reguły są dobre. Uzasadnia się je z odniesieniem do wartości, podając przykłady z życia ważnych postaci czy nakazy religii. Dlatego dzieci nie twierdzą, że uwagi dotyczące ich postępowania wynikają z „widzi mi się” dorosłych i można je pominąć.

Tahiti i Nepal to dwa zupełnie inne światy. Współczesny Europejczyk nie odnalazłby się w żadnym z nich. Porównanie tych światów pokazuje, w jaki sposób złożoność kultury, poprzez praktyki wychowawcze, wpływa na złożoność tożsamości indywidualnej. We współczesnej psychologii interpretacja różnic kulturowych nie jest oczywista. Tradycja wywodząca się z głośnej pod koniec XX wieku teorii Geerta Hofstede (2000) wskazuje czynniki ekonomiczne jako przyczynę różnic w mentalności społecznej; polemizuje z tym Cigdem Kagitcibasi (1996), dowodząc, że to nie ekonomia, lecz odmienne dla świata zachodniego i Wschodu podstawy filozoficzno-religijne. Polemika wspomnianych dwojga autorów odnosi się przede wszystkim do słynnego wymiaru indywidualizm – kolektywizm, ale te same argumenty można zastosować do wielu innych charakterystyk, istotnych z punktu widzenia rozwoju psychicznego jednostek. To nie „był określa świadomość”. To raczej historia – tysiąclecia tradycji, zmagania się z dylematami dobra i zła, bogata symbolizacja doświadczenia pokoleń zapisana w rytuale i narracji. Egzystowanie w świecie znaczeń (a nie samej natury) stwarza wyzwania, na które odpowiedzią jest rozbudowanie i pogłębienie świata psychicznego. Dokonuje się ono za sprawą towarzyszenia dzieciom w rozwoju i odwołania się do zasad mających znaczenie ponadjednostkowe. Złożoność kultury – jej nasycenie tekstem – konstituuje osobowości refleksyjne, samoświadome, świadome wartości, zdolne do podmiotowej regulacji swoich stosunków z innymi ludźmi.

TEZA 2: PRZY NIEZABURZONYM FUNKCJONOWANIU PSYCHOBIOLOGICZNYM AKWIZYCJA ZNACZEŃ PODSTAWOWYCH NASTĘPUJE W ŚRODOWISKU KOMUNIKACYJNYM ROZWIJAJĄCEGO SIĘ ORGANIZMU, PRZEDĘ WSZYSTKIM ZA SPRAWĄ JĘZYKA

W każdym dialogu następuje aktualizacja „uniwersum symbolicznego”. Dialog jest zawsze zewnętrzny wobec uczestniczących w nim osób. Musi mieć miejsce na abstrakcyjnej płaszczyźnie wspólnej – języka lub innego systemu znaczeń. Taką płaszczyznę trzeba stworzyć i dzieje się to w procesie wychowania. Proces ten po-

lega na nieustannym dialogu rozwijającego się dziecka i jego opiekunów. Dokonuje się w nim transfer „uniwersum symbolicznego” – jego treści i reguł. Ale to nie jedyna ważna funkcja. Równie, a może nawet bardziej istotne jest, że za sprawą języka możliwa staje się organizacja procesu regulacji własnego zachowania.

Już w okresie niemowlęcym ujawnia się kompetencja komunikacyjna. Przejawia się ona około trzeciego miesiąca życia w zdolności konstruowania wraz z dorosłym pola wspólnych znaczeń (Bruner, 1975), w szóstym miesiącu – podążania za uwagą dorosłego i kierowania jej na wspólny obiekt zewnętrzny, a w dziewiątym – odczytywania intencji obserwowanej osoby (Tomasello, 2002). Aktualizacja potencjału nie byłaby możliwa bez asysty dorosłego, który jest z dzieckiem na stałe. To pierwszy moment, w którym świat znaczeń, jakimi operują rodzice, zaczyna być przekazywany dziecku. Jego gesty, reakcje emocjonalne i elementy aktywności interpretowane są jako komunikaty o stanach wewnętrznych (jak się czuje, czego „chce”). Dorosły kieruje się przy tym własnymi oczekiwaniami i „teorią życia niemowlęcia” o społecznym rodowodzie. Przekaz płynący od dziecka wyraża to, co rodzice chcą z niego odczytać (por. Shwalb, Shwalb, Shoji, 1996). Zachowania nabierają znaczenia komunikacyjnego – stają się wypowiedziami i, napotykając określone odpowiedzi, utrwalają się jako znaki. Z czasem dziecko uznaje to, co jest mu przypisywane, za swoje (pragnienia, potrzeby, wyrazy uczuć). Tak zaczynają się budować podwaliny refleksyjności.

W okresie poniemowlęcym i przedszkolnym do czwartego roku życia zachowania komunikacyjne krystalizują się w postaci mowy, która zaczyna dominować. Początkowo słowo związane jest z aktualną sytuacją spostrzeżeniową, a znaczenia rozpoznawane na podstawie kontekstu aktywności. Dorosły mówi. Komentuje obserwowane wspólnie zjawiska, czynności, formułuje polecenia, zadaje pytania. Dziecko uczy się nazywać, wyrażać ustosunkowania („nie”) oraz intencje („daj”), na które reagują dorośli. Dowiaduje się, że to, co mówi, wywiera wpływ na innych. Pole wspólnych znaczeń gwałtownie się rozszerza. Następuje transfer systemu, dzięki któremu możliwe jest funkcjonowanie w codzienności. Jednocześnie, w miarę doskonalenia kompetencji wykonawczych (motorycznych, percepcyjnych i innych), dziecko podejmuje działania celowe o coraz bardziej złożonej strukturze. Wymaga to rozumienia ich sensu. Źródłem znaczeń nadawanych codzien-

nym działaniom jest dorosły, który komentuje wspólną aktywność („ubieramy się, bo idziemy na spacer”) i formułuje instrukcje na temat wkładu dziecka. Stanowią one szkielet czynności (*scaffolding*, por. Wood, Bruner, Ross, 1976). Pokazują, jakie funkcje spełnia realizacja każdej operacji oraz jak mają one być rozłożone w czasie. Bez używania mowy nie byłoby to możliwe. W słowach zawiera się sens.

W ślad za rodzicielskimi komentarzami idą instrukcje wykonywania czynności, a sterowanie zewnętrzną przeraża się stopniowo w samokontrolę. Dzieje się to także za sprawą mowy – tzw. mowy egocentrycznej (Wygotski, 1971; Łuria, 1959). Zapamiętane instrukcje dorosłego towarzyszą próbom samodzielnego wykonania tego, co robiło się we współpracy, a następnie, uwewnętrznione, stają się załączkiem mowy wewnętrznej. Zautomatyzowane proste działania celowe wchodzi w skład czynności bardziej skomplikowanych. Słowo sterujące aktywnością obejmuje wciąż trudniejsze i bardziej abstrakcyjne zadania. Źródłem sensów, instrukcji i celów jest dorosły opiekun dziecka. To jego wersja „uniwersum symbolicznego” zostaje dziecku przekazana.

Milowym krokiem w rozwoju psychicznym (poprzez rozwój mowy) jest aktualizacja zdolności wykraczania poza teraźniejszość i bezpośrednie pole bodźcowe. Przejawia się początkowo w umiejętności opowiadania zdarzeń przeszłych (Haden, Fivush, 1996). Opowiadanie wykształca się z dialogu. Dorosły partner komunikacji zwraca uwagę na wydarzenia wspólnie przeżyte i zapamiętane. Wskazuje informacje, które, jego zdaniem, są godne przekazania („opowiedz babci, co dzisiaj widzieliśmy na spacerze”). W takim dialogu dorosły przy pomocy pytań i podpowiadania sformułowań uczy kompozycji wypowiedzi. Dziecko najpierw tylko uzupełnia luki w proponowanym schemacie. Odpowiada na pytania, słyszy i powtarza gotowe zdania. Za sprawą prowadzenia narracji koncentruje się w swojej opowieści na elementach zdarzenia, które dorosły wskazuje mu jako istotne. Uczy się zauważać właśnie to i już na zawsze patrzy na dane zdarzenie oczami „swojego” dorosłego. Kształtują się w ten sposób schematy percepcyjne, czyli kategorie spostrzegania pewnych

całości (nazwanych faktami, sytuacjami). Tak samo kształtują się także kategorie spostrzegania społecznego.

Opowiadanie tego, co już było, nie tylko utrwala przeżyty czas, ale także buduje świadomość doświadczania, pokazuje dziecku ciągłość jego bycia-w-świecie. Jest pierwszym etapem rodzącego się poczucia (przecucia) własnej tożsamości – JA mówię o MNIE. Ukazuje dwoistość pozycji podmiotu i przedmiotu. Ta dwoistość perspektyw jest załącznikiem samoobserwacji. Staje się płaszczyzną, na której ukształtuje się bogactwo refleksji werbalnej i samoświadomość prowadząca do podmiotowej regulacji zachowania. Opowiadanie o przeszłości, poprzez oderwanie od bezpośredniego kontekstu „teraz”, umożliwia też mówienie o tym, co może nastąpić. A to z kolei jest podłożem planowania i realizacji świadomych, wynikających z refleksji, działań celowych.

Od samego początku rozwoju dziecko uczy się także pierwotnego wartościowania. Już starsze niemowlęta rozumieją, że słowa („ładnie”, „brzydko”, „bee”) wskazują stany rzeczy pożądate lub niepożądate. Według Kohlberga (1976), w pierwszym stadium rozwoju wartościowanie związane jest z bezpośrednimi nagrodami i karami. Odniesienie do teorii uczenia nie wydaje się jednak konieczne, ponieważ rozumienie kategorii językowych dotyczących wartościowania dokonuje się na podstawie kontekstu prakseologicznego (Emde, 2003; Emde, Wolf, Oppenheim, 2003). Rodzicielskie ustosunkowania wartościujące są rozumiane przez dzieci za sprawą zgodnego ze słowami przekazu niewerbalnego lub zawartego w aktach działania. Przy niezaburzonych relacjach i spójności zachowań dorosłego dziecko w naturalny sposób przejmuje te ustosunkowania.

Niebagatelną rolę w przekazywaniu treści kultury za pomocą języka odgrywają zabawki, bogato ilustrowane książeczki czy filmy, które są przedmiotem wspólnego zainteresowania i wymiany dialogowej z rodzicami. To oni wybierają zabawki i książki według osobistych preferencji i wartości, chociaż wybierają z tego, co jest dostępne – co zostało stworzone i zaakceptowane przez środowiska poczuwające się do odpowiedzialności za ofertę dla dzieci

(autorzy, wydawcy, producenci, konsultanci od spraw psychologii itp.). W kontakcie z książką dziecko uczy się łączyć elementy w ciągi czasowe i przyczynowe. Równolegle z rozumieniem codziennych sytuacji społecznych „w realu”, postępuje rozumienie rzeczywistości przedstawianej. Dwuletnie dziecko doskonale orientuje się w tym, co jest „naprawdę”, a co jest „na niby” i nie ma kłopotów z łączeniem tych dwóch światów i płynnym przechodzeniem od jednego do drugiego. Wiedza uzyskiwana za pośrednictwem symbolu (opowiadania, obrazka, filmu) może być nawet bogatsza od tej, która pochodzi z bezpośredniej obserwacji (Dryll, 2008). Rzeczywistość znaku zdaje się dominować nad rzeczywistością desygnatu. Kategorie językowe organizują percepcję rzeczywistości dostępnej zmysłowo.

Pod koniec omawianego okresu rozwojowego, dziecko 3–4 letnie sprawnie posługuje się mową: realizuje wzór dialogu obowiązujący w interakcji z najbliższymi; kieruje się słowem, wykonując czynności celowe; w prosty sposób uzasadnia, wartościuje i ocenia; umie opowiadać o zdarzeniach znanych z potocznego doświadczenia, przeszłych i przyszłych. Ma opanowany najprostszy schemat struktury fabularnej opowiadania.

W późniejszym okresie przedszkolnym otwierają się nowe, szerokie perspektywy rozwoju osobowego. Około czwartego roku życia kształtuje się teoria umysłu (Flavell, Green, Flavell, 1986; Wellman, Cross, Watson, 2002; Kielar-Turska, Białecka-Pikul, Skórska, 2006; Białecka-Pikul, 2011). Dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę z istnienia psychiki. Wśród teorii wyjaśniających fenomen ToM na uwagę zasługuje koncepcja Astington (1990), zwracająca uwagę na znaczenie kontaktu ze światem opowieści. Istnieje szereg dowodów empirycznych (Lewis, 1994; Szarkowicz, 2000) wskazujących, że przekaz fabularny przyspiesza rozwój teorii umysłu. Pod wpływem obcowania z narracjami, zestaw kategorii opisujących ludzi ulega wzbogaceniu i wysubtelnieniu. Cechy wyrażone w języku podlegają wartościowaniu w obszarze makrostruktury tekstu. Rozumiejąc intencje bohaterów literackich, dziecko może je odkrywać w obserwowanych działaniach ludzi z otocze-

nia, zwłaszcza gdy towarzyszą temu adekwatne komentarze dorosłych. Dorosli formułują wskazówki interpretacyjne, oceny i uzasadnienia, które dziecko przyjmuje i przyswaja. Za sprawą takich komentarzy dorośli pośredniczą w przekazie wizerunku świata społecznego i zasad postępowania, jakie oferują narracje literackie. Stanowi to podwalinę „naiwnej psychologii” (Hutto, 2008), jak również dostarcza aparatu pojęciowego umożliwiającego refleksję nad własnym postępowaniem.

Na bazie teorii umysłu w starszym wieku przedszkolnym kształtuje się rozumienie sprawstwa, niezbędne przy samodzielnym sprawowaniu kontroli nad coraz bardziej złożonymi działaniami celowymi, jak również przy samodzielnym funkcjonowaniu w świecie społecznym (przedszkole). Związane jest ono również z odpowiedzialnością za własne zachowanie. Dochodzą do głosu i nabierają funkcji regulacyjnej emocje moralne (współczucie, wina, wstyd i duma). W ocenie sprawstwa i związanej z nim odpowiedzialności rola osób, z którymi dziecko ma okazję o tym rozmawiać, jest nie do przecenienia. Ogromną rolę odgrywa też literatura, a szczególnie baśnie i rozmaite opowiadki dydaktyczne dla dzieci (Dryll, 2013).

Okres młodszy szkolny (7–12 lat) to czas wielkiej zmiany. Zadania rozwojowe stające przed dzieckiem w tym wieku koncentrują się wokół celów, które nie wynikają z jego aktualnych pragnień czy zainteresowań. Pojawia się pojęcie obowiązku („odrabiać lekcje” chociaż „się nie chce”) i konieczność podporządkowania rytmowi zajęć zadaniem z zewnątrz. Wymaga to sprawności funkcji wykonawczych, kierowania procesami uwagi, organizowania czasu, odraczania gratyfikacji, czerpania satysfakcji z realizacji zadań długoterminowych. Kontakty rówieśnicze są w znacznie mniejszym stopniu monitorowane przez dorosłych, więc dziecko musi sobie radzić również z problemami społecznymi. Jeżeli funkcje wykonawcze i inne kompetencje regulacyjne nie były w poprzednim okresie dostatecznie wyćwiczone, nie może sprostać tym zadaniom.

W wyniku intensywnej edukacji szkolnej rozwija się przede wszystkim myślenie w trybie paradygmatycznym (*logos*). Myślenie narracyj-

ne pozostaje w pewnym uśpieniu, chociaż świat fikcji fabularnej stale towarzyszy dziecięcym zabawom, a umiejętność samodzielnego czytania ułatwia dostęp do literatury. Kompetencja językowa dalej się rozwija. Dziecko zaczyna rozumieć ironię (Banasik, 2012), sprawnie posługuje się metaforą (Dryll, 2006). W szkole, na lekcjach polskiego uczy się komponować tekst w trybie opisu i rozprawki. Pojawia się także podstawowa intuicja metajęzykowa wzmacniana procesem nauki języków obcych. W wieku 12 lat można mówić o pełnym opanowaniu bardziej skomplikowanych aspektów mówienia – osiągnięcia poziomu charakterystycznego dla dorosłych.

Według kohlbergowskich faz rozwoju moralnego, na okres szkolny przypada stadium konwencjonalne, na którym zresztą zatrzymuje się większość ludzi. Aż do wieku młodzieńczego dziecko intensywnie ćwiczy kompetencje regulacyjne, stosując się do standardów zewnętrznych. Dotyczy to nie tylko zagadnień moralnych czy obyczajowych, ale i najrozmaitszych sprawności, zarówno poznawczych, jak i społecznych. Proces przebiega tym lepiej, w im większym stopniu standardy są akceptowane i prowadzą do sukcesów w różnych dziedzinach. Rola rodziców może stopniowo ograniczać się do kontroli poprawności realizacji zadań (również takich, które dotyczą problemów międzyludzkich). Sama „technologia” regulacji powinna już pozostawać w zakresie możliwości dziecka.

Dzieci w wieku 8–10 lat, wychowywane w duchu jakiejś religii, wkraczają w świat narracji wielkich (przygotowanie do pełnego uczestnictwa w rytuale – np. Pierwsza Komunia Święta, Bar Miecwa, Bat Miecwa czy praktykowany w dawnych społeczeństwach mużulańskich obrzęd obrzezania chłopców). Wiara dziecka ma charakter „literalny” (Fowler, 1991; Jarosz, 2012), ale religia oferuje standardy godziwego postępowania. W obrazach, symbolach i przypowieściach podawane są wartości, które mają być brane pod uwagę przy samoocenie. Religia uczy, że trzeba postępować zgodnie z zasadami nie ze względu na dorosłych czy jakiś własny interes. W chrześcijaństwie dziecko w wieku młodszym szkolnym poznaje ideę sumienia,

a życie sakramentalne nakłania je do dokonywania okresowego „rachunku sumienia”. Ma rozumieć, że jest odpowiedzialne za własne postępowanie i zobowiązane do coraz głębszego poznawania siebie. Praktyki religijne (niezależnie od wyznania) przyczyniają się do doskonalenia samoobserwacji i podejmowania prób korygowania zachowania. W bezpośredni sposób kształcą funkcjonowanie mechanizmu podmiotowej samoregulacji.

W okresie młodzieńczym zewnętrzne regulatory postępowania podawane są w wątpliwość i następuje ich uznanie za własne lub odrzucenie, ponieważ myślenie wkracza w fazę operacji formalnych. Operacje te przebiegają na symbolach i wszystko dzieje się w warstwie

znaczeń – warstwie werbalnej w swojej genezie. Byłoby to niemożliwe bez doskonałego opanowania reguł przetwarzania informacji, co prawdopodobnie wynika z kumulacji wcześniejszych doświadczeń poznawczych i wyuczenia kulturowych wzorów myślenia – wnioskowania, porównywania itd. Młody człowiek sprawnie porusza się w „uniwersum symbolicznym” i uczestniczy w kulturze. Jego rozwój w sensie psycho-biologicznym został dopełniony. Dal-szy rozwój wymaga aktywności własnej i ma charakter psycho-historyczny (por. Szuman, 1930). Przejawia się przede wszystkim w rodzącej się refleksyjności autobiograficznej i stałym konstruowaniu i rekonstruowaniu tożsamości.

TEZA 3: NA ZAAWANSOWANYM POZIOMIE, DZIĘKI REFLEKSYJNOŚCI AUTOBIOGRAFICZNEJ, CZŁOWIEK MOŻE ŚWIADOMIE KIEROWAĆ WŁASNYM ROZWOJEM, MINIMALIZUJĄC JEGO OGRANICZENIA

Szuman (1930) twierdzi, że równoległe z rozwojem psycho-biologicznym ma miejsce rozwój psycho-historyczny. W okresie młodzieńczym, podczas gdy ten pierwszy doprowadził do aktualizacji potencjałów, intensyfikuje się drugi. Dorosły człowiek w dalszym ciągu się rozwija, co jest oparte na wykorzystywaniu nabytych kompetencji w charakterze narzędzi uczestnictwa w kulturze – czerpania z niej i „dawania czegoś z siebie”. Zależy to w dużej mierze od doświadczeń, ale i od tego, jak podmiot umie ustosunkować się do nich. Rozwój może przybrać charakter świadomego i metodycznego doskonalenia z uwzględnieniem wyznawanych wartości albo może polegać na bezrefleksyjnym „nasiąkaniu” przeżyciami i interpretowaniu ich automatycznie, zgodnie z wzorcami popularnymi w środowisku życia. Refleksja nad własnym doświadczeniem stanowi proces, w wyniku którego tworzy się narracja tożsamościowa. Jest ona najważniejszą strukturą regulującą stosunki jednostki z różnymi instytucjami kultury oraz poszczególnymi osobami – wyznaczającą jego „miejsce w świecie”.

Narracja tożsamościowa na poziomie wartościowania refleksyjnego jest strukturą funkcjonalną regulacji podmiotowej (Jarymowicz,

2008). Opiera się przede wszystkim na werbalizacji, zawiaduje zarówno poznaniem, jak i emocjonalno-motywacyjną warstwą życia. Zawiera standardy oceny zdarzeń, osób (wartości), wzory osobowe, przekonania na temat natury świata i relacji międzyludzkich. Ale przede wszystkim zawiera odpowiedź na cztery pytania: kim jestem, jaki jestem, jak przebiega moje życie, jaki sens ma moje życie (Straś-Romanowska, 2008). Odpowiedzi na te pytania kształtują się na podstawie biografii, ale narracja tożsamościowa nie jest z autobiografią tożsama. Nawet trzecie pytanie – jak przebiega moje życie – nie jest sprawozdaniem z chronologicznie przebiegających faktów, ale wyborem zdarzeń biograficznych, które mają ilustrować jakąś tezę (wyrażoną jawnie lub ukrytą). Zarówno ta teza, jak i jej ilustracje, zmieniają się (Pillemer, 1998; Habermas, Bluck, 2000; Cili, Stopa, 2018).

Autorzy różnią się w tym, kiedy rozwija się zdolność do dokonywania refleksji autobiograficznej. Staudinger (2001) uważa na przykład, że w mniejszym lub większym stopniu zdolni są do niej wszyscy, niezależnie od wieku. Badacze zajmujący się rozwojem w biegu życia (Oleś, 2011) zwracają uwagę na okres późnej

dorosłości jako ten, w którym refleksja autobiograficzna nasila się, przybierając postać bilansu życia. Badania nad myśleniem biograficznym wskazują natomiast, że momentem, w którym refleksja autobiograficzna dochodzi w pełni do głosu, jest późna adolescencja czy pierwsze lata dorosłości (Habermas, Ehlert-Lerche, Silveira, 2009; Rees, Haden, Baker-Ward, Bauer, Fivush, Ornstein, 2012). Dopiero w wieku około 20 lat człowiek zaczyna tłumaczyć swoje zachowanie, cechy czy osobowość doświadczeniami, które były jego udziałem. Używa do tego oczywiście kulturowych narzędzi wnioskowania na temat rozwoju psychicznego – tzw. naiwnej psychologii (Hutto, 2008).

Refleksja autobiograficzna składa się z dwóch uzupełniających się procesów: przypominania i analizy (Staudinger, 2001). Przypominanie jest procesem aktywnym. Składa się nań rekonstrukcja zdarzeń, ich transformacja, selekcja i reorganizacja. Tak więc, już na etapie przypominania istnieje możliwość modyfikowania wspomnień. Jakies nowe doświadczenie może sprowokować do rewizji dotychczasowego sposobu myślenia o sobie. Czynnikiem skłaniającym do reorganizacji wspomnień może być również jakaś nowa teza związana z samoopisem, jakies pytanie, którego wcześniej człowiek sobie nie zadał, czy uświadomienie sobie zmiany w sytuacji osobistej (np. związanej z wiekiem). I chociaż przeszłość nie zmienia się, opowieść o własnej przeszłości może się zmieniać radykalnie.

Wybrane zdarzenia autobiograficzne, tak jak i całe ich klasy, są analizowane. Na analizie składa się wyjaśnianie i ocenianie. Wyjaśnianie polega na logicznym opracowywaniu wspomnień (porównywanie, wnioskowanie itp.), przy czym także dają o sobie znać procesy atrybutywne, inklinacja pozytywna, reaktancja czy samousprawiedliwianie. Jest to więc „logika ze wspomaganiem”. Do określenia przyczynowości psychologicznej potrzebne są elementy popularnej psychologii. Tu mamy do wyboru szereg alternatywnych teorii wyjaśniających, z których najpopularniejsze wydają się być takie, które odpowiedzialnością za wszelkie nieakceptowane własne cechy obarczają środowisko wychowawcze.

Ocena jest nieuchronnie związana z procesami wyjaśniania. W sposób niejawnym, w mniejszym lub większym stopniu zarządza wyjaśnianiem. Oprócz tego jednak bywa (z różną częstością i intensywnością) dokonywana świadomie w zestawieniu z wartościami i pomniejszych standardami osobistymi. Nie jest procesem wyłącznie intelektualno-logicznym, „zimnym”. Ma charakter wartościowania refleksyjnego opisywanego przez Jarymowicz (2008). Zawiera czynnik ustosunkowania emocjonalnego oraz, co niezwykle istotne, czynnik motywacyjny. Ocena dokonana na materiale autobiograficznym ma moc sprawczą – pobudza do realizacji wartości, osiągania standardów, realizacji aprobowanych celów, uruchamiając między innymi emocje moralne (duma, wstyd, wina, współczucie).

Narracja tożsamościowa jest tworem werbalnym, wytworem kultury. Bauman (2001) twierdzi, że tożsamość jest zadaniem do rozwiązania. Jak wskazują badania przytaczane wcześniej (Levy, 1996), to właśnie kultura prowokuje do zadawania sobie pytań tożsamościowych i udzielania na nie odpowiedzi. Przekonania na własny temat – kim jestem, jaki jestem – wpływają na to, w jaki sposób człowiek kieruje swoim życiem. W sytuacjach wyboru, planowania, podejmowania decyzji zwraca się on ku opowieści. Poszukuje „bohaterów” – nie tylko *moral exemplars* (Żylicz, 2004), ale i „zwykłych” postaci znanych z literatury, mediów czy opowieści rodzinnych. Prowadzi dialog wewnętrzny, w którym ścierają się różne racje i emocje. Poddaje refleksji swoje zachowanie i ocenia je ze względu na standardy dobra i zła, bada zaangażowania, rewiduje plany, podejmuje nowe zadania, rezygnuje z innych. Dąży do zachowania „siebie” – utrzymania wizerunku, jaki potwierdza jego tożsamość w sytuacji, w której się znajduje. Stale „opowiada siebie na nowo”. Człowiek jest słowem, a jego życie „naśladuje narrację” (Bruner, 1987).

BIBLIOGRAFIA

- Astington, J. (1990). Narrative and the child's theory of mind. W: B. Britton, A. Pellegrini (red.), *Narrative thought and narrative language* (s. 151–171). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Banasik, N. (2012). *Rozumienie wypowiedzi ironicznych przez dzieci: Konstrukcja narzędzia Zadanie Rozumienia ironii. Badania wstępne*. Niepublikowana praca magisterska na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bauman, Z. (2001). Tożsamość: Jaka była jest i po co. W: A. Jaworska (red.), *Wokół problemów tożsamości* (s. 8–25). Warszawa: Wydawnictwo LWT.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Białecka-Pikul, M. (2011). Teoria umysłu z perspektywy badań nad narracją. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna: Tożsamość dialogowość pogranicza* (s. 133–147). Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language* 10, 1–19.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, 11–32.
- Cili, S., Stopa, L. (2018). The journey from concrete experience to abstract self-knowledge: how autobiographical memory contributes to the development of the self (Chapter 2). W: S. Cili, L. Stopa, *Autobiographical memory and the self: Relationship and implications for cognitive-behavioural therapy*. London: Routledge.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę: Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Dryll, E.M. (2006). Rozwój zdolności rozumienia metafor charakteryzujących ludzi. Niepublikowana praca magisterska na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dryll, E.M. (2008). Dostępność kategorii cech zwierząt: sposób ujawniania kontekstów nabywania wiedzy. *Psychologia Rozwojowa* 12, 1, 37–49.
- Emde, R. (2003). Early narratives: a window to the child's inner world. W: R. Emde, D. Wolf, D. Oppenheim (red.), *Revealing the inner world of young children* (s. 3–26). Oxford: Oxford University Press.
- Emde, R., Wolf, D., Oppenheim, D. (red.). (2003). *Revealing the inner world of young children: The Macartur story stem battery and parent-child narratives*. Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R. (1986). Development of knowledge about appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1, (serial number 212).
- Fowler, J.W. (1991). Stages in faith consciousness. W: W. Damon, F. Oser, W. Sadler (red.), *New direction in child development, vol. 52. Religious development in childhood and adolescence* (s. 27–45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, T., Bluck, S. (2000). Getting a life: The development of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748–769.
- Habermas, T., Ehlert-Lerche, S., Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings linear narrative form and endings. *Journal of Personality*, 77, 2, 527–559.
- Haden, C.A., Fivush, R. (1996). Contextual variation in maternal conversational styles. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 2, 222–227.
- Hofstede, G. (2000). *Kultury i organizacje: Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hutto, D. (2008). The narrative practice hypothesis: origins and application of folk psychology. *Philosophical Explorations*, 11 (3), 175–192.
- Jarosz, M. (2012). *Typy myślenia o religii i centralność religii a opinie o świecie społecznym*. Referat na I Międzynarodowej Konferencji Psychologicznej „Nauka wobec duchowości i religijności człowieka”. Gdańsk (Polska), 24–25 kwietnia 2012.
- Jarymowicz M., (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M., Skórska, A. (2006). Rozwój zdolności mentalizacji: Z badań nad związkiem teorii umysłu sprawności językowych i funkcji zarządzającej. *Psychologia Rozwojowa*, 11(2), 13–24.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moral development. W: T. Lickona (red.), *Moral development and behavior* (s. 31–53). New York: Holt Rinehart and Wilson.
- Koops, W., Kessen, F. (2017). Developmental psychology without positivistic pretensions: An introduction to the special issue on historical developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 14 [6], 629–646.
- Levy, R. (1996). Essential contrast: Differences in parental ideas about learners and teaching in Tahiti and Nepal. W: S. Harkness, Ch. Super (red.). *Parents' cultural belief system: Their origins expressions and consequences* (s. 123–142). New York – London: The Guilford Press.
- Lewis, C. (1994). Episodes events and narratives in the child's understanding of mind. W: C. Lewis, P. Mitchell (red.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (s. 457–480). Hove: LEA.
- Luria, A.R. (1959). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego: Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: PWN.
- Pillemer, D. (1998). *Momentous events vivid memories*. Cambridge – Massachusetts – London: Harvard University Press.
- Reese, E., Haden, C., Baker-Ward, L., Bauer, P., Fivush, R., Ornstein, P. (2012). Coherence of personal narratives across the lifespan: A multidimensional model and coding method. *Journal of Cognitive Development*, 12(4), 424–462.
- Schutz, A. (1979). Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania. *Studia Filozoficzne*, 6, 22–53.
- Shwalb, D., Shwalb, B., Shoji, J. (1996). Japanese mother's ideas about infants and temperament. W: S. Harkness, Ch. Super (red.). *Parents' cultural belief system: Their origins expressions and consequences* (s. 143–168). New York – London: The Guilford Press.
- Staudinger, U. (2001). Life reflection: A social-cognitive analysis of life review. *Review of General Psychology*, 5 (2), 148–160.
- Stras-Romanowska, M. (2008). Tożsamość w czasach dekonstrukcji. W: B. Zimoń-Dubowik, M. Gamin-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: Perspektywa interdyscyplinarna* (s. 19–30). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szarkowicz, D. L. (2000). When they wash him they'll know he'll be Harry: Young children's thinking about thinking within a story context. *International Journal of Early Years Education*, 8, 1, 71–81.
- Szuman, S. (1930). O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka. *Polskie Archiwum Psychologii*, 3 [1], 12–27.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Przeł. Joanna Rączaszek. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wellman, H., Cross D., Watson J. (2002). Meta-analysis of Theory-of-Mind Development: The truth about False Belief. *Child Development*, 72, 3, 655–684.
- Wood, D.J., Bruner, J., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Żylicz, P.O. (2004). Czy możliwa jest narracyjna psychologia rozwoju moralnego. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja: Koncepcje i badania psychologiczne* (s. 175–187). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.