

Magdalena Bartniczak
Uniwersytet Gdański

Obszary zmian dyskursu naukowego warunkujące kierunek myślenia o narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną

Zainteresowanie narracją osób z niepełnosprawnością intelektualną można rozpatrywać w odwołaniu do kilku obszarów zmian: zwrotu narratystycznego w nauce, rozwoju paradygmatu interpretatywnego w metodologii badań społecznych, zmian w teorii komunikacji oraz zmiany paradygmatycznej w myśleniu o niepełnosprawności w kontekście teoretycznym i praktycznym. Poniższy artykuł ma na celu umiejscowienie tej problematyki w szerokim kontekście naukowym. Jest to problem istotny ze względu na pomijanie tej grupy w tego typu badaniach, podczas gdy wszystkie przesłanki teoretyczne związane z nowym ujęciem problematyki niepełnosprawności pozwalają zakładać, że należy włączyć te osoby w każdy możliwy rodzaj uczestnictwa w kulturze – także w formie mówienia o sobie we właściwym im języku. Tym bardziej, że narracja nie jest obecnie traktowana wąsko jako struktura wypowiedzi, a raczej szeroko jako podstawowy sposób rozumienia bycia człowiekiem.

Słowa kluczowe: narracja, niepełnosprawność intelektualna, nurty teoretyczne, paradygmatyczna zmiana

Directions of scientific discourse change determining the way narratives of people with intellectual disabilities are viewed

The interest in narrating by people with intellectual disabilities could be considered in terms of particular changes: narrative turn in science, emerging of interpretive paradigm in social science research, social communication theory development and paradigmatic change in the way of thinking about disability, either in a theoretical or practical context. The presented paper aims at showing the possibility of application of biographical methods in research on people with intellectual disabilities as the avenue of their emancipation. This is a significant issue, due to the fact that this social group remains excluded from a biographical research. Anyway, all theoretical implications of a new concept of disability highlight the need to promote and increase their participation in culture, providing them with the opportunities to talking about themselves the ways they usually speak. All the more so, because the narrative is not currently treated narrowly, as a structure of expression, but rather broadly, as the basic way of understanding being a human.

Keywords: narrative, intellectual disability, theoretical trends

Wprowadzenie

Zainteresowanie narracją osób z niepełnosprawnością intelektualną jest efektem wielokierunkowych zmian nie tylko w obrębie pedagogiki specjalnej, ale także w nauce w ogóle. Z drugiej strony stanowi zapowiedź zmian kolejnych, rozpatrywanych być może już w obszarze praktycznym, a więc zjawisko to można traktować jako naturalny element procesu transformacji teoretycznej, metodologicznej i praktycznej naszej dyscypliny.

W pracach badawczych w polskim dyskursie naukowym już w latach dziewięćdziesiątych XX w. zaczęły pojawiać się wątki biograficzne osób z niepełnosprawnością intelektualną skoncentrowane głównie na kategorii podmiotowości. M. Kościelska [1995], jako jedna z pierwszych umożliwiła badawczo tworzenie narracji przez osoby z tym rodzajem niepełnosprawności, a samo zjawisko upośledzenia umysłowego przedstawiła z innej niż do tej pory – psychologicznej perspektywy, która podkreśla pozabiologiczne czynniki wpływające na stan nazywany niepełnosprawnością oraz ich udział w formowaniu się struktury Ja. W kolejnych latach, już po 2000 roku, nastąpił zauważalny zwrot w kierunku metod biograficznych (zwłaszcza w formie wywiadów narracyjnych, ale także w mniejszym stopniu np. dokumentów osobistych), skutkowało to otwieraniem się naukowego języka pedagogiki specjalnej na nowe obszary tematyczne.

J. Rzeźnicka-Krupa w ramach autorskiej klasyfikacji teoretycznych koncepcji niepełnosprawności intelektualnej wyróżnia ujęcie biograficzno-narracyjne jako element szerszego podejścia podmiotowego (do którego de facto zalicza również omawianą wyżej koncepcję M. Kościelskiej) [Rzeźnicka-Krupa 2013, s. 88]. Podejście to charakteryzuje się gloryfikacją subiektywnych znaczeń i kontekstów humanistycznych, bo w ramach jego źródeł autorka podaje właśnie, obok filozofii personalistycznej i egzystencjalnej, psychologię humanistyczną, która interesuje się jednostką jako podmiotem kreującym swoje działania w dążeniu do samo-realizacji i samoakceptacji. W ujęciu biograficzno-narracyjnym w tym rozumieniu chodzi o zmianę horyzontu w praktyce badawczej – przejście od zainteresowania środowiskiem (rehabilitacyjnym, edukacyjnym, rodzinnym itd.) do zainteresowania samą osobą z niepełnosprawnością i jej punktem widzenia na własne życie; od przyczyn i przejawów, które pozwoliłyby wyjaśnić zjawisko niepełnosprawności do znaczeń nadawanych przez podmiot w kontekście sensu, celu i istoty tego fenomenu. Taki charakter przejścia epistemologicznie jest uzasadniony przez fenomenologię i hermeneutykę [Rzeźnicka-Krupa 2013, s. 95].

W rezultacie wspomnianego wcześniej zwrotu badawczego ku metodom biograficznym i narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w ciągu ostatnich już prawie dwudziestu lat ukazało się wiele interesujących publikacji, które wpisują się w orientację biograficzno-narracyjną i wzbogacają dyscyplinę o podmiotową perspektywę poznania. W 2013 roku przeglądu badań prowadzonych w tym nurcie dokonała K. Pawelczak [2013] prezentując podstawowe obszary tematyczne i reprezentujące je nazwiska, zaczynając oczywiście od M. Kościelskiej i jej psychologicznej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej oraz prowadzonych później badań dotyczących seksualności. W tym obszarze umieszcza też R. Kijaka, zajmującego się seksualnością osób niepełnosprawnych, którego badania początkowo nie były ulokowane jednoznacznie w perspektywie biograficznej, a raczej deklarowały metodologię ilościową z ewentualnym pomocniczym udziałem narracji, ale ich emancypacyjny charakter i podejmowana problematyka badawcza pozwalały go już od pierwszych publikacji zaliczać do podejścia podmiotowego.

W celu zaktualizowania informacji muszę dodać, że najnowsza publikacja tego autora [Kijak 2016] jest już jednak oparta na metodologii interpretatywnej, a zastosowaną metodą zbierania materiału badawczego są wywiady narracyjne, co nie pozostawia wątpliwości, że nazwisko to zajmuje istotne miejsce w tym nurcie teoretyczno-badawczym. Pozostałe nazwiska, które wskazuje K. Pawelczak to M. Grütz i jej badania na temat małżeństwa i rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością intelektualną, A. Kumaniecka-Wiśniewska i problem tożsamości kobiet z niepełnosprawnością intelektualną oraz B. Cytowska z jej pracą dotyczącą codzienności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną [Pawelczak 2013]. Przegląd ten należy uzupełnić o kilka pozycji, takich jak publikacja A. Żyty dotycząca doświadczeń rodzin i samych osób z zespołem Downa [Żyta 2011], czy A. Krzemińskiej i I. Lindyberg przedstawiająca dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną w ich własnych narracjach [Krzemińska, Lindyberg 2012].

Na marginesie przywołać można także pracę A. Wołowicz-Ruszkowskiej [2013], która podjęła badania nad tożsamością kobiet, ale w odróżnieniu od badań A. Kumanieckiej-Wiśniewskiej były to kobiety z niepełnosprawnością ruchową. Publikacja, pomimo że nie dotyczy niepełnosprawności intelektualnej, zasługuje na wzmiankę, ponieważ autorka prezentuje w niej obszerne uzasadnienie teoretyczne wybranej metodologii, którą nazywa adekwatnie do przedmiotu badań – kobietą perspektywą badawczą. Można zauważyć, że do tego typu badań angażuje się z reguły osoba dorosła, ze względu na potencjalnie większe zaplecze biograficzne, jednak chciałabym przywołać jeszcze jedną publikację J. Rzeźnickiej-Krupy, która w moim odczuciu również może być usytuowana w ujęciu biograficzno-narracyjnym (choć tak naprawdę na granicy tego ujęcia i ujęć w perspektywie społeczno-kulturowej wyrastającej z konstrukcjonizmu społecznego i poststruk-

turalizmu), a koncentruje się na komunikacji i dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną [Rzeźnicka-Krupa 2007].

Ukierunkowanie badaczy na narrację osób z niepełnosprawnością intelektualną nie jest jednak tendencją stricte metodologiczną, szczególnie biorąc pod uwagę to, że narracja przestała już być traktowana wąsko jako struktura wypowiedzi czy sposób zbierania badawczego, ale jest obecnie rozpatrywana w kategoriach pierwotnych form rozumienia [Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012, s. 99], interpretowana za J. Brunerem jako podstawowy sposób rozumienia bycia człowiekiem, czy „bycia-w-świecie” [Wąsiński 2011, s. 34-35]. Również współczesne koncepcje tożsamości podkreślają jej narracyjny charakter. W ricoeurowskim ujęciu narracyjna aktywność człowieka jest niezastąpionym pośrednikiem w procesie samopoznania [Teusz 2005]. Można więc w związku z tym (i w związku z innymi przesłankami, które rozwinę z dalszej części tekstu) wnioskować, że zdolność konstruowania autonarracji jest warunkiem funkcjonowania w relacjach i przestrzeni społecznej oraz definiowania siebie i swojego miejsca w tejże przestrzeni. Dlatego właśnie kategoria narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną wychodzi poza ramy teoretyczno-metodologiczne dyscypliny, a zainteresowanie nią wywołuje określone implikacje w przestrzeni społeczno-kulturowej, czy edukacyjnej, tym samym nabierając charakteru praktycznego.

Uwarunkowań zainteresowania narracją osób z niepełnosprawnością (intelektualną) można rozpatrywać w odwołaniu do kilku obszarów zmian dyskursu naukowego:

- zwrotu narratystyczny w nauce,
- rozwoju paradygmatu interpretatywnego w metodologii badań społecznych,
- zmian w teorii komunikacji,
- zmiany paradygmatycznej w myśleniu o niepełnosprawności.

O zwrocie narratystycznym w naukach społecznych

Zwrot narratystyczny w nauce wbrew pozorom nie wyszedł z językoznawstwa ani teorii literatury, ale rozpoczął się na gruncie filozofii i to już dużo mówi o charakterze tego zjawiska, które oznaczało niejako odejście od strukturalistycznego ujmowania narracji w stronę dostrzegania jej unikatowości, naturalności, wymiaru terapeutycznego. W II połowie XX wieku kategoria narracji została wyrwana z terminologii ściśle związanej z języko- i literaturoznawstwem i zaczęła robić karierę na gruncie innych (pozornie nie zainteresowanych tym obszarem wiedzy) nauk humanistycznych i społecznych. Do tej pory nawet w kontekście rodzimej dyscypliny wydawała się być niedoceniana względem innych form literackich.

Dopiero pojawienie się jej jako centralnej kategorii w takich naukach jak filozofia, czy później socjologia, nadało jej rangę i inny charakter także w wiedzy o literaturze.

Początkowo „nowa” idea narracji miała pozbyć się pozytywistycznych obciążeń w badaniach historycznych, bo za jej pomocą zaczęto podważać istnienie historycznego faktu, wypierając ostatecznie realizm na rzecz konstruktywizmu. „W dalszej kolejności kategoria narracji wtargnęła z impetem w filozoficzne rozważania nad kondycją jednostki ludzkiej i nad specyfiką współczesnej kultury (w pracach Ch. Taylora, A. Giddensa, czy P. Ricouera), a dzięki temu umocnione zostało przekonanie, że tzw. tożsamość jest tylko pewnym konstruktem, zaś jej budowanie w procesie samorozumienia ma właśnie charakter opowieści” [Burzyńska 2004]. Takie podejście umocniło pozycję podmiotu, który w momencie, gdy zaczął być odpowiedzialny za kształtowanie swojej tożsamości, zyskał prawo autokreacji, wypowiedzania własnej biografii w oderwaniu od obowiązujących wcześniej struktur tzw. „wielkich narracji”. Pojawiły się głosy uzasadnione teorią naukową, że narracyjna aktywność człowieka jest szczególnym i niezastąpionym pośrednikiem w procesie samopoznania, a „nadrzędną figurą, która próbuje ogarnąć rozproszone sekwencje i fragmenty zdarzeń, jest żywy podmiot, uwikłany w różnorakie sytuacje, [...] które są dla niego polem określania siebie” [Teusz 2005, s. 407]. Natomiast najważniejszym czynnikiem określającym wartość i wagę podejmowanej przez człowieka aktywności narracyjnej miało być „pragnienie rozumienia świata, otaczającej go rzeczywistości, nade wszystko zaś potrzeba samorozumienia własnego losu, własnej historii życia, prowadzące do osiągnięcia wyższego poziomu samoświadomości, do bardziej zintensyfikowanego odczucia własnej podmiotowości” [Teusz 2005, s. 408]. Umocnienie pozycji podmiotu w procesie kreowania bądź odkrywania tożsamości drogą narracyjnej aktywności ma, zdaje się, także istotne konsekwencje dla stwarzania możliwości konstruowania narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ w tym kontekście „jednostkowa narracja jako struktura rozumienia, w którą zostają ujęte zdarzenia życia, w której podmiot przepracowuje i interpretuje swoje doświadczeni, ocala ostatecznie nieredukowalność podmiotu i jego prawo do wypowiedzania słowa we właściwej mu dykcji” [Teusz 2005, s. 411]. Wiąże się to z postulatem nadania podmiotowi rangi kompetentnego czy mądrego narratora, który w obliczu braku jednoznacznych reguł poststrukturalnie rozumianej narracji, potrafi odnaleźć i wypowiedzieć to, co wartościowe i potrzebne dla jego wizji samego siebie. W perspektywie metodologicznej ma to takie znaczenie, że mimo wszystkich wątpliwości dotyczących danych biograficznych, należy traktować osobę opowiadającą jako „specjalistę” od własnego życia, a jego słowa jak pełnowartościowe fakty naukowe [Kruger 2001, s. 85].

Koncepcje socjologiczne rozszerzyły ten sposób rozumienia narracji o rozważania na temat relacji między poziomem makro- i mikro-, które wynikają z założeń

nia, że w biografiami uwidaczniają się procesy społeczne. Założenia te zakorzenione są m.in. w antropologii strukturalistycznej, której jedną z naczelných idei jest to, iż język jest zwierciadłem kultury, a więc sens języka jest tożsamy z sensem społeczno-kulturowym [Straś-Romanowska 2004, s. 26]. Sama idea strukturalizmu (choć nie jest to ten sam strukturalizm, który stanowi wielki nurt interpretacyjny w językoznawstwie) nieco kłóci się z omawianą wyżej ideą podmiotowości, ponieważ zmniejsza rangę udziału jednostkowych, subiektywnych doświadczeń w konstruowaniu narracji na rzecz zewnętrznych oddziaływań, zapisanych w języku kultury determinantów, które wpływają na kształt narracji osób stanowiących grupy podlegające tym samym zasadom społeczno-kulturowym. Gdy narracja była już centralną kategorią wielu dyscyplin nauk, spór między strukturalistami, a poststrukturalistami nadal trwał i trwa do dzisiaj. Badacze zauważają znaczne podobieństwa między strukturami życia poszczególnych członków każdej społeczności, co ma związek z oczekiwaniami wobec jednostki, które wynikają z zawartych w kulturze sensów i znaczeń. W procesach socjalizacji i enkulturacji następuje przekaz pewnych wzorów zachowań. E. Hajduk analogicznie odnosi ten mechanizm do biografii i postulowany kształt życia członka danej społeczności nazywa wzorem przebiegu życia (lub wzorem biografii) [Hajduk 2001, s. 30].

Autor jest skłonny do używania tego terminu w liczbie mnogiej, gdyż wraz z rozwojem społeczeństwa i wzbogacaniem jego dziedzictwa kulturowego w związku z otwieraniem się na wpływy innych kultur, wzory mnożą się i dzisiaj można mówić o kilku dopuszczalnych wzorach przebiegu życia. Społeczeństwo udostępnia je jednostce poprzez oświatę, kulturę i środki masowego przekazu, a ona realizuje je w takich instytucjach jak rodzina, szkoła, miejsce pracy, ośrodki kultury, czasem również poprzez działalność polityczną. Mimo wielu możliwości do wyboru, które oferuje współczesny, otwarty ze względu na globalizację świat społeczny, ludzie wciąż pozostają uwikłani w obowiązujące standardy, które różnią się od wzorów sprzed lat tym, że szybko się zmieniają, są zastępowane przez inne i zadaniem jednostki jest je wychwycić i się do nich dostosować. To ciągły dylemat – w wymiarze realnym między adaptacją do oczekiwań a wyrażaniem swojej indywidualności, w wymiarze teoretycznym między konstruktywizmem społecznym a czynną, podmiotową autokreacją, a wreszcie w wymiarze metodologicznym między strukturalizmem a wyrastającym z jego krytyki poststrukturalizmem. Poststrukturaliści bowiem opowiadają się za nieskończonością małych narracji, opierających się systemowym i centralistycznym zapędem teoretycznej wiedzy humanistycznej [Burzyńska 2004, s. 13].

Duże znaczenie dla kształtowania się naukowej orientacji narratywistycznej miały także rozważania filozoficzne nad ponowoczesnością, opisujące zmianę rzeczywistości społeczno-kulturowej, która objawia się m.in. właśnie wielością

wzorów przebiegu biografii. „Społeczeństwa przedindustrialne, tradycyjne, dysponowały jasno określonymi i jednoznacznymi opisami ról. [...] W centrum zainteresowania społeczeństwa (po)nowoczesnego jest konkretna osoba, która musi dokonać wyboru spośród wielu oferowanych jej możliwości”, tym samym „tożsamość staje się swego rodzaju projektem refleksyjnym, czymś, za co jednostka staje się odpowiedzialna”, a niemożliwość osiągnięcia stałości i trwałości „powoduje, że tożsamości jednostek stają się ruchliwe, zmienne, niestałe, niepewne, płynne. Tym samym niemożliwa staje się ciągła i konsekwentna narracja” [Majewska-Kafarowska 2010, s. 30-31]. Narracyjny charakter tożsamości w tym kontekście wynika z faktu, że jest ona czymś zadaniem, kształtuje się nieustannie, dopóki trwa ludzka egzystencja, dopóki tworzy się biografia człowieka. Podkreślany w ponowoczesności indywidualizm również wpływa na zmianę myślenia o narracji jako strukturze ludzkiej egzystencji – następuje przemiana postaw od ulegania biografii do kierowania biografią, co może powodować pewien dyskomfort wynikający z presji, by przejawiać czynną postawę kształtowania samego siebie. Z drugiej strony wpływy indywidualistyczne wyznaczyły pole do myślenia o narracji w perspektywie jeszcze bardziej podmiotowej, w której zaznacza się niezbywalnie ludzkie „prawo do narracji”, które w rozumieniu J. F. Lyotarda wyraża się w sile narracyjnej praktyki tkwiącej w każdej jednostce i w możliwości wyrażania własnej inności, niepodległości obowiązującym normom [Burzyńska 2004, s. 23]. Natomiast odebranie komuś wspomnianego prawa, a więc niewysłuchanie czyjejs opowieści według J. F. Lyotarda stanowi przejaw wielkiej niesprawiedliwości i mogłoby prowadzić do totalitaryzmu.

O zwrocie narratystycznym w szerokim dyskursie naukowym można ostatecznie powiedzieć za A. Burzyńską, że jest przemianą kartezjańskiej sentencji „myślę, więc jestem” najpierw w „rozumiem, więc jestem”, aż wreszcie w heideggerowskie „opowiadam, więc jestem” [Burzyńska 2004, s. 16] wywodzące się z filozofii hermeneutycznej. Idea narracji zdominowała współczesną myśl humanistyczną, co skutkowało ustaleniem pewnego nowego porządku poznawczego zapożyczonego właśnie z hermeneutyki, który opiera się na odczytywaniu znaczeń na zasadzie relacji całość-część. Teoretycy wprost porównują życie człowieka do opowieści, używając terminologii takiej, jak narrator, bohaterzy, fabuła, czas akcji. Zresztą pojęcie czasu również nabrało nowego znaczenia jako ramy oplatającej ludzką narrację – narracyjny charakter życia wynika m. in. właśnie z tego, że ma ono swój początek w dniu narodzin, a koniec następuje wraz ze śmiercią. Opowieść ma być formą porządkującą to, co zdarza się w tej właśnie ramie czasowej. Jednak nie przyjmuje ona już postaci linearnej, a składa się z szeregu epizodów, które zapętłają się w sposób istotny i znany tylko dla opowiadającego podmiotu, co odróżnia codzienne jednostkowe narracje od narracji mających pewien strukturalny porządek i stanowiących przedmiot zainteresowania dla teoretyków literatury. Kon-

sekwencją wprowadzenia narracji do myślenia o życiu i kulturze na tak szeroką skalę jest kryzys reprezentacji i kryzys legitymizacji, a dyskurs naukowy przez postpozytywistyczną refleksję epistemologiczną został zredukowany do jednej z wielu możliwych opowieści [Marzec 2002, s. 18], natomiast kultura ponowoczesna stanęła pod znakiem dyskursyfikacji, tekstualności i narracyjności właśnie.

Kariera paradygmatu interpretatywnego jako pole rozwoju badań narracyjno-biograficznych

Mniej więcej w tym samym czasie, w którym rozpoczęła się rewolucja narratywistyczna w nauce, czyli po połowie XX w., nastąpił szybki rozwój metodologii jakościowej, a potem w jej ramach metody biograficznej, co zwiastowało zainteresowanie ludzką biografią w jej jednostkowym, niepowtarzalnym i podmiotowym wymiarze oraz otworzyło nauki społeczne na nowe obszary tematyczne. Również ranga merytoryczna prowadzonych w tym nurcie badań stopniowo wzrastała. Badacze, zwłaszcza socjolodzy, dość szybko zorientowali się, że pozytywistyczne wzory nauk przyrodniczych nie są wystarczające do badania osobliwości zjawisk społecznych [Ossowski 1983], ponieważ wyniki badań dotyczących zmiennej i uwikłanej w rozmaite konteksty kultury lub posiadających różne kanony wartości i refleksyjnie nastawionych jednostek ludzkich zawsze będą niejednoznaczne i mocno uzależnione od interpretacji badacza.

Choć badania tzw. jakościowe, bo oparte na ludzkich życiorysach czy ujęciach etnograficznych mają dość długą tradycję sięgającą nawet XVIII w., to dopiero w latach 70. XX w. nastąpił ich prawdziwy renesans za sprawą takich nurtów teoretycznych jak interakcjonizm symboliczny, etnometodologia czy socjologia naturalistyczna [Krüger 2008, s. 156-158]. D. Urbaniak-Zajac dzieli uwarunkowania sprzyjające rozwojowi orientacji jakościowej na wewnątrz naukowe i społeczne. Do tych pierwszych zalicza krytykę normatywnego modelu rozwoju nauki przez T. Kuhna i P. Feyerabenda, krytykę pozytywistycznego modelu uprawiania nauk społecznych przez np. K. Poppera czy szkołę frankfurcką, postmodernistyczną krytykę nauki i postmodernistyczny obraz świata, natomiast jako uwarunkowania społeczne rozpatruje wzrost ryzyka społecznego oznaczający podejmowanie decyzji w warunkach nieprzewidywalnej przyszłości, indywidualizację sytuacji życiowych, czy pluralizację światów życia [Urbaniak-Zajac 2001, s. 18-19]. Badania jakościowe od czasu ich pojawienia się w praktyce badawczej nauk społecznych ewoluowały, zmieniały charakter i założenia teoretyczne leżące u podstaw ich praktykowania. Niektórzy wyróżniają nawet w ramach tej przemiany podejście tradycyjne i współczesne. Tradycyjnie rozumiane badania jakościowe

były mniej ugruntowane teoretycznie, a jako ich zasadnicze cechy wymienia się niestandardowy sposób zbierania danych empirycznych, nieliczne populacje badawcze oraz rezygnację w procesie analizowania materiału z zestawień liczbowych i stosowania metod statystycznych [Urbaniak-Zajac 2001, s.17]. Takie podejście współwystępowało z pozytywistyczną orientacją badawczą przez długi czas, stanowiło swego rodzaju uzupełnienie jej o kontekst, a współlistnienie to nie wymagało szczególnej polemiki czy udowadniania słuszności któregoś z podejść.

W okresie wielkiego zwrotu ku metodom jakościowym, a więc w latach 70. i 80. XX w., starano się najpierw wykazać troskę o metodologiczne samorozumienie i teoretyczno-programowe uzasadnienia tych metod (w tym także metod biograficznych) [Krüger 2001, s. 81], a dopiero później wzrastała stopniowo liczba prac empirycznych prowadzonych w duchu tego wzmocnionego zapleczem teoretycznym i opracowaniem metodycznym podejścia. To właśnie jeden z elementów odróżniających tzw. nowe badania jakościowe od tradycyjnych. Były one konstruowane na zasadzie opozycji do badań ilościowych, a ich zwolennikom zależało na stworzeniu wokół nich równie „naukowej” aury czy charakteru., co skutkowało paradoksalnie większym rygoryzmem metodologicznym, polegającym między innymi na silnym zakorzenieniu każdego badania w kontekstach teoretycznych stanowiących ramę interpretacyjną. Założenia ontologiczne nowych badań jakościowych sprowadzają się do interakcyjnego, relatywnego i zmiennego charakteru świata społecznego, który obdarzony jest sensem i znaczeniami ujawniającymi się w interakcji, a w którym człowiek jest istotą działającą w wyniku refleksyjnej interpretacji. Założenia epistemologiczne wskazują na brak uniwersalnego sposobu poznawania świata, a w centrum procesów naukowego poznania umieszczają rozumienie i interpretację [Urbaniak-Zajac 2001, s. 19].

Wciąż rosnąca liczba publikacji na temat metod biograficznych oraz raportów z badań prowadzonych w duchu podejścia biograficznego wyraźnie pokazuje, że jest to coś więcej niż sposób prowadzenia badania, a pojęcie biografii wykracza poza ramy metodologicznych schematów i odnosi się do różnych poziomów i sfer ludzkiego życia. Takie szerokie spojrzenie na biografię utrudnia jej usystematyzowanie jako metody badawczej, ale jednocześnie pozwala na swobodę zastosowania, a więc wyzwała innowacyjne podejście do każdego badania. K. Rubacha jest zdania, że metodologiczne schematy powodują, że skupiamy się tylko na procedurze badawczej i nabieramy skłonności do pomijania istotnych faktów, które wychodzą poza nią, stając się jakoby niewolnikami tej procedury [Rubacha 2010, s. 56]. Okazuje się, że bezgraniczna wierność zasadom metodologicznym może być bardziej zgubna niż elastyczne podejście do badań, pozwalające na poszukiwania nie tylko w obrębie założonych obszarów badawczych. Niejako kłóci się to z poglądami entuzjastów omawianych wcześniej nowych badań jakościowych,

które są bardziej ugruntowane teoretycznie i metodycznie opracowane niż tradycyjne. Nie oznacza to jednak rezygnacji z otwartości tych badań na nowe rozwiązania, a wręcz przeciwnie – im bardziej rozwija się podłoże teoretyczne badań, tym badacze mogą sobie pozwolić na większą finezję i różnorodność ujęć badawczych.

Badania biograficzne stanowią szczególną część jakościowej, interpretatywnej orientacji badawczej, ponieważ oscylują wokół kategorii narracji, która w dużym stopniu uczestniczy w procesie zmiany myślenia o ludzkiej egzystencji, organizacji życia społecznego i świata kultury, co zostało już w tym tekście szeroko wyjaśnione. Są one też wyjątkowo istotne z perspektywy pedagogicznej poprzez możliwość rekonstruowania procesów uczenia się i kształtowania, a więc budowania tożsamości w wyniku podejmowania refleksji nad własną biografią. D. Urbaniak-Zajac [2001] przedstawia refleksyjność jako kategorię, która pozwala przyjąć pedagogiczną perspektywę w badaniach narracyjno-biograficznych. Zaznacza, że każda historia życia jest jednocześnie historią uczenia się i pomimo, że biograficzne uczenie się ma miejsce niezależnie od refleksyjnego nastawienia, to podjęcie trudu subiektywnej konstrukcji własnego życia jest uznawane za sukces w perspektywie biografizacji. Biografizacją nazywany jest proces „kształtowania się” człowieka polegający na porządkowaniu znaczeń, nadawaniu indywidualnemu losowi pewnych ram społecznych organizujących, w którym socjalizacja i edukacja odgrywają bardzo ważną rolę [por. Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 179, Urbaniak-Zajac 2005]. Cechą pozwalającą na uznawanie badań biograficznych za wartościowe dla pedagogiki (a w tym wypadku zwłaszcza pedagogiki specjalnej) jest ich potencjał emancypacyjny. Mówi się, że mają charakter zaangażowany, bo pozwalają wypowiedzieć się dyskryminowanym, marginalizowanym. Niektórzy widzą w nich nawet możliwość oddziaływania politycznego [Bednarz-Łuczevska, Łuczewski 2012, s. 103], co miałyby być skutkiem owego zaangażowania. Podejmując tematykę biografii, badacz wkracza w trudny obszar indywidualnych przeżyć podmiotu. Najczęściej chce, aby historie życia były wyjątkowe, szuka więc osób, które odznaczają się pewnego rodzaju wyjątkowością, a często innością, która w społecznym odbiorze może zyskiwać negatywne znaczenie. Waler emancypacyjny takich badań może więc być podkreślany w odwołaniu na przykład do rozpatrywania niepełnosprawności intelektualnej w kategoriach Innego.

Zmiany w teorii komunikacji – od poprawności językowej do użyteczności społecznej języka

Wszystkie zmiany w naukach humanistycznych i społecznych, które ukierunkowały trendy teoretyczne na dyskursyfikację kultury, świata społecznego i ludzkiego życia w wymiarze indywidualnym, przyczyniły się do wzrostu zain-

teresowania komunikacją jako kategorią konstytuującą uczestnictwo w interakcjach. Rozpowszechnia się stwierdzenie, że „dyskursywne cechy międzyludzkiej komunikacji, zwłaszcza atrybuty języka, są zasadniczym elementem decydującym o tym, czy jednostka może stać się członkiem większej zbiorowości świadomym swej społecznej roli” [Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 19]. Studia nad komunikacją przybierają formę interdyscyplinarną. „Teorie socjologiczne podejmują próby wyjaśnienia wpływu społecznego na komunikację interpersonalną oraz na człowieka jako jednostkę autonomiczną. Koncepcje psychologiczne analizują struktury psychiczne i zachowania warunkujące komunikację. Nurty pedagogiczne poszukują sposobów na wypracowanie i zastosowanie teorii w praktyce dydaktycznej, wychowawczej i terapeutycznej” [Marcinkowska 2013, s. 12].

We wszystkich dyscyplinach zainteresowanych komunikacją uwidaczniały się zmiany w podejściu do pojmowania tego zjawiska (nakładające się w perspektywie czasowej na zmiany związane z ewolucją paradygmatu interpretatywnego), które „dotyczyły przesunięcia zainteresowania z orientacji skoncentrowanej na nadawcy i wiadomości, na pozycję i rolę odbiorcy oraz proces kształtowania znaczenia. Liniowy i jednokierunkowy przekaz informacji implikujący statyczny sposób ujmowania komunikacji ustępował zatem miejsca perspektywie traktującej ją jako dynamiczny proces zachodzący między jednostkami w toku ich indywidualnych zachowań i interakcji” [Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 21–22]. W perspektywie lingwistycznej oznaczało to przejście od normatywnego postrzegania komunikacji, której wartość zależała od poprawności językowej do użyteczności społecznej jako czynnika warunkującego udaną komunikację. Zauważyć to można na przykład próbując prześledzić koncepcję R.T. Craiga dotyczącą siedmiu tradycji w teorii komunikacji (retorycznej, semiotycznej, cybernetycznej, socjopsychologicznej, socjokulturowej, krytycznej i fenomenologicznej).

Pierwszą i najstarszą z nich nazwał *retoryczną*, w której komunikacja jest traktowana jako umiejętność przemawiania (szczególnie publicznego), a jej korzenie sięgają filozofii greckiej i rzymskiej retoryki. Kolejna, *semiotyczna* tradycja odwołuje się do semiotyki jako teorii znaków i traktuje komunikację w odniesieniu do racjonalności języka i jego sprawności w aktach poznania i komunikowania. Tradycja *cybernetyczna* w centrum zainteresowań stawia sprawny przepływ informacji między nadawcą a odbiorcą. *Socjopsychologiczna* tradycja nawiązuje m.in. do konstruktywizmu, według którego wiedza i znaczenie powstają w wyniku konfrontacji doświadczeń i schematów postrzegania, a jej istotą jest wymiana informacji między ludźmi w procesie interakcji. Tradycja *socjokulturowa* stawia komunikację w centrum procesów produkcji i reprodukcji porządku społecznego i znaczeń kulturowych i szuka powiązań z antropologicznym strukturalizmem, w którym język jest odzwierciedleniem kultury. Tradycja *krytyczna* natomiast poddaje krytyce cechy współczesnych społeczeństw, takie jak relacje władzy-

wiedzy objawiające się w kontroli nad językiem, czy manipulacyjną rolę mediów, a badania prowadzone w tym nurcie mają zazwyczaj charakter emancypacyjny względem grup uciemżonych, czy marginalizowanych. Komunikacja zaś w tradycji *fenomenologicznej* traktowana jest jako dialog możliwy dzięki otwartości na drugiego człowieka oraz dostrzeganiu wartości różnic indywidualnego i osobistego doświadczenia życiowego [Marcinkowska 2013, s. 12–14].

W przedstawionej koncepcji widać wyraźnie ewolucję teoretycznego ujmowania komunikacji ujawniającą się w płynnym przejściu od stawianego w centrum uwagi aktu sprawnego przekazania komunikatu do uczestnictwa w interakcji jako wartości samej w sobie, w której komunikacja stanowi pole do refleksji, a każde zdarzenie komunikacyjne może mieć wiele zależnych od kontekstu i aktualnej interpretacji znaczeń. Ma to niemałe znaczenie w zmianie myślenia o komunikacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ rodzi się refleksja, że tzw. kompetencja komunikacyjna jest zależna od warunków, w jakich funkcjonuje jednostka i można ją świadomie kształtować.

Zmiana paradygmatyczna w myśleniu o niepełnosprawności w kontekście teoretycznym i praktycznym

Obszarem realizowania idei badań biograficznych i możliwych dróg pozyskiwania autonarracji osób z niepełnosprawnością intelektualną jest też sama pedagogika specjalna jako dyscyplina uwikłana w ciągłe zwroty paradygmatyczne, zmiany terminologiczne, teleologiczne i transformacje w zakresie edukacyjnym i rehabilitacyjnym.

Zwłaszcza poglądy na niepełnosprawność intelektualną zawsze były niejednoznaczne. S. Kowalik przedstawia ich ewolucję w ramach trzech nurtów badań nad niepełnosprawnością umysłową. *Psychobiologiczne* ujęcie jest usytuowane najbliższej orientacji pozytywistycznej i opiera się m.in. na takich założeniach, że ludzie jako gatunek biologiczny rozwijają się zgodnie z ogólnogatunkowym wzorcem, który jest przekazywany na drodze dziedziczenia genetycznego, a mózg jako struktura organiczna jest centralnym wyznacznikiem rozwoju. Niepełnosprawność intelektualna czy upośledzenie umysłowe jest więc utożsamiane z uszkodzeniem mózgu. Ujęcie *psychorozwojowe* rozszerza poprzednie o kontekst społeczny i zakłada, że biologiczny wzorzec rozwoju może się urzeczywistnić tylko poprzez oddziaływania środowiska społecznego, a jego uszkodzenie powoduje trudności w wymiarze doświadczeń społecznych, co z kolei zniekształca przebieg dalszego rozwoju psychicznego człowieka (nie tylko w kontekście poznawczym, ale także osobowościowym). Trzecie, noszące znamiona krytycznego,

ujęcie *psychospołeczne* wywodzi się z założeń, że już samo diagnozowanie niepełnosprawności intelektualnej (szczególnie z uwzględnieniem stopnia niepełnosprawności) powoduje etykietowanie i uruchamia społeczne procesy marginalizacji. W podejściu tym odchodzi się od traktowania czynników biologicznych jako warunkujących proces rozwoju, a podkreśla się kontekst społeczny jako sprzyjający lub nie ujawnianiu się potencjału rozwojowego [Kowalik 2005].

Wiele współcześnie prowadzonych badań potwierdza tezę, że to nie iloraz inteligencji ma decydujący wpływ na funkcjonowanie człowieka z niepełnosprawnością intelektualną, a stwarzanie mu możliwości wielowymiarowego uczestnictwa w świecie społecznym i kulturze. Cz. Kosakowski w perspektywie zmiany spojrzenia na zjawisko niepełnosprawności pisze: „pojęcie normy jest pojęciem relatywnym, wielostronnie relatywnym, wymagającym punktów odniesienia. Możliwości człowieka są niejednakowe w poszczególnych zakresach, wynika to z różnic indywidualnych, wyznaczanych przez stan organiki i warunki życia. Pojawia się pytanie, czy argumenty nie przemawiają za sytuowaniem zjawiska niepełnosprawności w kategoriach owych różnic niż odchylenia od normy jako takiej” [Kosakowski 2010, s. 26]. T. Żółkowska, szukając odpowiedzi na pytanie o miejsce osoby z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej, przywołuje koncepcję konstruktywizmu społecznego, w świetle której „niepełnosprawność intelektualna ujmowana ze wskazanej perspektywy jest konstruktem będącym wypadkową znaczeń powstałych w obrębie stosunków społecznych, zależnym od wiedzy i doświadczenia ludzi oraz kontekstu” [Żółkowska 2013, s. 40]. Oznacza to tyle, że niepełnosprawność jako konstrukt składający się ze splotu społecznych znaczeń można negocjować i w jakimś ograniczonym stopniu nim manipulować.

Obok koncepcji S. Kowalika w kontekście zmiany wewnątrz dyscypliny można wymienić także wyłanianie się nowych modeli niepełnosprawności, które stanowią odpowiedź w większym stopniu praktyczną na postulaty pedagogów-teoretyków. Z przejściem od zmedykalizowanego do społecznego, czy potem kulturowego modelu niepełnosprawności wiążą się określone działania z zakresu deinstytucjonalizacji, normalizacji czy niesegregacyjnych form kształcenia. Aby idea zwiększonego uczestnictwa osób z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni społecznej mogła zostać zrealizowana, należy dostrzec pole do komunikacji między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi członkami społeczeństwa, a „na to trzeba czasu, wiedzy i doświadczania osoby niepełnosprawnej jako człowieka” [Kosakowski 2010, s. 29]. Bariery w komunikacji nie tkwią jednak tylko po stronie osób pełnosprawnych. Hamować rozwój i społeczną aktywność może także świadomość własnego stanu osoby niepełnosprawnej, do której dochodzi poprzez doświadczanie dystansu w ramach porównywania się z innymi lub przejmowanie tzw. „deficyjnego obrazu” niepełnosprawności [Kosakowski 2010, s. 32]. Ta druga droga może być powiązana z brakiem możliwości kształtowania

indywidualnego obrazu siebie przez konstruowanie własnej narracji, co skutkuje przejmowaniem cudzych narracji o sobie samym i wydaje się być mechanizmem powszechnym w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, wynikającym nawet z pozornie niegroźnej nadopiekuńczości rodzin czy instytucji.

W wyniku szerszych, interdyscyplinarnych studiów nad uwarunkowaniami współczesnej nauki i sposobów tworzenia wiedzy, A. Krause rozwinął koncepcję paradygmatyczności pedagogiki specjalnej. Podkreśla on przy tym, że wraz z przyspieszeniem cywilizacyjnym w XX w. zmiany stały się bardziej dynamiczne i nabrały charakteru globalnego, choć kontekst systemowy i polityczny kraju może znacznie opóźnić ich wprowadzanie (przynajmniej w wymiarze praktycznym). Autor skłania się ku stwierdzeniu o wieloparadygmatyczności naszej dyscypliny, co zresztą jest opinią powszechną i wynikającą ze specyficznych relacji między teorią a praktyką, długotrwałych procesów przenikania postulatów naukowych do społecznego odbioru oraz wielości instytucji wykonujących cele i zadania związane z edukacją, rehabilitacją, czy aktywizacją społeczno-zawodową. O tendencji tej pisze Z. Kazanowski: „można zauważyć, że w historii rozwoju poglądów na temat osób upośledzonych umysłowo niektóre z przedstawionych modeli dominowały niekiedy bardziej niż pozostałe.

Także obecnie, mimo dominacji jednego, zdarza się w spotkać w życiu społecznym elementy każdego z pozostałych” [Kazanowski 2011, s. 21]. Aktualizacja paradygmatyczna w pedagogice specjalnej jest zgodna z transformacją ustrojową, polityczną i kulturową i stanowi odejście od tzw. „naukowej pedagogiki socjalistycznej”. Nowy paradygmat nazwany został humanistycznym ze względu na rozszerzenie możliwości interpretacyjnych wybranych fragmentów rzeczywistości będące przejawem humanizacji nauk społecznych. „Można go nazwać ponownym odczytaniem myśli humanistycznej w świetle nowych uwarunkowań konstruowania i oglądu rzeczywistości oraz zweryfikowaniem pod tym kątem praktyk edukacyjnych i badawczych” [Krause 2010, s. 170]. Praktyczną konsekwencją nowego paradygmatu jest postulat wzrostu indywidualności, który ma powodować osłabnięcie piętna odmienności w kontekście zróżnicowania wielości stylów i wzorów życia, zmianę pozycji Innego i odejście od systemowych procesów marginalizacji. Poza tym, oczywiście, stwarza się szansa na wzrastanie autonomii osoby z niepełnosprawnością i zwiększanie jej świadomego udziału w procesie rehabilitacji, los człowieka natomiast zyskuje miano niepowtarzalnego fenomenu [Krause 2010, s. 181]. To wszystko tworzy pole do aktywności narracyjnej osób z niepełnosprawnością, zarówno ruchową, jak i intelektualną, przy czym narracja ta może być traktowana w wymiarze językowym, dyskursywnym i, jeszcze szerzej, sposobu życia zgodnego z wymogami refleksyjnego kształtowania się w toku konstruowania opowieści o sobie.

Refleksja końcowa

W obecnym dyskursie naukowym upatruję wiele możliwości i przestrzeni dla autonarracji osób z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w wymiarze metodologicznym, jak i praktycznym. Tym bardziej, że przedstawiona w tym tekście rewolucja teoretyczna w różnych dyscyplinach nauk humanistycznych i społecznych w pewnym sensie wyszła od kategorii narracji i innego niż dotychczas sposobu jej pojmowania, a zmiany we wszystkich obszarach nauki miały tym samym zbliżony charakter i wynikały z podobnych źródeł. W wyniku konsekwencji tego procesu interdyscyplinarnej transformacji dla pedagogiki specjalnej nacisk kładzie się na uczestnictwo osób z niepełnosprawnością w relacjach społecznych i kulturze, podmiotowe traktowanie, przypisuje się im prawo do samostanowienia i życia w warunkach takich samych, jak osoby pełnosprawne, prawo do wyrażania i zaspokajania potrzeb także w formie mówienia o sobie we właściwym im języku. Badania w nurcie nazywanym biograficzno-narracyjnym prowadzone są już z dużą intensywnością, ale można byłoby je w jeszcze większym stopniu rozszerzyć o ponadstrukturalne traktowanie narracji jako opowieści o własnym życiu, jakie w akcie świadomej refleksji chce i jest w stanie wytworzyć podmiot mówiący. To miałyby znamiona emancypacji i realnego włączenia w kontekście metodologicznym. Istnieje także otwarty obszar badawczy związany z refleksyjnością ujawniającą się w narracji, traktowaną nawet jako imperatyw rozwojowy naszych czasów w związku z koniecznością podejmowania decyzji w perspektywie wielości wzorów funkcjonowania oraz niepewności i ryzyka związanego z brakiem jednoznacznych reguł aksjologicznych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną tak, jak wszyscy inni ludzie, muszą odnaleźć się w świecie uwikłanym w ponowoczesne dylematy, powinni więc być, jako podmioty oddziaływać pedagogiki specjalnej, przygotowani do egzystencji w tych trudnych dla nich, nieprzewidywalnych warunkach, w których narracja stanowi pewnego rodzaju bezpieczeństwo ontologiczne w formie próby definiowania siebie i swojego miejsca w społecznej przestrzeni.

Bibliografia

- Bednarz-Luczevska P., Łuczewski M. (2012), *Podejście biograficzne* [w:] *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, D. Jemielniczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Burzyńska A. (2004), *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce* [w:] *Narracja i tożsamość. Antropologiczne problemy literatury*, t. 2, W. Bolecki, R. Nycz (red.), Fundacja „Centrum Międzynarodowych Badań Polonistycznych”, Warszawa.
- Hajduk E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób niepełnosprawnych umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kijak R. (2016), *Dorośli z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Kosakowski Cz. (2010), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalik S. (2005), *Psychologia niepełnosprawności umysłowej* [w:] *Psychologia kliniczna*, t. 2, H. Sęk (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krüger H.H. (2001), *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu* [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Krüger H.H. (2008), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Krzemińska D., Lindyberg I. (2012), *Wokół dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Majewska-Kafarowska A. (2010), *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Marcinkowska B. (2013), *Model kompetencji komunikacyjnych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Marzec J. (2002), *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ossowski S. (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pawelczak K. (2013), *Narracja autobiograficzna osoby z niepełnosprawnością intelektualną (i jej miejsce w dyskursach pedagogiki specjalnej)*, „Studia Edukacyjne” nr 28.
- Rubacha K. (2010), *Prawidłowości i/lub kontekst jako kryteria tworzenia wiedzy pedagogicznej* [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna – narracje, reprezentacje, konteksty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” nr 10.
- Straś-Romanowska M. (2004), *Podmiotowość człowieka w badaniach narracyjnych* [w:] *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, E. Dryll, A. Cierpka (red.), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Teusz G. (2005), *Narracja jako teleologiczny model konstruowania jednostkowego obrazu świata* [w:] *Narracje – (auto)biografia – etyka*, L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.

- Urbaniak-Zajac D. (2005), *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych* [w:] *Narracje – (auto)biografia – etyka*, L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Wąsiński (2011), *Autokreacja w perspektywie narracji i biograficzności* [w:] *Uczenie się z (własnej) biografii*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wołowicz-Ruszkowska A. (2013), *Zanikanie? Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Żółkowska T. (2013), *Społeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.