

KATARZYNA PAWELCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## NARRACJA AUTOBIOGRAFICZNA OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ (I JEJ MIEJSCE W DYSKURSACH PEDAGOGIKI SPECJALNEJ)

ABSTRACT. Pawelczak Katarzyna, *Narracja autobiograficzna osoby z niepełnosprawnością intelektualną (i jej miejsce w dyskursach pedagogiki specjalnej)* [Autobiographical Narration of Person with Intellectual Disability (and Her Place in Discourses of Pedagogy of Intellectual Disability)]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 263-278. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

Nowadays, more and more scholars prioritize an importance of an autobiographical narrative, which enables them to get to know examined people in terms of their individual experiences. We can observe an increase of a number of the scientists, being aware of a necessity to take disabled people's perspective into consideration. That's very meaningful that they have realized this necessity; otherwise they might make it impossible to establish a relationship with aforesaid people.

Talking about ourselves helps us understand our feelings, thoughts and needs. That's why the narrative is becoming an integral part of an intellectual disability's discourse.

**Key words:** person with intellectual disability, narration, qualitative research

*Któż wszak może powiedzieć o pana sercu,  
jak nie pan sam?*

Koziński, 1986, s. 29

Doświadczenie człowieka ma strukturę narracyjną<sup>1</sup>. Życiem człowieka kieruje swoista logika opowieści, której istotą jest nadawanie całościowego sensu i koherencji złożonym splotom wydarzeń<sup>2</sup>. Dzięki opowieściom może komunikować się, ale i dookreślać siebie, rozumieć siebie<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1991, 4, s. 3-17.

<sup>2</sup> K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2006.

<sup>3</sup> Por. U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym*, [w:] *Psychologia narracyjna. Tożsamość dialogowość pogranicza*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa

Narracja to innymi słowy opowieść, historia o kimś (lub o czymś) posiadająca określoną strukturę, rozwijającą się w czasie. Strukturę tę cechuje spójność, jest ona – jak zauważa J. Rzeźnicka-Krupa<sup>4</sup> – „czasowo domknięta” i ujęta w ramy, które wyznaczają: początek, rozwinięcie i zakończenie. „W trakcie konstruowania autonarracji zachodzi proces ujawniania i tworzenia na nowo sensu życiowej opowieści”<sup>5</sup>. Stwarza z jednej strony kontekst odczucia wewnętrznej jedności, z drugiej – pretekst do wykraczania poza wąsko rozumianą „wspólnotę istnienia”. „Narracja stanowi indywidualną interpretację tego, co wiemy o życiu – jest więc własną kreacją biografii opowiedzianą słuchającemu”<sup>6</sup>. Jest zarazem okazją do odkrywania (i tworzenia) ram biografii, porządkowania doświadczeń, do samookreślenia oraz płaszczyzną, dzięki której możliwe staje się odkrywanie Innego, poznawanie go.

W badaniach jakościowych – biograficznych – narracja stanowi kategorię podstawową. Według J. Rzeźnickiej-Krupy<sup>7</sup>, biograficzne badania narracyjne wymagają współwystąpienia trzech elementów:

- autobiografii (czyli relacji na temat własnego życia, autonarracji),
- językowego jej ujęcia (użycia kodów, nadania znaczeń),
- umiejscowienia procesu autorefleksji i języka w społecznej wizji rzeczywistości<sup>8</sup>.

Czy osoba nie posługująca się p r z y s t ę p n y m językiem (*individuals who lack such an accessible language*<sup>9</sup>) jest zdolna sprostać wymogom narracji?<sup>10</sup> Twórcy opowieści niezbędna jest przecież biegłość w posługiwaniu się językiem, kodem znaczeń, swoista sprawność umożliwiająca przekaz autorskiej wersji samego siebie oraz świadomość zachodzenia zdarzeń i ich wartości. Czy niepełnosprawność intelektualna (upośledzenie umysłowe, sic!) stanowi kategorię pojęciową oznaczającą niemożność decydowania o wyborze własnej narracji, kategorię generującą niezdolność (degenerującą zdolność) do opo-

2011, s. 283-297; S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Poznań 2000.

<sup>4</sup> J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Kraków 2009, s. 187.

<sup>5</sup> E. Dryll, *Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 118.

<sup>6</sup> B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2013, s. 147.

<sup>7</sup> J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny*, s. 190.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> J. Maxwell, *Understanding and Validity of Qualitative Research*, Harvard Educational Review, 1992, 62, 3, p. 29.

<sup>10</sup> Por. U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna*.

wiadania własnej historii?<sup>11</sup> Czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną pozbawiona jest narracyjnego *telos*?

Podmiotowość człowieka implikuje zarówno racjonalność, jak i jego aktywność<sup>12</sup>. Każda jednostka, nawet ta powszechnie uważana za „odchyloną od normy”, jest aktywnym uczestnikiem rzeczywistości społecznej. W klasycznym ujęciu upośledzenie umysłowe oznacza ograniczenie funkcjonowania poznawczego<sup>13</sup>. Upośledzony to ten, który nie poznał abstrakcji, „nigdy nie został przez nią uwiedziony”, zawsze doświadczał rzeczywistości bezpośrednio, „z żywą i czasami przytłaczającą intensywnością”<sup>14</sup>. W rozmowie z nim słuchacz zapraszany jest do zmiany optyki interpretacji, do poznania konkretnego. „(...) w przypadku upośledzonych umysłowo stajemy z konkretem twarzą w twarz, stykamy się z konkretem czystym i prostym, niezwykle intensywnym”<sup>15</sup>. Jeśli wypowiedź jest uboga w abstrakcję, człowiek mówi „ułamkami zdań”, gubi wątek, powtarza, nie oznacza to, iż brakuje mu wiedzy dotyczącej siebie samego, że nie przeżywa własnego życia, nie gromadzi doświadczeń. Konkretnie, jak mówi Sacks,

może stać się narzędziem, środkiem poznania tajemnicy, piękna i głębi, ścieżką prowadzącą do uczuć, wyobraźni, ducha – tak samo jak jakiegokolwiek abstrakcyjne pojęcie (może nawet bardziej, jak dowodził Gerschom Scholem (1965) w swoich porównaniach tego, co konceptualne, i tego, co symboliczne, albo Jerome Bruner (1984). Porównujący „paradygmat” i „narrację”<sup>16</sup>.

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest aktywnym podmiotem poznającym i choć świat rozumie jako zbiór konkretnych i symboli, a nie abstrakcyjnych pojęć, zdolna jest do formułowania osobistych ustosunkowań wobec niego.

Szeroko rozumiana aktywność odnosi się także do tworzenia reprezentacji umysłowej samego siebie, fundamentu dla konstrukcji biografii. Samoświadomość osób z niepełnosprawnością intelektualną kształtuje się na różnym poziomie i w odpowiedzi na działanie złożonej grupy czynników. Doświadczają codzienności, relacji, gromadzą w pamięci semantycznej epizodyczne dane; tworzona przez nie wersja świata i samego siebie, konstruowana (i przekazywana) jest w każdym przypadku na własnych zasadach. Podstawy samoświadomości można uznać za ustalone, kiedy dziecko zdolne jest do wzrokowego rozpoznawania siebie i zaczyna używać zaimków „Ja”,

<sup>11</sup> A. Kumaniecka-Wiśniewska, *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Warszawa 2006, s. 25.

<sup>12</sup> Por. W. Zeidler, *Niepełnosprawność*, Gdańsk 2007.

<sup>13</sup> Czy również tworzenia biograficznej narracji?

<sup>14</sup> O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Poznań 1996, s. 215.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże.

„moje”<sup>17</sup>. Jak zauważa Kościelska<sup>18</sup>, uformowanie się gotowości do ujmowania relacji z otoczeniem w kategoriach „moje – nie moje”, „wymaga wcześniejszego wytworzenia się różnicowania ja-świat, ja-inni”. Dzięki samoświadomości człowiek może kierować uwagę na własną osobę. „Taka świadomość ma oczywiście podstawowe znaczenie dla poczucia Ja i jest pierwszą częścią systemu, który się rozwija”<sup>19</sup>.

Wskutek pokonywania tendencji do synkretyzmu oraz pozostawania w symbiozie z „pierwotnym obiektem społecznym” (matką), człowiek staje się zdolny do ustalania własnych granic, budowania przynależności oraz spostrzegania siebie jako autora i twórcy. Właściwie skonstruowana samoświadomość i samowiedza mają, w całokształcie relacji człowieka ze światem, zasadnicze znaczenie – modyfikują ludzkie zachowanie oraz moderują przepływ strumienia narracji<sup>20</sup>. Składowe samoświadomości: poczucie autonomii, samoidentyfikacja oraz poczucie sprawczości przesądzają o jakości życia ludzkiego, o biografii osoby.

Z powodu ograniczeń w funkcjonowaniu poznawczym tworzenie (reprezentacji) Ja przez osoby z intelektualną niepełnosprawnością, formowanie tożsamości, dokonuje się niekiedy na elementarnym poziomie, a o bogactwie reprezentacji decyduje ilość i jakość doświadczeń społecznych<sup>21</sup>. W procesie przyjmowania określonej formuły egzystencji<sup>22</sup>, osoby natrafiają na liczne utrudnienia. Wynikają one przede wszystkim z braku społecznego przyzwolenia na niezależne funkcjonowanie oraz realizację zadań przystających do wieku czy podejmowanej roli. Czynnikiem blokującym rozwój są także nadmierna kontrola i ograniczająca opieka. Z kolei, dla stymulowania procesów rozwojowych znaczenie mają czynniki, których uznanie przychodzi opiekunom niekiedy bardzo opornie. Należą do nich:

<sup>17</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010, s. 77.

<sup>18</sup> M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995, s. 157.

<sup>19</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa*, s. 77.

<sup>20</sup> J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986.

<sup>21</sup> Emocje spajają fragmenty doświadczenia w procesie emocjonalnego wzmocnienia i rezonansu, tym samym tworząc tożsamość. Stanowią spoiwo tożsamości na dwa sposoby: – składają Ja do nowych doświadczeń, poszukując i rozpoznając znajomą lub znaczącą sygnaturę emocji;

– łączą odrębne doświadczenia, którym towarzyszą te same procesy emocjonalne, nadając znaczenie i wartość doświadczeniu (J. Haviland-Jones, P. Kahlbaugh, *Emocje a tożsamość*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005, s. 378). Por. M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*; B. Szychowiak, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i jego znaczenie w rewalidacji*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożenia i wyzwania XXI wieku*, red. J. Pańczyk, W. Dykik, Poznań – Warszawa 1999, s. 24.

<sup>22</sup> Por. Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa – tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989.

- wysoki poziom oczekiwań dotyczący zdolności do samodzielnego działania;
- wysoka ranga usamodzielnienia w hierarchii celów wychowania;
- stawianie przed osobą wymagań przewyższających nieco jej obserwowane sprawności;
- adekwatny stopień kontroli nad aktywnością;
- dostarczenie właściwych wzorców działania;
- aranżowanie sytuacji zachęcających do własnej aktywności<sup>23</sup>.

Wyodrębnienie Ja postrzega się jako podstawę komunikacji werbalnej i intencjonalnej, a zaburzenia jego wyodrębnienia jako przyczynę zaburzenia tej komunikacji<sup>24</sup>. Według Greenspana<sup>25</sup>, „Ja narracyjne” pojawia się dopiero w ostatnim stadium rozwoju umysłu, jako konsekwencja pojmowania świata zewnętrznego, umiejscawiania w nim siebie oraz wypracowania społecznie czytelnych kodów komunikacyjnych.

Niezależnie od istnienia racjonalnych przesłanek (tzw. obiektywnych, zewnętrznych, definiujących adekwatność), można dowiedzieć się od osoby z niepełnosprawnością intelektualną, co myśli o sytuacji, w której się znajduje, jaki jest wymiar jej subiektywnych ustosunkowań wobec otaczającej rzeczywistości. Przyjmując za autentyczną wersję opisu dokonywaną przez narratora, rozmówca jest w stanie podjąć interpretację wypowiedzi „odnoszących się do indywidualnego doświadczenia, które odsłaniają działania jednostki jako czynnej osoby i uczestnika życia społecznego”<sup>26</sup>.

W badaniach jakościowych interpretacyjny charakter analizy mierza do odczytania zawartych w narracji znaczeń. Badacz używa opowiadania jako metody docierania do treści „fabularnego” myślenia badanego<sup>27</sup>. Słuchając opowieści, dąży do umiejscowienia jej w kontekście, usystematyzowania treści, ale też – koncentrując uwagę na spontanicznych sposobach opowiadania – rozszyfrowania struktury porządkującej ważność poszczególnych elementów. Okazuje się, że nie tylko wypowiedziane przez narratora słowa, lecz także wszelkie towarzyszące im uzupełnienia, „imponderabilia”, ukryte znaczenia i zatajone zasady tworzą jego opowieść. Szczególna rola badacza-konstruktywisty polega na byciu jednocześnie odbiorcą i współtwórcą

<sup>23</sup> Por. A. Rakowska, *Język – komunikacja – niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Kraków 2003.

<sup>24</sup> Por. U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna*.

<sup>25</sup> S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Poznań 2000.

<sup>26</sup> A. Kumaniecka-Wiśniewska, *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Warszawa 2006, s. 97.

<sup>27</sup> J. Trzebiński, *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, Kraków 2008, s. 9-17.

narracji<sup>28</sup>. W związku z tym, aktywność twórcza staje się i jego udziałem<sup>29</sup>. Konstruktywizm badacza uwidacznia się<sup>30</sup> zarówno na etapie kodowania, jak i analizy danych. Nadając nazwy poszczególnym porcom informacji, badacz konstruuje istotne dla rozumienia kody<sup>31</sup>. Jego zadaniem jest zapewnienie warunków maksymalizujących zachodzenie odpowiedniości między sposobem myślenia, strukturą wiedzy a substancją przekazu. Adele Clark (2005)<sup>32</sup> uwypukla konieczność dokonywania przez badacza pogłębionej analizy sytuacyjnej, która umożliwi uchwycenie tzw. *condition of possibility*, co pomaga z kolei dookreślić przestrzeń praktyk dyskursywnych. Jest to możliwe dzięki wnikliwości i zaangażowaniu badacza. Rozpatrując źródła weryfikacji i uprawomocnienia badań jakościowych, Rzeźnicka-Krupa<sup>33</sup> wskazuje na elementarne czynniki przesądzające o ich zasadności i wartości. Szczególną uwagę zwraca na osobowość, wyobraźnię oraz twórcze („charakteryzujące się elastycznością i wykorzystujące w dużej mierze intuicję”) nastawienie badającego. Gruntowna analiza sytuacyjna otwiera perspektywę wglądu i pozwala odzwierciedlać strategię egzystencjalne osoby z niepełnosprawnością<sup>34</sup>. Otwartość i wnikliwość badacza jest tym ważniejsza, im trudniej osobie komunikować się. Jego pełne zaangażowanie sprawia, iż o sobie, własnych pragnieniach, przeżyciach opowiadać udaje się nawet w języku Bliss<sup>35</sup>.

W narracji mamy więc do czynienia ze spotkaniem dwóch subiektywności, ale warunek spotkania jest jeden: wystarczające otwarcie kanałów komunikacyjnych narratora i słuchającego<sup>36</sup>. Dzięki takim ramom, język nauki zaprzestaje pełnienia funkcji ukierunkowującej dyskurs. Pojawia się dialog oparty na bliskiej międzyludzkiej relacji, w której niepełnosprawność pojmowana jako „pierwszoplanowa cecha definiująca osobowość (...) zostanie poddana kontestacji i przekonstruowana w stronę bardziej pozytywnych ról, działań i tożsamości społecznych”<sup>37</sup>. Podstawowym zadaniem badacza, który

<sup>28</sup> Por. B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2013, s. 147.

<sup>29</sup> Por. J. Trzebiński, *Problematyka narracji*.

<sup>30</sup> K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2013.

<sup>31</sup> „Kody są słowami, a słowa funkcjonują w określonym języku, który poprzez określone użycie ukazuje pewne poglądy i wartości użytkownika” tamże, s.13, przedmowa K. Konecki.

<sup>32</sup> Za: B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji*, s. 149; por. A. Kasperczyk, *Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2007, III, 2.

<sup>33</sup> J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny*, s. 84.

<sup>34</sup> H. Żuraw, *Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna*.

<sup>35</sup> Por. film dokumentalny „Jak motyl” (2003), reż. Ewa Pięta.

<sup>36</sup> Por. A. Suchańska, *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, Warszawa 2007.

<sup>37</sup> J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny*, s. 94.



przyjmuje perspektywę interpretatywną „jest odkrycie centralnej struktury znaczeniowej w biografii badanej osoby”<sup>38</sup>. Powstała w ten sposób przestrzeń semantyczna stwarza szansę na pogłębienie poznania i staje się nowym polem oraz wymiarem doświadczenia. Z jednej strony, daje możliwość ekspresji osobistej ewoluującej narracji<sup>39</sup>. Z drugiej, pozwala na (pozbawioną filtrów formalizmu naukowego) pogłębioną analizę znaczeń.

## Narracja osób z niepełnosprawnością intelektualną

W pedagogice specjalnej wiele problemów wymaga jeszcze uściślenia, wiele pozostaje na poziomie konceptualizacji. Dotychczasowa działalność specjalistów zajmujących się głównie analizą ilościową miała na celu tzw. opis zgeneralizowany, ukazujący prawidłowości rządzące rozwojem. Pomiar umożliwiał poznanie prawidłowości ogólnych. Poszukiwano punktów odniesienia dla kształcenia specjalnego, dążono do wyłonienia kategorii i charakterystyk oddających specyfikę funkcjonowania osób z odchyleniami od normy intelektualnej (rozwojowej). Rzecz jasna, czyniono tak w dobrej wierze, dążono przecież do wypracowania form i metod oddziaływań najbardziej przystających do wyłaniających się problemów, adekwatnych wobec deficytów czy stwierdzonych nieprawidłowości.

Osoby z upośledzeniem umysłowym były postrzegane ze względu na swoje ograniczenia, były wyłączone z uczestnictwa w życiu codziennym, typowych środowisk ze względu na ich niski iloraz inteligencji<sup>40</sup>.

Zasadniczym elementem współczesnego rozumienia niepełnosprawności intelektualnej jest ujmowanie czynników, które stanowią jej kontekst, wskazują jej kulturowe skutki oraz sposoby aplikowania<sup>41</sup>. Badania empiryczno-ilościowe stały się dla pedagogiki specjalnej<sup>42</sup> niewystarczające. Poznanie

<sup>38</sup> A. Kumaniecka-Wiśniewska, *Kim jestem?*, s. 95.

<sup>39</sup> Por. S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu*.

<sup>40</sup> Lukasson i in. 2002, s. 20 za: B. Borowska-Beszta, *Metoda Intymności i Interakcyjności na le narracji i pisanie twórczego kobiecie z zespołem Downa*, [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa*, red. B.B. Kaczmarek, Kraków 2010, s. 86.

<sup>41</sup> R.L. Schalock et al., *Perspectives: The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2007, 45, p. 116-124.

<sup>42</sup> Ewoluuująca pedagogika specjalna (a może już „pedagogika niepełnosprawności”) koncentruje się na tym, co w człowieku normalne, wspólne. „Specjalność” działań odnosi wyłącznie do metod i form pomocy ludziom obarczonym niepełnosprawnością (A. Krause, *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, Niepełnosprawność, 2009, 1, s. 9-24).

osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich jednostkowych potrzeb wymagało szerszego spojrzenia – uwzględnienia różnic konstytuujących ludzką odmienność<sup>43</sup>. Uznano, iż

indywidualne narracje mogą stać się źródłem wiedzy na temat społecznej percepcji niepełnosprawności i kształtowania się pewnych schematów poznawczych, determinujących sposób postrzegania samych siebie przez osoby z niepełnosprawnością<sup>44</sup>.

Dla współczesnych badaczy<sup>45</sup> narracja jest integralnym elementem dyskursu o niepełnosprawności intelektualnej. Perspektywa podmiotu zajmuje coraz częściej centralne miejsce w strukturze poznania i wytycza drogi, którymi podążają zarówno konstruujący teorie, jak i planujący działania praktyczne. Za Baumanem<sup>46</sup> można powiedzieć: „wygląda na to, że nie ma żadnego przesądzonego z góry ostatecznego punktu docelowego, żadnej wytyczonej zawczasu linii mety”. Ważne jest to, co ma do (o)powiedzenia osoba z niepełnosprawnością intelektualną: w jaki sposób spostrzega własną sytuację życiową, jak radzi sobie w codzienności, co odczuwa i w jaki sposób radzi sobie z napotykanymi utrudnieniami.

Podstawowymi kategoriami poznawczymi w paradygmacie badań jakościowych stały się rozumienie oraz interpretacja faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych<sup>47</sup>. Podmiot poznający „stosuje” empatię, introspekcję, subiektywne podejście, analizę rzeczywistości z pozycji badanego<sup>48</sup>. Stara się operować danymi, które pojawiają się w sposób naturalny, a przedmiotem pogłębianej analizy jakościowej czynić świat znaczeń.

Zdaje sobie sprawę, że to, co usłyszał i współtworzył przez stawianie pytania, gesty, mimikę jest jedyne i niepowtarzalne, gdyż określona osoba nawet temu samemu odbiorcy nie może przedstawić identycznej opowieści<sup>49</sup>.

Problematyka badań jakościowych w pedagogice specjalnej obejmuje trzy główne kręgi tematyczne, jak:

<sup>43</sup> Por. G. Dryżałowska, *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej – perspektywy i ograniczenia badawcze*, [w:] *Konteksty teoretyczne*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Olsztyn 2003; Cz. Kosakowski, *Podmiotowość i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1996, 10-11, s. 24-26; A. Krause, *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej*.

<sup>44</sup> J. Rzeźnicka-Krupa, *Niepełnosprawność i świat społeczny*, s. 192.

<sup>45</sup> Nie tylko pedagodzy specjalni, ale i przedstawiciele dyscyplin z nią współpracujących, przyglądają się coraz wnikliwiej różnym aspektom sytuacji życiowej omawianej grupy osób.

<sup>46</sup> Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 176.

<sup>47</sup> Por. S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006; B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Kraków 2013.

<sup>48</sup> S. Palka, *Metodologia, badania*.

<sup>49</sup> B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji*, s. 147.



- wizja własnej osoby, w tym niepełnosprawności intelektualnej,
- wiedza na temat ról płciowych, seksualności, przyzwolenia na realizację potrzeb seksualnych oraz
- tożsamość (w tym odpowiedzialność i samodzielność).

Poniżej przedstawię wybrane przykłady ujęć badawczych wspomnianych zagadnień<sup>50</sup>.

Analizując narracje osób z niepełnosprawnością intelektualną, U. Dębska i A. Szemplińska<sup>51</sup> stwierdziły, iż rejestrują one wydarzenia z życia w sposób uporządkowany, zarówno chronologiczny jak i hierarchiczny (ważnościowy). Zebrany materiał badawczy umożliwił wyodrębnienie kilku obszarów tematycznych uwidaczniających się w opowieściach badanych. „Opowiadając coś o sobie” badani odnosili się do dzieciństwa, domu rodzinnego oraz aktualnych doświadczeń. Ich opowieści nie były rozbudowane pod względem formy, ale stosunkowo bogate w treści. Dominowały wątki dotyczące ustosunkowań do własnej niepełnosprawności, relacji społecznych i sfery religijnej. Częsty element wypowiedzi stanowiły antycypacje dotyczące przyszłego życia. Autorki zwróciły uwagę na motyw *bycia w drodze*, świadczący prawdopodobnie o braku poczucia zakorzenienia. Opowieści były pełne emocji, ogniskowały się wokół epizodów i postaci. Zawierały zarówno informacje ogólne, jak i refleksje dotyczące przeżytych zdarzeń. Za istotny czynnik wpływający na przebieg badań autorki uznały własną gotowość do nawiązywania osobistej, międzyludzkiej relacji z rozmówcą, poświęcenie mu czasu i uwagi oraz wprowadzenie niezbędnych modyfikacji, np. elementów dialogu<sup>52</sup>.

Niewątpliwie proces badania uzależniony jest od cierpliwego podążania za osobami niepełnosprawnymi intelektualnie i umiejętności tworzenia klimatu zaufania i akceptacji<sup>53</sup>.

Małgorzatę Kościelską (1995, 2000, 2004) nurtowały kwestie fundamentalne, dotyczące życia dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną: subiektywnego odbioru ich własnej niepełnosprawności oraz doświadczania

<sup>50</sup> Ich podział uważam za intuicyjny i subiektywny.

<sup>51</sup> U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna*.

<sup>52</sup> Rama dialogowa, poprzez którą badający wpływa na konstrukcję wypowiedzi ma dodatkową zaletę: „staje się pretekstem do strukturyzacji i restrukturyzacji sensu” (por. E. Dryll, *Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 118).

<sup>53</sup> Na znaczenie intymności i interakcyjności w terapii habilitacji kulturowej zwraca uwagę Borowska-Beszta (2010). Wykorzystuje ona, jako szkielet i element pracy twórczej wywiady etnograficzne Spradleya. „Technika wywiadu etnograficznego (...) zbliżonego w założeniach do przyjacielskiej rozmowy, stanowi dla dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną nową perspektywę postrzegania własnej ekspresji lingwistycznej w świecie” (B. Borowska-Beszta, *Metoda Intymności i Interakcyjności na tle narracji i pisania twórczego kobiety z zespołem Downa*, [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa*, red. B.B. Kaczmarek, Kraków 2010, s. 223).

i wiedzy na temat płciowości<sup>54</sup>. Jako jedna z pierwszych, wykorzystując dane pochodzące z wywiadów narracyjnych, nazwała upośledzenie uzależnieniem, udaremieniem, cierpieniem. Dostrzegła istnienie relacji pomiędzy stereotypowym wyobrażeniem o osobach upośledzonych (odmiennych psychicznie) a obrazem swojej sytuacji wytwarzanym w ich umysłach i wtórnym wpływie na sposób funkcjonowania. Dokonując gruntownej analizy wypowiedzi, zaproponowała triadyczne ujęcie wpływu upośledzenia na życie jednostki<sup>55</sup>. Wyodrębniła związek pomiędzy strukturą Ja, procesami poznawczymi i jakością życia („upośledzone Ja”, „upośledzony umysł”, „upośledzone życie”<sup>56</sup>).

Badania narracji autobiograficznych osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowiły również asumpt do analizy zagadnień związanych z rozwojem ich seksualności. Ten temat był szeroko eksplorowany badawczo i teoretycznie<sup>57</sup>.

Kościelska (2004) wskazała, iż niepełnosprawność intelektualna nie ujmuje człowiekowi seksualności. Seksualność niepełnosprawnego jest jednak społecznie niechciana, niekiedy wykorzystywana i stanowi problem. A przecież „bez zrozumienia seksualności nie da się w ogóle mówić o człowieku”<sup>58</sup>. Próba zrozumienia doprowadziła do opisu podmiotowego przeżywania seksualności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną i wyodrębnienia

<sup>54</sup> „Idea prezentacji jest stworzenie Czytelnikowi szansy bezpośredniego kontaktu ze światem przeżyć i myśli oraz wyobrażeń osób upośledzonych” – pisała w *Obliczach upośledzenia* (M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995, s. 11). „Celem książki nie jest rozwiązywanie problemów, ale ukazanie ich; próba przełamania kręgu milczenia wokół TYCH SPRAW” – sygnalizuje we wstępie *Niechcianej seksualności* (M. Kościelska, *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Warszawa 2004, s. 8); teźże: *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Nowiny Psychologiczne, 2000, 2.

<sup>55</sup> „Sądzę – pisze Kościelska (*Oblicza upośledzenia*, s. 38) – że to właśnie historia życia ukształtowała ich sposób widzenia siebie, obraz świata i swego w nim miejsca. Oni nie urodzili się upośledzeni”. U. Dębska, A. Szemplińska, *Niepełnosprawność intelektualna*, s. 295.

<sup>56</sup> M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*.

<sup>57</sup> Np. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2011, 4; M. Kościelska, *Być kobietą, być mężczyzną; Niechciana seksualność*; I. Fornalik, *Seksualność osób niepełnosprawnych – obszary zaniedbane*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 163-180; M. Grütz, *Trzy historie o miłości rehabilitującej. Partnerstwo, małżeństwo i rodzicielstwo w życiu niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domu pomocy społecznej*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Olsztyn 2007, s. 411-418; teźże: *Bezdroża rozwoju. Doświadczenia partnerskie, małżeńskie i rodzicielskie i ich znaczenie w życiu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – studium przypadku*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak, Warszawa 2009, s. 161-186; R. Kijak, *Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, Kraków 2009.

<sup>58</sup> M. Kościelska, *Niechciana seksualność*, s. 10.

kilku kategorii (seksualność wyparta – niedoświadczana, niespełniona – źródło cierpienia, sublimowana i in.).

Innym przykładem badań uznających narrację jako metodę poznania są studia dotyczące doświadczeń seksualnych osób z umiarkowaną niepełnosprawnością prowadzone przez Remigiusza Kijaka (2009). Jego projekt badawczy jest dość złożony i wielowątkowy (łączy podejście ilościowe i jakościowe). Narracje stanowią tylko jeden z elementów procedury, są przy tym niezastąpionym punktem odniesienia oraz materiałem służącym zarówno jako ilustracja, jak i komentarz pozostałych wyników badań<sup>59</sup>.

Autorka studiów nad znaczeniami przypisywanymi przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną małżeństwu i rodzicielstwu – Magdalena Grütz (2009, 2011) postawiła sobie dwa cele. Pierwszym była prezentacja relacji samych osób na temat doświadczeń będących ich udziałem, drugim – poszerzona, jakościowa analiza kontekstu społecznego oraz określenie jakości otrzymanego przez osoby wsparcia. Konkluzją podejmowanych przez Grütz interpretacji jest potwierdzenie rozbieżności pomiędzy postrzeganiem własnych doświadczeń przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną a ich wersją tworzoną przez otoczenie<sup>60</sup>. Grütz (2011) sygnalizuje konieczność znalezienia odpowiedzi na kilka kluczowych dla jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną pytań<sup>61</sup>.

Czy niepełnosprawność intelektualna osoby jest obiektywną czy subiektywną przeszkodą dla właściwego pełnienia ról rodzicielskich? Czy społeczeństwo powinno podjąć wyzwanie, jakim jest wspomagane rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną? Na czym polegać ma, w kontekście opisanych faktów, społeczna odpowiedzialność i czy można wytyczyć jej granice?<sup>62</sup>

W analizie narracji kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną (również sensoryczną, ruchową) za istotne dla praktyki pedagogicznej uznano znalezienie odpowiedzi na jeszcze jedno pytanie: jak osoby badane spostrzegają granice społecznej otwartości na realizację ich potrzeby seksualnej?<sup>63</sup> Interpretacja umiejscowiona została w kontekście Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych WHO. Prowadzonym analizom towarzyszyło założenie, że społeczne postrzeganie kobiecości i męskości osób z niepełnosprawnością

<sup>59</sup> R. Kijak, *Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*.

<sup>60</sup> M. Grütz, *Bezdroża rozwoju*, s. 199.

<sup>61</sup> M. Grütz, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice – dotychczasowe doniesienia badawcze*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011, s. 175-203.

<sup>62</sup> M. Grütz, *Bezdroża rozwoju*, s. 199.

<sup>63</sup> M. Karwacka, K. Pawelczak, *Postrzeganie społecznego przyzwolenia na realizację potrzeby seksualnych osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Oblicza seksualności osób z niepełnosprawnością*, red. R. Kijak, Kraków 2013.

wpływa na kształtowanie świadomości ich potrzeb, kształtowanie poczucia tożsamości seksualnej, a tym samym na wiedzę o prawach seksualnych. Zastanawiano się, czy istnieje zbieżność między społecznym postrzeganiem kobiecości i męskości osób niepełnosprawnych, między wyrażanymi przez społeczeństwo sądami i opiniami, między zachowaniem wobec osób a kształtowaniem się roli płciowej jako roli społecznej. Analiza wypowiedzi kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną wykazała, iż zdają sobie sprawę ze społecznych ustosunkowań wobec ich potrzeb seksualnych. Badani świadomi byli, że ich seksualność uznaje się za niewłaściwą, niebezpieczną, problematyczną, którą należy ignorować, a nawet eliminować.

Badania tożsamości kobiet z niepełnosprawnością intelektualną (upośledzeniem umysłowym), prowadzone przez Agnieszkę Kumaniecką-Wiśniewską (2006) nie zostały zawężone do kobiet z diagnozą, ale objęły również kobiety nigdy nie poddane żadnej diagnostyce specjalistycznej, a postrzegane jako upośledzone.

Takie ujęcie problemu pozwoliło mi pokazać, że znaczący wpływ na procesy kształtowania się tożsamości ma właśnie środowisko, które decyduje, niezależnie od specjalistów, o określeniu danej osoby jako upośledzonej umysłowo, co w konsekwencji wpływa na przebieg biografii” – stwierdza Kumaniecka-Wiśniewska<sup>64</sup>.

Autorka dokonała wnikliwej analizy wypowiedzi kobiet przebywających w domach pomocy społecznej, ale także w innych środowiskach, np. więzieniach, wspólnotach. Wypowiedzi dotyczyły sposobu postrzegania własnej osoby w otaczającym świecie. Badaczka starała się zobaczyć rzeczywistość społeczną oczyma swoich rozmówczyń i tak ją opisać. Wskazała istotną rolę, jaką w procesie kształtowania tożsamości kobiet upośledzonych umysłowo odgrywają uwarunkowania społeczne, akcentując różnice w dostępie do środków kreacji własnej osoby pomiędzy osobami z niepełnosprawnością i bez niej.

Bohaterką narracji analizowanych przez Barbarę Cytowską (2013) jest, konstruowana i interpretowana przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną, codzienność. Badaczka pyta o ważność doświadczeń życiowych, ich znaczenie, przypisywaną moc, sposób budowania sieci interakcji i interpretację ich wpływu na życie badanego. Nie jest to, według niej, zamknięta lista problemów. Nowych też przybywa podczas kreowania złożonych poziomów (postmodernistyczno/konstruktywistycznego) ugruntowanego teoretyzowania (*postmodern/constructivist grounded theorizing*)<sup>65</sup>. Z prowadzonych badań wyłania się znamienity obraz ewoluującej i emancypującej się tożsamości upośledzonego. Cytowska przełamuje dominującą charakterystykę człowieka zależnego od

<sup>64</sup> A. Kumaniecka-Wiśniewska, *Kim jestem?*, s. 7.

<sup>65</sup> A. Clarke, *Situational Analysis Grounded Theory After the Postmodern Turn*, London 2005; B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji*.

innych. Wskazuje czynniki wpływające na kształtowanie się „tożsamości osoby przydatnej”, „zrębów odpowiedzialności jako efektu usamodzielniania się”, „doświadczenia podmiotowości w uprzedmiotawiającej socjalizacji”<sup>66</sup>.

Podsumowując powyższy krótki przegląd wybranych badań empirycznych (jakościowych), wykorzystujących różne wątki narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną, należy stwierdzić, iż przestrzeń dyskursu niepełnosprawności intelektualnej została poszerzona i stopniowo ewoluuje w kierunku autobiograficznym. Tworząc punkty odniesienia dla praktyki pedagogicznej, rehabilitacyjnej lub komentując zastaną rzeczywistość, badacze kierują uwagę ku źródłom wiedzy subiektywnej. Rozpatrując zjawisko niepełnosprawności, eksponują stopniowo indywidualną perspektywę podmiotu, wnikliwie ją analizują i omawiają.

Wobec powyższych ustaleń, odpowiedź na pytanie o miejsce narracji autobiograficznej osób z niepełnosprawnością intelektualną w dyskursach pedagogiki specjalnej wydawać się może prosta i oczywista, ale taka nie jest. Z dwóch powodów.

1. W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną znajdują się jednostki o różnych możliwościach poznawczych i komunikacyjnych. Działaniami badawczymi najczęściej obejmowane są te, które postrzega się jako kompetentne komunikacyjnie, zdolne prowadzić narrację i dialog, z którymi badacz jest w stanie porozumiewać się werbalnie. Problem pojawia się, kiedy podmiotem analizy staje się rzeczywistość osoby funkcjonującej w swoistych wymiarach „tu i teraz”, osoby z głęboką (najczęściej wieloraką, złożoną) niepełnosprawnością. Specyfika funkcjonowania takiej osoby sprawia, iż rzadko bywa ona przez badaczy uwzględniana i opisywana. Dla nawykłego do słowa, do równoważnej struktury opowiadania badacza, ktoś, kto nie komunikuje się werbalnie, nie spełnia kryteriów wyjściowych, w konsekwencji wymyka się „objaśnieniu”. Pojawia się wątpliwość i obawa o osobę z niepełnosprawnością intelektualną w roli autora narracji autobiograficznej. Taki stan rzeczy ma prawdopodobnie związek z nieobecnością osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni społecznej oraz, jak pisze Kopec (2013), edukacyjnej.

2. „Prowadzenie badań empirycznych dotyczących osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną stanowiło, i stanowi nadal, dla badacza bardzo duże wyzwanie konceptualne i organizacyjne”<sup>67</sup>. Jeśli jednak zostaną one podjęte, winny zasadzać się na uznaniu, iż autonarracja osoby z niepełnosprawnością intelektualną:

<sup>66</sup> B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji*.

<sup>67</sup> D. Kopec, *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiоровe instrumentalne studium przypadku*, Poznań 2013, s. 9.

- może mieć nieswoisty charakter, dotyczyć wyłącznie zdarzeń zachodzących „tu i teraz”;
- przyjmuje każdorazowo formę odautorskiego komentarza odnoszącego się do doświadczanej rzeczywistości;
- prowadzona być może za pomocą języka gestów;
- bywa lub musi być kierowana;
- niekiedy jest możliwa tylko na poziomie interpretacji komunikatów prewerbalnych (przedjęzykowych, prelokucyjnych, afektywnych)<sup>68</sup>.

Przyjęcie takich założeń determinuje gotowości badacza do szczególnego rodzaju transpozycji. Odczytanie płynącego przekazu może mieć miejsce tylko poprzez przyjęcie przez badającego *perspektyw* osoby z niepełnosprawnością i nastawienie na *odkrywanie* nadawanych/doświadczanych przez nią znaczeń. Powstała w ten sposób przestrzeń komunikacyjna wydaje się wymagająca i zależna od wyjątkowej uważności skupionego na współtworzeniu narracji badacza<sup>69</sup>.

Podmiotem dyskursu niepełnosprawności intelektualnej w pedagogice specjalnej jest nie sama niepełnosprawność, ale człowiek (osoba) z niepełnosprawnością. Zdołano już wiele o nim powiedzieć, nie zdołano go ciągle dostatecznie poznać. Czy można bowiem mówić o **kimś** nie *rozma- wi* a *ja* c z **nim**? Niedosyt badawczy generuje pytania odnoszące się do sposobów doświadczania przez osobę rzeczywistości. Te z kolei domagają się coraz bardziej precyzyjnych odpowiedzi. Drogi, którymi wiedzie poznanie, nie mogą omijać autorskiej wersji opowieści, urywać się nagle lub odbijać w nieznanne z powodu ograniczeń wynikających z... formy narracji.

Osoba z każdym stopniem niepełnosprawności intelektualnej może być autorem opowieści o samej sobie. Trzeba jednak chcieć jej wysłuchać.

*...Któż wszak może powiedzieć o pana sercu, jak nie pan sam...*

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa – tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1989.
- Borowska-Beszta B., *Metoda Intymności i Interakcyjności na tle narracji i pisania twórczego kobiety z zespołem Downa*, [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa*, red. B.B. Kaczmarek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 215-232.

<sup>68</sup> Por. J. Kielin, K. Klimek-Markowicz, *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Sopot 2013.

<sup>69</sup> Badania jakościowe (nie) rzeczywistości edukacyjnej osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną przeprowadziła Danuta Kopec (2013).



- Borowska-Beszta B., *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Bruner J., *Życie jako narracja*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1991, 4, s. 3-17.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Clark A., *Situational Analysis Grounded Theory After the Postmodern Turn*, Sage, London 2005.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dębska U., Szemplińska A., *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracyjnym*, [w:] *Psychologia narracyjna. Tożsamość dialogowość pogranicza*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Ene-teia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2011, s. 283-297.
- Dryll E., *Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 117-129.
- Dyckik W., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2007.
- Dryżałowska G., *Narracja jako typ wiedzy i myślenia w pedagogice specjalnej – perspektywy i ograniczenia badawcze*, [w:] *Konteksty teoretyczne*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2003.
- Fornalik I., *Seksualność osób niepełnosprawnych – obszary zaniedbane*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010, s. 163-180.
- Greenspan S.I., Benderly B.L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Grütz M., *Trzy historie o miłości rehabilitującej. Partnerstwo, małżeństwo i rodzicielstwo w życiu niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domu pomocy społecznej*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2007, s. 411-418.
- Grütz M., *Bezdroża rozwoju. Doświadczenia partnerskie, małżeńskie i rodzicielskie i ich znaczenie w życiu osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – studium przypadku*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009, s. 161-186.
- Grütz M., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice – dotychczasowe doniesienia badawcze*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 175-203.
- Haviland-Jones J., Kahlbaugh P., *Emocje a tożsamość*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Karwacka M., Pawelczak K., *Postrzeganie społecznego przyzwolenia na realizację potrzeb seksualnych osób z niepełnosprawnością*, [w:] *Oblicza seksualności osób z niepełnosprawnością*, red. R. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kasperczyk A., *Badacz i jego poszukiwania w świetle „Analizy Sytuacyjnej” Adele E. Clarke*, *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 2007, III, 2.
- Kielin J., Klimek-Markowicz K., *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Kijak R., *Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

- Kopeć D., *Rzeczywistość (nie) edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kosakowski Cz., *Podmiotowość i autorewalidacja w pedagogice specjalnej*, *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 1996, 10-11.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa 1995.
- Kościelska M., *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, *Nowiny Psychologiczne*, 2000, 2.
- Kościelska M., *Niechciana seksualność. O ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo Jacek Santorski and Co., Warszawa 2004.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1986.
- Krause A., *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych, Niepełnosprawność*, 2009, 1.
- Kumaniecka-Wiśniewska A., *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Maxwell J., *Understanding and Validity of Qualitative Research*, *Harvard Educational Review*, 1992, 62, 3.
- Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 2011, 4.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Rakowska A., *Język – komunikacja – niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Schalock R.L. et al., *Perspectives: The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2007, 45.
- Suchańska A., *Rozmowa i obserwacja w diagnozie psychologicznej*, WAiP, Warszawa 2007.
- Szychowiak B., *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i jego znaczenie w rewalidacji*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożenia i wyzwań XXI wieku*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 IX 1998), UAM – WSPS, Poznań – Warszawa 1999.
- Trzebiński J., *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 9-17.
- Zeidler W., *Niepełnosprawność*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Żuraw H., *Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożenia i wyzwań XXI wieku*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu (21-23 IX 1998), UAM – WSPS, Poznań – Warszawa 1999.