

Magdalena Bartniczak

Uniwersytet Gdański

Możliwe sposoby ujmowania kompetencji narracyjnej w kontekście autonomii jako kategorii teleologicznej w pedagogice specjalnej

Kwestie podjęte w artykule stanowią próbę zmiany perspektywy spojrzenia na kategorię kompetencji narracyjnej podyktowaną współczesną optyką teleologiczną pedagogiki specjalnej, w której autonomia zajmuje centralne miejsce. Zmiana ta miałaby polegać głównie na odejściu od wymagań formalnych narracji wynikających z konieczności zachowania konkretnej struktury na rzecz różnorodności i zindywidualizowania sposobu opowiadania. Do tej pory w badaniach dotyczących tej kompetencji akcent kładziono na tzw. gramatykę narracyjną i zakładano, że zachowanie odpowiedniej formy i struktury wypowiedzi będzie miernikiem skutecznej edukacji i pozwoli usprawnić komunikację interpersonalną. W kontekście pedagogiki specjalnej, było to myślenie prowadzone w duchu medycznego modelu niepełnosprawności, w którym usprawnianie osób niepełnosprawnych i niwelowanie ich deficytów na wzór tzw. normalności stawiano w centrum działań rehabilitacyjnych. „Nowe” rozumienie kompetencji narracyjnej przynosi nacisk na inny aspekt narracyjności – refleksyjność, która wiąże się z gotowością interpretowania zmiennej rzeczywistości, dostosowania rodzaju wypowiedzi do kontekstu i zindywidualizowania sposobu konstruowania narracji. Możliwość dokonania takiego przesunięcia jest argumentowana zmianami w postrzeganiu szeroko rozumianej narracji oraz paradygmatycznymi tendencjami w pedagogice specjalnej, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. W takim ujęciu kompetencji narracyjnej dostrzega się potencjał tworzenia podstawy do realizowania idei autonomii, która uznawana jest współcześnie za nadrzędny cel w działaniach rehabilitacyjnych z udziałem osób z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe: narracja, kompetencja, kompetencja narracyjna, niepełnosprawność intelektualna, autonomia, refleksyjność, komunikacja.

Possible ways to include the narrative competence in relation to autonomy as a purpose in special pedagogy

The article is an attempt to change the perspective of looking at the concept of narrative competence, which consists mainly in departing from the formal requirements of narrative structure to the freedom of the variety narrative. Until now, in research on this concept, the emphasis was on the narrative grammar and it was assumed that maintaining the appropriate form and structure of speech would improve education and interpersonal communication. Referring to special pedagogy, it was thinking in the spirit of the medical model of disability, in which the improvement of

disabled people and leveling their deficits on the model of the so-called normality was put in the center of rehabilitation activities. The "new" understanding of narrative competence transfers the emphasis to another aspect of narrative - reflexivity, which is associated with the readiness to interpret the variable of reality, adjusting the type of expression to the context and individualizing the way of constructing the narrative. The possibility of making such a shift is based on changes in the perception of broadly understood narratives and paradigmatic tendencies in special pedagogy, both in the theoretical and practical dimensions. In this perspective of narrative competence, the potential to create a basis for realizing the idea of ??autonomy which now is the very important purpose in rehabilitation of persons with disabilities.

Key words: narration, competence, narrative competence, intellectual disability, autonomy, reflective, community.

Wprowadzenie

Kolebką naukowego myślenia o narracji jest literaturoznawstwo, ale narracyjność jako pewna cecha poznania naukowego czy sposobu opisywania, wyjaśniania i w ogóle myślenia o rzeczywistości zawsze była obecna (w mniejszym bądź większym stopniu) we wszystkich naukach humanistycznych i społecznych. Wynika to z silnego powiązania człowieka z narracją, życia społecznego z narracją, czy wreszcie kultury z narracją, w których to układach narracja postrzegana jest dwojako: wewnątrznie, jako sposób myślenia, odbierania i rozumienia świata [Trzebiński 2002] oraz zewnętrznie w wymiarze komunikacyjnym i transmisyjnym. To powiązanie można zakładać zgodnie z teoriami na przykład J. Brunera [1990] czy P. Ricouera [1992], które nadają narracyjny charakter ludzkiemu doświadczeniu i tożsamości, a także w odniesieniu do symbolicznego interakcjonizmu G.H. Meada [1975], przypisującemu językowi nadrzędną rolę w procesach funkcjonowania społecznego jednostek, które mają postać dialogiczną. To tylko niektóre źródła teoretyczne uzasadniające myślenie o człowieku, jego historii i społecznej naturze w kategoriach narracji. Jednak za każdym razem, kiedy wprowadza się tę kategorię na grunt nauk społecznych, terminologicznie zakorzeniona jest w naukach o języku i jego wytworach, czego konsekwencją mogą być trudności w definiowaniu, zwłaszcza w odejściu od tradycyjnie rozumianej narracji, ujmowanej strukturalistycznie, zdezaktualizowanej z punktu widzenia zmian w dyskursie naukowym, jakie nastąpiły w zakresie rozumienia narracji po tzw. zwrocie narratywistycznym w humanistyce [Burzyńska 2004].

O ile narracja jest kategorią zapożyczoną z nauk o języku i literaturze, zaadaptowaną na potrzeby rozważań prowadzonych z punktu widzenia nauk społecznych, to kompetencja wchodzi w zakres problematyki stricte pedagogicznej. Pojęcie kompetencji zostało wprowadzone do języka dyscypliny za sprawą dydaktyki i obecnie jest coraz częściej eksponowane w teoretycznej debacie dotyczącej edukacji, przy czym ekspozycja ta dokonuje się z różnorodnych perspektyw. Spo-

sób definiowania tego pojęcia jest uzależniony od co najmniej dwóch rodzajów kontekstu: „wewnętrznego, obejmującego składniki kompetencji, oraz zewnętrznego, określającego domeny jej zastosowania” [Męczkowska 2004: 137]. W analizach podkreśla się zatem fakt, że kompetencja jest z jednej strony zależna *od* czegoś, stanowi rezultat dyspozycji podmiotu (niezależnie, czy są one wrodzone czy nabyte w procesach kształcenia, socjalizacji, itd.), a z drugiej strony daje podstawę do działania, jest zdolnością *do* czegoś. M. Czerepniak-Walczak kilkanaście lat temu podkreślała potrzebę usystematyzowania pojęcia kompetencji [Czerepaniak-Walczak 1999: 66], ale współczesne tendencje są zupełnie odwrotne i przyjmuje się jego wieloaspektowość i definicyjną niejednoznaczność. A. Męczkowska wyróżniła cztery sposoby nadawania znaczeń kategorii kompetencji: jako podstawa sprawności działania (kompetencja jest rozumiana jako instrument kontroli nad światem podlegający modelowaniu); jako zdolność refleksyjnego działania (kompetencja stanowi istotę refleksyjnego, interpretatywnego i świadomego uczestniczenia w świecie); jako warunek dystansującego rozumienia (istota tak ujmowanej kompetencji polega na przyjmowaniu pozycji indywidualistycznego dystansu wobec wszystkiego, co pozornie oczywiste); jako potencjał działania emancypacyjnego (kompetencji stanowi potencjał zmiany społecznej o charakterze emancypacyjnym) [Męczkowska 2004: 139–148]. Niezależnie od sposobu opisywania tej kategorii, ma ona niemalże zawsze charakter instrumentalny, ponieważ wiąże się z osiągnięciem pewnych celów (zwłaszcza w perspektywie edukacyjnej). Jednak, jak zauważyła A. Męczkowska [2004: 149], a później na przykład R. Nowakowska-Siuta [2015: 16–22], formułowanie celów kształcenia (w przypadku pedagogiki specjalnej – celów szeroko pojętej rehabilitacji) w kategoriach promowania krytycznego, refleksyjnego potencjału podmiotu, wychodzi z całą pewnością poza zakres zorientowanej instrumentalnie racjonalności adaptacyjnej. Współczesne rozważania dotyczące kategorii pojęciowej, jaką jest kompetencja zmierzają w kierunku łączenia jej funkcji pragmatycznych, niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze, oraz dążeń indywidualistycznych, opartych na wzmacnianiu autonomii, mających potencjał emancypacyjny.

Wychodząc od zarysowanych wyżej sposobów problematyzowania pojęć *narracja* i *kompetencja*, zauważam potrzebę przyjrzenia się na nowo kategorii *kompetencji narracyjnej*, która ponad dwie dekady temu zaistniała w pedagogice specjalnej. Temat ten, w obliczu zwrotów i przesunięć w obrębie myślenia o rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, zyskuje dziś na ważności, ale z pewnością wymaga aktualizacji, zarówno w zakresie podstaw teoretycznych i metodologicznych, jak i implikacji w praktyce edukacyjno-terapeutycznej.

1. Miejsce autonomii wśród celów pedagogiki specjalnej

We współczesnej myśli pedagogiki specjalnej autonomia zajmuje miejsce na piedestale hierarchii celów. Podjęcie trudu wspierania jednostki w dążeniu do autonomii wydaje się być szczególnie ważne z punktu widzenia tej dyscypliny, niemniej jednak stało się centralnym problemem w całej pedagogice wraz z rozszerzaniem wpływów nurtów pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. Realizacja szeroko rozumianej idei autonomii łączy w sobie między innymi postulaty podmiotowości, indywidualizacji procesu rehabilitacyjnego, wolności czy humanistycznie rozumianej równości w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami. S. Sadowska, śledząc ewolucję kategorii teleologicznych w pedagogice specjalnej, zauważa, że w ostatnich dwóch dekadach XX w. nastąpił ważny zwrot od dążeń adaptacyjnych w rewalidacji (polegających na przystosowaniu jednostki obciążonej defektem do wymogów społeczeństwa) ku formułowaniu celów w zakresie obustronnego przygotowania do włączania osób niepełnosprawnych w życie społeczne (obejmującego zarówno osoby z niepełnosprawnością jak i środowisko) [Sadowska 2009: 52–54]. Można powiedzieć, że proces tak rozumianej zmiany nadal uwidacznia się w praktycznym obszarze oddziaływań wychowawczych i rehabilitacyjnych. Jest to dość uproszczona optyka teleologiczna, którą należy ustawicznie rozszerzać. Nowe kategorie, które S. Sadowska wymienia jako obecne we współczesnym kierunku myślenia o celach pedagogiki specjalnej, to odpowiedzialność, sens życia, jakość życia, radość życia, a także autonomia [Sadowska 2009: 55]. Wszystkie one związane są z odejściem od sposobu postrzegania niepełnosprawności w kategoriach ograniczeń i deficytów, ponadto wynikają z postulatów podniesienia rangi podmiotu i nadania ważności jego subiektywnej ocenie własnego życia.

Rozumienie autonomii osób z niepełnosprawnościami ewoluowało wraz z rozwojem poglądów na samą niepełnosprawność. Obecność tej idei w obszarze kategorii teleologicznych pedagogiki specjalnej stała się możliwa między innymi dzięki działaniom prowadzonym zgodnie z założeniami deinstytucjonalizacji, normalizacji i integracji, które spowodowały znaczną zmianę w trzech wymiarach: pozycji społecznej osób niepełnosprawnych, świadomości społeczeństwa na temat tych osób oraz pojawienia się nowych postulatów rehabilitacyjnych [por. Kowalik 2005: 141–142]. A. Krause pisze, że „autonomia w pedagogice tradycyjnej była rozumiana głównie jako przyzwolenie osobie niepełnosprawnej dokonywania pewnych mniej ważnych wyborów” [Krause 2010: 202], co i tak wydaje się przełomowe, biorąc pod uwagę fakt, że przez lata powszechnie uważano mówienie o autonomii osób z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną) za paradoksalne [Obuchowki 1996: 25]. Klasyczne rozumienie autonomii z tekstów

Obuchowskiej z lat 90. skupia się na samodzielności w różnych obszarach życia, ale nie pozwala jednoznacznie utożsamiać autonomii z samodzielnością, bo wiąże ją również z wolnością, emancypacją i realizacją potrzeb wyższego rzędu – samorealizacji, samostanowienia [Obuchowska 1996]. K. Obuchowski, zastanawiając się nad możliwością osiągnięcia autonomii psychicznej w przypadku osób upośledzonych umysłowo, uznał, że jest to możliwe na tyle, na ile osiągalne są dla nich standardy podmiotowe, które wiążą się przede wszystkim z umiejętnością tworzenia abstrakcyjnych modeli świata [Obuchowski 1996: 28].

Naukowo jest to temat nadal kontrowersyjny z uwagi na to, że niepełnosprawność intelektualna diagnozowana jest na podstawie deficytów poznawczych, a problemy z myśleniem abstrakcyjnym stanowią w tej diagnozie symptom wiodący. S. Kowalik przedstawia w jednym z tekstów wątpliwości dotyczące „rozpatrywania działalności rehabilitacyjnej wobec osób umysłowo upośledzonych w perspektywie autonomii jednostkowej” [Kowalik 1996: 51]. Jako pierwsze zastrzeżenie wiarygodności realizacji idei autonomii podaje fakt, że już samo wdrożenie procesu rehabilitacji, jako celowego oddziaływania na osoby z niepełnosprawnością, zaprzecza autonomicznemu traktowaniu tychże osób [Kowalik 1996: 51]. Samo diagnozowanie niepełnosprawności determinuje natomiast określone sposoby postępowania wobec osób zdiagnozowanych, które mogą mieć charakter opresyjny, sprzeczny z ideą autonomii, nawet wówczas, gdy zamiarem jest jedynie opieka, ochrona lub gorliwa rehabilitacja.

Mimo wielu interwencji ze strony naukowców, polityków, pedagogów i terapeutów w zakresie terminologii określającej zjawisko niepełnosprawności, rozwiązań prawnych, systemowych, edukacyjnych i wszelkich innych działań mających na celu zmianę wizerunku osób z niepełnosprawnościami, ich pozycja w strukturze społecznej nadal pozostaje na marginesie choćby w wymiarze symbolicznym. Niepełnosprawność stawiana jest w opozycji do pełnosprawności, co powoduje dwa zasadnicze problemy. Po pierwsze zjawisko niepełnosprawności nabiera charakteru pejoratywnego w odniesieniu do cechy pozytywnej i pożądanej, jaką jest pełnosprawność, co wiele razy było podejmowane w pracach badawczych i teoretycznych, a zauważane już przez S. Kowalika [1989]. Między innymi z powodu tego zabiegu przeciwstawiania sobie pojęć, ludzie są skłonni generalizować i przypisywać osobom z każdym rodzajem niepełnosprawności słabość, niezaradność, niesamodzielność, natomiast w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną dochodzą jeszcze takie określenia, jak głupi, niezdolny, czy nietwórczy [Krzemińska 2002: 45]. Drugim efektem opozycyjnie rozumianej niepełnosprawności jest sytuowanie osoby niepełnosprawnej w pozycji Innego, zwłaszcza w perspektywie aktu komunikacji, jednak rozumienie Innego wychodzi poza określenie Drugiego o konotacji neutralnej, jak na przykład w filozofii dialogu M. Bubera [1992] czy E. Lévinasa [1991] i przyjmuje postać Obcego z prac

na przykład Z. Baumana [1995], któremu nie przypisuje się cech jednoznacznie negatywnych, jednak uważa się go za zjawisko w pewnym sensie kłopotliwe, niezrozumiałe, odmienne, potencjalnie wrogie. Bycie takim Innym w przypadku osób na przykład z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z ograniczonym dostępem do form komunikacji i struktur językowych oraz „wyrzucaniem” ich poza dyskurs narracyjny typowy dla środowiska osób pełnosprawnych.

Taka praktyka powoduje określone konsekwencje: po pierwsze, osoby z niepełnosprawnością, którym uniemożliwia się udział w konstruowaniu dyskursu narracyjnego, są z góry „skazane” na zajmowanie pozycji kolektywistycznej, co w tym przypadku stwarza ryzyko utrwalania narracji „typowej” dla tej grupy osób, pejoratywnej w odbiorze, w której nie ma miejsca na indywidualizm, co wyklucza działanie w ramach racjonalności emancypacyjnej; po drugie, pojawia się zjawisko, które nazwać można narracją „nadaną” – osoba z niepełnosprawnością, przeświadczona o braku kompetencji w konstruowaniu własnej narracji, posługuje się strukturą zapożyczoną od opiekunów, terapeutów, instytucji itd. To istotne bariery autonomii, których źródła tkwią bezpośrednio w języku i są związane z kompetencją narracyjną.

2. Strukturalistyczne początki rozumienia kompetencji narracyjnej

Kompetencja narracyjna jest kategorią przywoływaną w kontekście społecznego funkcjonowania człowieka w wymiarze narracyjnym, której pierwotne znaczenie zostało ustalone w ramach psycholingwistyki. Podkreśla się jednak problematyczność przy próbach definiowania tego pojęcia, a za najważniejszy powód trudności uznaje się złożoność i wielowymiarowość, które sygnalizują, że nie jest to pojedyncza, wyizolowana kompetencja, a raczej zespół wielu innych, powiązanych ze sobą kompetencji (takich jak językowa, komunikacyjna, socjolingwistyczna), dodatkowo jest ona złożona z różnych komponentów umożliwiających realizowanie jej zarówno w aspekcie „czytelniczym” i „autorskim”, a więc związanych z gotowością odczytywania i formułowania narracji [Soroko, Wojciechowska 2015: 213]. Polscy badacze, przywołując to pojęcie, posługują się najczęściej definicją H. Nadolskiej z 1995 r.: „to wiedza o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych zgodnie z obowiązującymi normami i adekwatnie do sytuacji” [Nadolska 1995: 14]. Taki sposób definiowania zakorzeniony jest silnie w strukturalizmie, a ściślej mówiąc w strukturalnym rozumieniu narracji, i ma charakter pragmatyczny – skupia się na ścisłych regułach

rzządzających narracją jako gatunkiem literackim i wykorzystaniem jej w sprawnej komunikacji, a więc mieści się w racjonalności adaptacyjnej.

Konsekwencją tej perspektywy widzenia był fakt, że tę kategorię traktowano wyłącznie ilościowo, a zatem istniało przekonanie, że osoby mogą być mniej lub bardziej kompetentne w tym zakresie. Definiowanie kompetencji narracyjnej ułożone w myśleniu strukturalistycznym generowało specyficzne podejście do badań nad tym zjawiskiem. Charakterystyczne dla tego nurtu badawczego było prowadzenie badań w zasadzie wyłącznie z udziałem dzieci. Nie badano dorosłych, ponieważ strukturalistyczne rozumienie zakładało istnienie uniwersalnych prawidłowości rozwojowych w tym zakresie, a więc to etapy rozwoju kompetencji, odchylenia od normy rozwojowej były dla badaczy interesujące, natomiast implikacje tych badań służyły głównie podnoszeniu efektywności edukacji (przede wszystkim w wymiarze czytania i pisania) i wyjaśnianiu problemów komunikacyjnych. H. Nadolska prowadziła w ten sposób badania nad kompetencją narracyjną u dzieci o różnym poziomie inteligencji i była w stanie wyprowadzić wnioski o prostej zależności między tymi dwiema zmiennymi - poziom tej kompetencji oceniła jako wprost proporcjonalny do ilorazu inteligencji [Nadolska 1995].

Od czasów badań H. Nadolskiej wiele zmieniło się w samym pojmowaniu pojęcia narracji, zauważono także potrzebę odejścia od ilościowego i testowego oceniania kompetencji narracyjnej argumentowaną zindywidualizowanym potencjałem jej rozwoju [Soroko, Wojciechowska 2015]. W zasadzie na gruncie polskiej nauki nie powstała nowa definicja, która uwzględniałaby zmienny kontekst teoretycznego ujmowania pojęć *narracja* i *kompetencja*, a także paradygmatyczne zmiany uprawiania nauk humanistycznych i społecznych, które zaszły w czasie tych dwóch dekad i zostały już szeroko opisane zarówno od strony teoretycznej, jak i metodologicznej, co zostało opisane szczegółowo w innym tekście [Bartniczak 2017].

W ostatnich latach można jednak zauważyć próby ponownego przyglądania się kompetencji narracyjnej głównie w obszarze psychologii i rosnącego zainteresowania psychologią narracyjną zainicjowaną przed laty przez J. Trzebińskiego. Najważniejsze postulaty tego nurtu to indywidualność, kontekstowość i historyczność, z których ten pierwszy wydaje się być z punktu widzenia pedagogiki specjalnej szczególnie istotny. „Zasada indywidualności odnosi się do rozumienia ludzkiego życia w jego unikalnym, podmiotowym wymiarze, w przeciwieństwie do wyjaśniania w kategoriach typizujących. Zasada kontekstualizmu dotyczy obejmowania w analizach nie wyizolowanych, lecz ujmowanych całościowo systemów znaczeń. Zasada historyczności kieruje uwagę na zmienność i stopniowe stawanie się – rozwój (proces zachodzący w interakcji jednostki z elementami kontekstu jej życia” [Dryll, Cierpka 2011: 14]. Te trzy zaakcentowane cechy upra-

wiania tego rodzaju psychologii pozwalają stwierdzić, że zrywa ona poniekąd z dotychczasową, psycholingwistyczną tradycją badań nad językiem i narracją. Podstawowym założeniem psychologii narracyjnej jest uniwersalność narracji jako schematu poznawczego. Psychologia narracyjna, zwracając uwagę na wieloaspektową formę narracji jako procesu [Dryll, Cierpka 2011; Soroko 2010; Trzebiński 2002], rozbudziła ciekawość badawczą wokół kompetencji narracyjnej w zakresie na przykład sposobów generowania narracji (w celu budowania metodologii badań) [Soroko 2010] oraz w powiązaniu z szeroko rozumianymi umiejętnościami społecznymi [Soroko, Wojciechowska 2015: 223], co oznaczało wyjście poza implikacje wyłącznie edukacyjne. E. Dryll i A. Cierpka, wprowadzając w zagadnienia teoretyczne nurtujące polską psychologię narracyjną, zauważają, że obecnie „podejmowane są próby aplikacji tego podejścia do badań nad możliwościami narracyjnymi osób niepełnosprawnych” [Dryll, Cierpka 2011: 13]. Trzeba jednak w tym miejscu rozróżnić badania narracyjne, które stanowią podejście metodologiczne i od dawna wykorzystywane są w pedagogice specjalnej, głównie jako zwrot ku jednostkowej wizji świata, własnego życia i problemów osoby z niepełnosprawnością [Bartniczak 2017; 39–41], od badań w których narracja i rozumowanie narracyjne stają się głównym przedmiotem zainteresowania.

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej [np. Nadolska 1995; Rakowska 2003] największy nacisk kładziono na aspekt strukturalny narracyjności, co mogło wynikać z przekonania, że im bardziej czytelny i zgodny ze strukturą przekaz, tym sprawniejsza będzie komunikacja, a łączenie kompetencji narracyjnej z komunikacją jest nieuniknione, ponieważ kształtuje się ona i ujawnia właśnie w obrębie aktów komunikacyjnych (zarówno w wymiarze interpersonalnym, jak i w formie wewnętrznych dialogów) [Soroko, Wojciechowska 2015: 213]. Trzeba natomiast podkreślić, że obok perspektywy widzenia komunikacji, którą J. Rzeźnicka-Krupa określa jako interakcyjno-informacyjną, istnieje także perspektywa fenomenologiczna-interpretacyjna, w której komunikację rozpatruje się w „kategoriach procesu tworzenia, interpretacji i wymiany znaczeń, umożliwiających doświadczanie siebie samego i innych ludzi w ramach pewnej wspólnoty [...] a także sytuujących jednostkę w określonym obszarze kulturowym i społecznym” [Rzeźnicka-Krupa 2007: 28]. Ten drugi sposób postrzegania komunikacji pomija jej aspekty związane z regułami poprawnego przekazu informacji, a podkreśla jej złożoność, wielowymiarowość, zależność od kulturowego kontekstu i niezbędność w procesie nadawania znaczeń i kształtowania się ludzkich tożsamości. W ten rodzaj komunikacji wpisuje się sytuacja spotkania Ja-Inny w rozumieniu M. Bubera, która wymaga akceptacji inności [por. Żółkowska 2013: 21].

Odwołania do teorii komunikacji są niezbędne ze względu na to, że współczesne rozumienie kompetencji narracyjnej w zakresie jej kształtowania się, skłania się bardziej ku orientacji społeczno-kulturowej niż intrapersonalnej. Oznacza to,

że wszystkie elementy stanowiące szeroki kontekst społeczno-kulturowy różnicują ją w większym stopniu niż predyspozycje jednostki (na przykład iloraz inteligencji), choć ostatecznie kształtuje się ona jako rezultat obu grup czynników. Jednym z najważniejszych elementów rozwoju kompetencji narracyjnej, należących do pierwszej grupy, jest ekspozycja na typowy dla danej grupy dyskurs narracyjny [Soroko, Wojciechowka 2015: 215]. Nabywanie umiejętności konstruowania historii i opowiadania odbywa się w procesie modelowania [Soroko, Wojciechowska 2015: 216], co oznacza, że sposoby mówienia i przedstawiania świata, z którymi człowiek styka się, zwłaszcza w okresie dziecięcym, mają bezpośredni wpływ na jego własny sposób tworzenia opowieści. Warto przypomnieć, że opowiadanie, czy tworzenie opowieści to procesy rozpoczynające się od uruchomienia odpowiednich schematów poznawczych, nie należy więc utożsamiać ich jedynie z produktem końcowym, jakim jest wypowiedź o określonej strukturze. Teoria modelowania i różnicowania wypowiedzi w efekcie czynników środowiskowych nie jest czymś nowym, wystarczy przypomnieć sobie socjolingwistyczne wyjaśnienia B. Bernsteina, który opierał się na założeniu, że w środowisku o określonych właściwościach wytwarza się specyficzny sposób komunikacji, który kształtuje umysłowość oraz nastawienia społeczne i emocjonalne dzieci [Bernstein 1980: 558].

Istotne w jego teorii wydaje się być nie tylko to, że środowisko decyduje o nabywaniu ograniczonego bądź rozwiniętego kodu językowego, co uwidacznia się w strukturze wypowiedzi, ale również to, że posługując się określonym kodem językowym, budujemy narracje (opowieści) z pozycji kolektywistycznej lub indywidualistycznej (Soroko, Wojciechowska 2015: 218). Bernstein opisuje to inaczej w następujący sposób: „do opanowania swych ról społecznych dochodzą jednostki poprzez proces komunikowania się. [...] Jeśli dzieci z racji pozycji klasowej ich rodzin w danym społeczeństwie uczą się różnych ról, to mogą one także przyswoić sobie nastawienia społeczne i intelektualne oraz sposoby postępowania bardzo się od siebie różniące, pomimo że mają jednakowe potencjalne możliwości. [...] Trzeba podkreślić, że pojęcie kodu dotyczy wyborów dokonywanych przez mówców, które są zdeterminowane czynnikami kulturowymi, nie zaś genetycznymi” [Bernstein 1980: 560–562].

Posługiwanie się kodem ograniczonym, co w relacjach społecznych oznacza przyjmowanie pozycji kolektywistycznej, wiąże się zatem z ograniczonym dostępem do różnorodnych sposobów wykorzystywania form wypowiedzi i sztywnością w zakresie wyboru tychże form. Natomiast pozycja indywidualistyczna, powiązana z kodem rozwiniętym, umożliwia elastyczność wyboru spośród możliwości syntaktycznych (składniowych, strukturalnych) w celu zindywidualizowania wypowiedzi [Bernstein 1980: 561]. Bernstein przy opisywaniu kodu ograniczonego i rozwiniętego nie posługuje się kategorią zasobu słownictwa, wa-

źniejsze dla niego wydają się być kompetencje komunikacyjne w wymiarze refleksyjnego rozeznania kontekstu i umiejętności dostosowania do niego formy wypowiedzi. Tak rozumiana refleksyjność mieści się jednak nadal w perspektywie strukturalistycznej, ponieważ stanowi podstawę jedynie do dokonywania wyboru, nie ma silnego potencjału twórczego, choć może sprzyjać emancypacji.

3. Perspektywa zmiany

W związku z powyższym pojawia się pytanie, czy i na ile dotychczasowe rozumienie kompetencji narracyjnej jest aktualne z punktu widzenia celów współczesnej pedagogiki i pedagogiki specjalnej, które oscylują wokół kształtowania refleksyjnych podmiotów, gotowych realizować swój indywidualny potencjał w aktach fenomenologiczno-interpretacyjnie rozumianej komunikacji i stwarzania warunków do funkcjonowania zróżnicowanego, otwartego społeczeństwa? Wydaje się, że teraz, gdy mamy do czynienia z ogólną akceptacją przemian następujących przez ostatnie dekady w zakresie kategorii teleologicznych, jest dobry czas, aby dokonywać tego rodzaju redefiniowania pojęć i odczytywania kategorii teoretycznych na nowo.

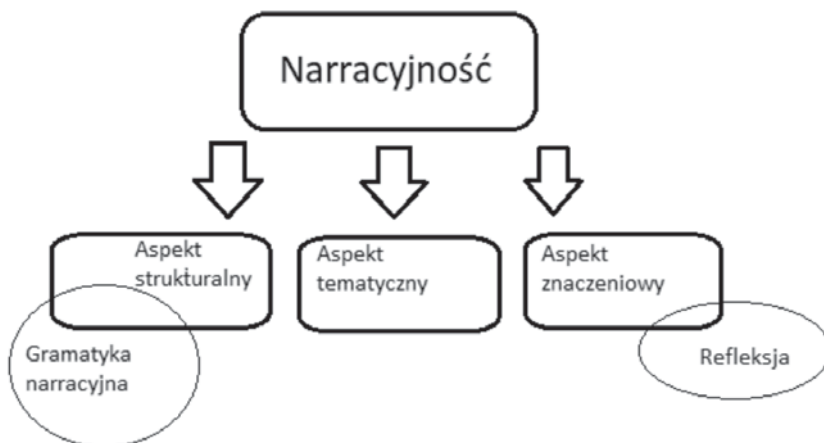
Strukturalne rozumienie narracji ujawnia się przede wszystkim w traktowaniu jej jako autonomicznego tekstu pozbawionego kontekstu sytuacyjnego, w jakim jest wypowiedziana, nieuwzględniającego indywidualnej biografii autora oraz poddanego ocenie według kryteriów poprawności strukturalnej odpowiadającej gatunkowi literackiemu, jakim jest narracja [por. Januszkiewicz 2007]. Rodzaj struktury w tym przypadku uwarunkowany jest kulturowo i jest w pewnym sensie nadrzędny, to znaczy, że struktura stanowi kontekst, w którym osadzone są jednostki będące jej elementami i ona nimi „władza” (posługując się językiem poststrukturalizmu). E. Soroko przywołując stanowisko konstrukcjonistów społecznych pisze, że „opowieści pojawiające się w danej kulturze w danym czasie historycznym wywierają wpływ na jednostkę i wyznaczają sposoby interpretacji innych zjawisk społecznych i indywidualnych doświadczeń. Uaktywniają się one zarówno wobec zdarzeń zewnętrznych, jak i w odniesieniu do autobiografii narratora” [Soroko 2010: 103].

Poststrukturalizm jako zapowiedź zawilej i niejasnej ponowoczesności ogłosił koniec uniwersalnych interpretacji, upadek tzw. Wielkich Narracji [Burzyńska 2004: 23] i dał przyzwolenie na różnorodność, negując tym samym dominację kultury *jedynej, właściwej*, robiąc miejsce dla indywidualności. Należy przy tym podkreślić, że poststrukturalizm nie odrzuca struktury, a jedynie jej uniwersalność. Narracja natomiast, która ze swojej genezy ma właściwości strukturyzujące,

w perspektywie przypisywania jej potencjału regulującego kwestie tożsamościowe, jest środkiem, za którego sprawą „dokonuje się zwycięstwo człowieka nad żywiołem czasu oraz nadawanie adekwatnej struktury sensu i znaczenia temu, co pierwotnie bezkształtne, nieuporządkowane, nieprzewidywalne i nieogarnione” [Teusz 2005: 405]. Stanowi więc narzędzie przydatne ludziom w kontekście ponowoczesnej rzeczywistości, pozwalające na zachowanie pewnego rodzaju osobowościowej stałości w obliczu zewnętrznej niepewności i zmienności. Nawiązując do indywidualistycznych dążeń poststrukturalizmu można również powiedzieć, że charakter narracji (w sensie narracyjnego ujmowania siebie i świata) sytuje ją w roli pośrednika między tym, co wspólne i tym, co indywidualne, a więc odzwierciedlają się w niej relacje między poziomem makro i mikro [Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012: 102]. Trudno jest odejść zupełnie od wpływów kulturowych w pojmowaniu narracji w wymiarze komunikacyjnym, a to za sprawą strukturalnych uwikłań narracyjnie postrzeganej biografii, które ująć można w tak zwane wzory przebiegu życia [Hajduk 2001: 30] czy biograficzne schematy biegu życia [Buhler 1999].

Przejsie w rozumieniu kompetencji narracyjnej od strukturalistycznego do poststrukturalistycznego polegałoby na odejściu od wymagań formalnych narracji wynikających głównie z konieczności zachowania struktury (tzw. gramatyki narracyjnej) na rzecz różnorodności wynikającej z przyzwolenia na dowolność sposobu opowiadania. Dałoby to możliwość jakościowego opisu tej kompetencji, uwzględniającego kontekst jej powstawania, zatem istotne stałoby się *jak?*, a nie *w jakim stopniu?* można być kompetentnym w tym zakresie.

W teorii J. Trzebińskiego, którą rozwija od lat 80. widać starcie wpływów lingwistyczno-strukturalistycznych i indywidualistycznych. Obecność struktury ujawniającej narracyjną reprezentację poznawczą jest zatem w jego pracach nieunikniona i w skrócie definiuje ją następująco: „narracja opisuje bohatera z określonymi intencjami, który napotyka na trudności w ich realizacji, a trudności te – w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych intencji – zostają bądź nie zostają przezwyciężone” [Trzebiński 2002: 14]. W psycholingwistyce natomiast określa się dokładnie części składowe narracji: wstęp, rozpoznanie, komplikacja akcji, ewaluacja, rozwiązanie i zakończenie (koda) – zbiór reguł porządkujących narrację nazywa się gramatyką narracyjną [Soroko 2010: 103] i tylko poprawność wobec tych reguł może zdecydować o przypisaniu wypowiedzi kategorii narracyjności. E. Soroko badając narracyjność jako pewną cechę wypowiedzi zauważa, że składa się ona z wielu komponentów, a aspekt strukturalny jest tylko jednym z nich obok aspektu tematycznego i znaczeniowego (zob. schemat 1).



Schemat 1. Aspekty narracyjności

Źródło: Opracowanie na podstawie E. Soroko, *Określanie wad i zalet sposobów generowania autonarracji*, 2010, s. 107.

Do tej pory w badaniach dotyczących narracyjności (również kompetencji narracyjnej) w mniejszym stopniu kładziono nacisk na refleksyjność, a bardziej skupiano się na poprawności strukturalnej. J. Trzebiński uważa, że na rozumienie narracyjne składa się doświadczanie narracyjne i refleksja, przy czym podjęcie refleksji nie jest konieczne, by uznać narracyjny charakter myślenia i nie zachodzi w każdej sytuacji [Trzebiński 2002: 20–29]. Refleksyjność w znaczeniu, w jakim opisuje ją J. Trzebiński, pozwala dostrzegać sensy w doświadczanej historii, polega na przyjmowaniu postawy zdystansowanej w celu dokonywania interpretacji. Schematy wiedzy stojące za refleksją mieszczą się w wymiarze relacji między poziomem *makro* i *mikro*, ponieważ stanowią indywidualny zapis wiedzy kulturowej [Trzebiński 2002: 29]. Biorąc pod uwagę możliwości definiowania pojęcia kompetencji, które zostały przedstawione na wstępie, można wnioskować, że, jeśli w teoretycznym opisie kompetencji narracyjnej akcent zostałby przeniesiony z aspektu strukturalnego na aspekt znaczeniowy, w którego zakres wchodzi refleksyjność, to uwypuklona zostanie funkcja tej kompetencji wywodząca się z racjonalności emancypacyjnej, a więc wzmacniająca potencjał krytycznego, refleksyjnego podmiotu świadomie uczestniczącego w relacjach społecznych i biorącego odpowiedzialność za siebie i zmianę społeczną.

W obliczu tak prowadzonej argumentacji należy zastanowić się, co stanowi większą wartość z perspektywy dążenia do autonomii – wypowiedź o uporządkowanej strukturze, dostosowana do wymagań sytuacyjnych, czy choćby najmniejsze przejawy refleksyjności w wypowiedzi, która nie spełnia wymogów

strukturalnych? Osoby z niepełnosprawnością, które posługują się narracją „typową” lub narracją „nadaną” mogą wykazywać wysoką sprawność w posługiwaniu się gramatyką narracyjną, a struktury tych narracji mogą być uporządkowane i „prawidłowe”. Być może nawet czerpią z tego jakieś korzyści natury społecznej, ponieważ spełniają pewne oczekiwania. Takie rozumowanie mieści się jednak w racjonalności adaptacyjnej, która nie posiada potencjału zmiany społecznej, a zależność od struktury, która się za nią kryje uniemożliwia osiągnięcie autonomii osobowej. Może być też tak, że trudności komunikacyjne są na tyle duże, że uzyskanie „pożądanego” struktury i zawartości treściowej narracji jest utrudnione, natomiast ujawnia się w niej refleksyjność, która wydaje się być niezwykle istotna z punktu widzenia postulatów współczesnej pedagogiki specjalnej, takich jak wzmacnianie autonomii, emancypacja, kształtowanie krytycznego podmiotu.

Przesunięcie akcentu z aspektu strukturalnego na refleksyjność w rozumieniu kompetencji narracyjnej jest niezwykle istotne w tego rodzaju rozważaniach. Z punktu widzenia pedagogiki specjalnej oznaczałoby to zupełną zmianę perspektywy w interpersonalnym wymiarze rehabilitacji i edukacji – z opartej na profesjonalizmie dominacji rehabilitanta/wychowawcy na stworzenie możliwości *wzięcia swoich spraw we własne ręce* przez osoby z niepełnosprawnością. Relacja, która stawiana jest w centrum procesów interesujących pedagogikę specjalną zyskałaby w związku z tym nową, postulowaną jakość. Próby podobnie rozumianej zmiany były podejmowane i to już w czasach, kiedy powszechnie uznawano podporządkowaną pozycję osób z niepełnosprawnością w procesie rehabilitacji. Za każdym razem takie badania udowodniały zdolność refleksyjnego myślenia i działania osób niepełnosprawnych oraz możliwość powierzenia im odpowiedzialności za własny los [por. Kościelska 2000; Sadowska 2006; Rzeźnicka-Krupa 2007; Borowska-Beszta 2010]. Stworzenie przestrzeni dla rozwoju kompetencji narracyjnej z podkreśleniem jej aspektu refleksyjności daje szansę kontynuacji tego zamysłu, wydaje się być podstawą kształtowania wielu innych, zależnych od niej kompetencji i stwarza pole realizacji idei autonomii osób z niepełnosprawnością w pełnym tego słowa znaczeniu.

Zakończenie

Przyjmowanie poststrukturalistycznej perspektywy w namyśle nad kompetencją narracyjną zbiega się ze współczesnymi tendencjami teoretycznymi w pedagogice specjalnej, przywołując choćby przejście od medycznego do społeczno-kulturowego modelu niepełnosprawności [np. Kosakowski 2003], *disability studies*

z charakterystycznymi dla tego nurtu problemami (Barnes, Mercer 2012] i szerzej – aktualizacje paradygmatyczne, zwłaszcza paradygmat humanistyczny i emancypacyjny [Krause 2010: 167–182, 198–210].

Dążenie do rozszerzania dyskursu narracyjnego środowisk osób z niepełnościami, umożliwienie aktywnego i świadomego uczestnictwa w ogólnym dyskursie, zwłaszcza osobom z niepełnosprawnością intelektualną, daje realną możliwość rozwijania ich kompetencji narracyjnej w taki sposób, aby sprzyjała ona podejmowaniu trudu dążenia do autonomii. Poststrukturalistyczne rozumienie kompetencji narracyjnej stworzy pole do dokonywania wyboru spośród wielu możliwych, dostępnych podmiotom struktur narracji, a rozwijanie krytycznej refleksyjności wydaje się być ku temu konieczne. W obliczu braku jednoznacznych strukturalistycznych reguł rządzących narracją następuje umocnienie pozycji podmiotu. Wypowiadanie się przez osoby z niepełnosprawnością we właściwej tylko sobie dykcji daje możliwość kreowania własnej tożsamości na drodze narracyjnej aktywności i swobodne, nieobciążone jarzmem strukturalnych wymagań ujawnianie swojej indywidualności w relacjach społecznych, a to stanowi wyraz autonomii na najwyższym osobowościowym poziomie.

Przejsie od strukturalistycznego do poststrukturalistycznego ujmowania kompetencji narracyjnej nie oznacza zupełnego odejścia od analizy struktury, ale przeniesienie akcentu na inne aspekty narracyjności, zwłaszcza na refleksyjność. Oznacza to zmianę kryteriów klasyfikacji wypowiedzi jako narracyjnych i podkreślenie innych niż do tej pory funkcji, które pełnią. Nie ulega wątpliwości, że takie przesunięcie jest niezbędne do prowadzenia współcześnie badań w tym zakresie w obliczu licznych zmian w terminologii, metodologii i sposobie postrzegania zjawisk społecznych. Argumentację można prowadzić także odwołując się do aktualnych postulatów pedagogiki specjalnej, czy pedagogiki w ogóle, które nawiązują teleologicznie do rozwijania krytycznego, refleksyjnego podmiotu, a więc ulokowane są w racjonalności emancypacyjnej. Wracając do sposobów opisywania kompetencji, które zostały przywołane za A. Męczkowską we wstępie, taka perspektywa spojrzenia na kompetencję narracyjną mieściłaby się w obszarze między podstawą refleksyjnego działania a potencjałem działania emancypacyjnego, ale biorąc pod uwagę funkcje intrapsychiczne, tożsamościowe itp., można również rozpatrywać ją jako warunek dystansującego rozumienia.

Zarysowane w tym tekście stanowisko stanowi tylko wstęp do rozważań nad tą tematyką, przedstawia teoretyczne inspiracje, które pozwalają definiować i opisywać kategorię kompetencji narracyjnej z odmienną niż dotychczas perspektywą, zarówno w wymiarze jej źródeł, sposobów kształtowania, jak i funkcji, zwłaszcza w kontekście autonomicznego i świadomego funkcjonowania w interakcjach społecznych.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G. (2012), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bartniczak M. (2017), *Obszary dyskursu naukowego warunkujące kierunek myślenia o narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 25.
- Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012), *Podjęcie biograficzne [w:] Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, D. Jemielniczak (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły [w:] Badania nad rozwojem języka dziecka*, G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Borowska-Beszta B. (2010), *Metoda Intymności i Interakcyjności na tle narracji i pisania twórczego kobiety z zespołem Downa [w:] Trudna dorosłość osób z zespołem Downa. Jak możemy wspomóc?*, B.B. Kaczmarek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo Inco-Veritas, Warszawa.
- Buhler J. (1999), *Bieg życia ludzkiego*, 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.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? [w:] Neodidagmata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, nr 24.
- Dryll E., Cierpka A. (2011), *Zagadnienia teoretyczne nurtujące polską psychologię narracyjną. Wprowadzenie [w:] Dryll E., Cierpka A., Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.
- Hajduk E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kościńska M. (2000), *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kowalik S. (1989), *Upośledzenie umysłowe: teoria i praktyka rehabilitacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kowalik S. (1996), *Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za” a nawet „przeciw” [w:] Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, W. Dykcik (red.), Eruditus, Poznań.
- 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.
- Krzemińska D. (2002), *Kod językowy i dyskurs osób z upośledzeniem umysłowym. Ku dekonstrukcji naznaczającego porządku w postrzeganiu jednostek z niepełnosprawnością intelektualną [w:] Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, E. Górniewicz, A. Krause (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

- Januszkiewicz M. (2007), *Strukturalizm i hermeneutyka: dwa paradygmaty w nauce o literaturze* [w:] Januszkiewicz M., *W-koło hermeneutyki literackiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Levinas E. (1991), *Trudna wolność. Esej o judaizmie*, Wydawnictwo Atext, Gdynia.
- Mead G. H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Męczkowska A. (2004), *Kompetencja jako kategoria pedagogiczna* [w:] *Ars educandi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, tom IV.
- Nadolska H. (1995), *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji*, Erbe, Białystok.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Obuchowska I. (1996), *O autonomii w wychowaniu niepełnosprawnych dzieci i młodzieży* [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych (Od diagnoz do prognoz i do działań)*, W. Dykik (red.), Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.
- Obuchowski K. (1996), *Subiektywne warunki autonomii psychicznej* [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych (Od diagnoz do prognoz i do działań)*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.
- Rakowska A. (2003), *Język, komunikacja, niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Ricoeur P. (1992), *Filozofia osoby*, Papieska Akademia Teleologiczna, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sadowska S. (2009), *Humanistyczne i społeczne wymiary w sporach o kategorie teleologiczne w polskiej pedagogice specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością*, T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), Uniwersytet Szczeciński, Zakład Pedagogiki Specjalnej, Szczecin.
- Soroko E. (2010), *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji* [w:] Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M., *Badania narracyjne w psychologii*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa.
- Soroko E., Wojciechowska J. (2015), *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji* [w:] *Studia Edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, nr 37.
- Trzebiński J. (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Trzebiński J. (2005), *Narracyjny kontekst myślenia i działania* [w:] Chmielnicka-Kuter E., Puchalska-Wasył M., *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Żółkowska T. (2013), *Ja, Ty, Inny – dialog?*, „Studia Edukacyjne”, nr 28.