

Grzegorz Całek

Uniwersytet Warszawski

Anna Piniewska

Uniwersytet Warszawski

Język jako narzędzie przemocy. Uczeń z zespołem Aspergera w polskiej szkole

Wprowadzenie: niepełnosprawność w języku, niepełnosprawność a język

Piotr Morawski, gdy pisze o performansie *Pokaż* w reżyserii Justyny Wielgus tematyzującym społeczne postrzeganie Inności oraz niepełnosprawności, stwierdza, że „normatywność zakodowana jest właśnie w oku patrzącego, nie zaś w ciałach, które widzimy”¹. Analogicznie można by powiedzieć, że norma² kształtująca język odnoszący się do osób z niepełnosprawnościami zakodowana jest w wypowiedziach mówiącego, a nie tego, o kim mówimy. Języki i dyskursy konstruowane w danych warunkach społeczno-politycznych przez „normatów”³ uciszają osoby z niepełnosprawnościami; pozbawiają je przestrzeni na definiowanie i ekspresję własnego doświadczenia⁴. Dla tego też tak istotne jest badanie relacji niepełnosprawności i języka (wieloznacznie rozumianego) w perspektywie krytycznych *disability studies*⁵.

¹ MORAWSKI P., *Co widzisz?*, <https://www.dialog-pismo.pl/blog/co-widzisz>, [dostęp: 20.07.2023].

² Więcej o pojęciu (sztucznie skonstruowanej i będącej produktem konkretnego momentu historycznego) normy i jej wpływie na postrzeganie niepełnosprawności: DAVIS L. J., *Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century*, [w:] tenże (red.), *The Disability Studies Reader. Second Edition*, Taylor & Francis Group, New York–London 2006, s. 3–16.

³ Określenie na tzw. pełnosprawną osobę, czyli osobę wpisującą się w „normę”, ukute przez Rosemarie Garland-Thomson (2020) w odniesieniu do teorii piętna Ervinga Goffmana (2005).

⁴ GAVIN R., *The Making of the Disabled Identity: A Linguistic Analysis of Marginalisation*, „Disability Studies Quarterly” 2023, nr 2, s. 149–178.

⁵ SCHALK S., *Critical Disability Studies as Methodology*, „Lateral” 2017, nr 6(1), <https://www.jstor.org/stable/48671697>, [dostęp: 20.07.2023].

Można wyróżnić wiele tendencji i nurtów badań łączących refleksję o języku ze studiami o niepełnosprawności, na przykład rozważania na temat języka osób z niepełnosprawnościami⁶, językowego obrazu świata⁷, narracji literackich⁸, retoryki ableizmu⁹, wpływu języka społeczeństwa na osoby z niepełnosprawnościami i ich – odwołując się do tytułu artykułu Doroty Żuchowskiej-Skiby – „poczucie wykluczenia”¹⁰; dużą rolę odgrywa również badanie dyskursów (zarówno prywatnych, jak i publicznych¹¹, dyskursu eugenicznego¹², dyskursów konstruowanych przez osoby z niepełnosprawnościami¹³). Przedmiotem niniejszego artykułu będzie słowna przemoc, która spotyka uczniów z zespołem Aspergera w szkole – zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli¹⁴, a zatem zagadnienie sytuujące się w obrębie refleksji na temat językowych mechanizmów wykluczenia osób z niepełnosprawnościami.

W siatkach pojęciowych właściwych różnym podejściom badawczym inaczej definiuje się *niepełnosprawność*. Mówi się wręcz prowokacyjnie o fikcji niepełnosprawności¹⁵ bądź traktuje się ją – używając terminologii Ernesto Laclau¹⁶ – jako puste

⁶ Zob. BŁESZYŃSKI J., *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013; ATTWOOD T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013 oraz RAKOWSKA A., *Język – komunikacja – niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.

⁷ Zob. FIDOWICZ A., *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 147–160 oraz SADOWSKA S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.

⁸ Zob. FIDOWICZ A., *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020 oraz BÉRUBÉ M., *The Secret Life of Stories: From Don Quixote to Harry Potter, How Understanding Intellectual Disability Transforms the Way We Read*, New York University Press, New York–London 2018.

⁹ CHERNEY J. L., *Ableist Rhetoric (How we know, Value and See Disability)*, Penn State University Press, Pennsylvania 2019.

¹⁰ ŻUCHOWSKA-SKIBA D., *Wpływ języka na poczucie wykluczenia u osób z niepełnosprawnościami*, „Socjolingwistyka” 2020, nr 34, s. 77–91.

¹¹ WOYNAROWSKA A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010 oraz też, *Znaczenia niepełnosprawności intelektualnej w dyskursie internautów*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 22, s. 259–287.

¹² PINIEWSKA A., *O wartościowaniu życia, czyli polski dyskurs eugeniczny wobec osób z niepełnosprawnościami*, „Teksty Drugie” 2023, nr 4.

¹³ Zob. KRZEMIŃSKA, D., *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnościami intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012 oraz RZEŹNICKA-KRUPA J., *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo: o dyskursie dzieci z niepełnosprawnościami intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

¹⁴ CAŁEK G., KWAPIŃSKA K., *Sytuacja dzieci z zespołem Aspergera. Raport z badań 2014*, Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera, Warszawa 2014.

¹⁵ FERRIS J., *Dystans estetyczny i fikcja niepełnosprawności*, [w:] *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*, wyb. i oprac. E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna, przeł. K. Ojrzyńska, Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017.

¹⁶ LACLAU E., *Emancypacje*, przeł. L. Koczanowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004.

znaczące, jak robi to Jolanta Rzeźnicka-Krupa: „kategorię pustą w sensie braku określonego, ustanowionego niezależnie od kontekstu (trybu patrzenia), która wypełniana jest treścią domykającą i stabilizującą jej znaczenie w polu określonych społecznych, kulturowych i politycznych praktyk dyskursywnych”¹⁷. To zatem kontekst (historyczny, społeczny, polityczny, ekonomiczny, prawny itd.) wpływa na postrzeganie i definiowanie niepełnosprawności, która jednocześnie jest bezpośrednio związana z waloryzacją „normy” i „pełnosprawności”. To, jak łatwo „niepełnosprawność” ulega symbolizacji i metaforyzacji, jak łatwo „wypełnia” się ją znaczeniem, podkreśla się przede wszystkim w kulturowych studiach, w których zagadnienie reprezentacji odgrywa kluczową rolę¹⁸. Biedne ofiary tragedii, mściwi zazdrośnicy, wieczne dzieci, superkaleki¹⁹ – to tylko kilka z tych (utrwalanych językowo) klisz.

Historycznie uwarunkowane i zmienne definicje „niepełnosprawności” często odwołują się do danego jej modelu (np. medycznego, społecznego, charytatywnego) bądź powstają w kontrze do niego. Najczęściej podkreśla się zmianę, która nastąpiła w języku opisu niepełnosprawności w ujęciu społecznym²⁰ w stosunku do medycznego²¹. W jednym z najważniejszych dokumentów dla ustanowienia społecznego modelu – manifestie brytyjskiego Związku Osób Niepełnosprawnych Fizycznie przeciwko Segregacji (*The Union of the Physically Impaired Against Segregation*) z 1976 r. – pojawia się bowiem kluczowe rozróżnienie na niepełnosprawność [*disability*] i uszkodzenie [*impairment*]²². Podnosi się więc konstruktywistyczny charakter tej pierwszej oraz medyczny charakter drugiej²³. Można również, nie zapominając o strukturalno-systemowych barierach, podkreślać cielesne doświadczenie i tema-

¹⁷ RZEŹNICKA-KRUPA J., *Społeczne ontologie niepełnosprawności: ciało, tożsamość, performatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 75.

¹⁸ Zob. QUAYSON A., *Aesthetic Nervousness: Disability and the Crisis of Representation*, Columbia University Press, New York 2007 oraz LEWIS V.A., *Introduction*, [w:] *Beyond Victims and Villains: Contemporary Plays by Disabled Playwrights*, Theatre Communications Group, New York 2006.

¹⁹ Przełożenie angielskiego terminu *supercrip*.

²⁰ OLIVER M., *A new model of the social work role in relation to disability*, [w:] *The handicapped person: A new perspective for social workers*, Campling J. (red.), Radar, London 1981.

²¹ Por. ZDRODOWSKA M., *Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnościami*, „Teksty Drugie” 2016, nr 5, s. 384–403 oraz PATEL D., BROWN K., *An overview of the conceptual framework and definitions of disability*, „International Journal of Child Health and Human Development” 2017, nr 3(10), s. 247–252.

²² „Kluczowe jest tutaj wprowadzone przez UPIAS definicyjne rozróżnienie niepełnosprawności (*disability*), której źródłem jest uniepełnosprawniające społeczeństwo, i odnoszącego się do aspektów medycznych uszkodzenia (*impairment*), które samo w sobie nie jest tożsame z niepełnosprawnością. »Niepełnosprawność jest czymś, co zostaje narzucone na nasze uszkodzenia przez bezpodstawną izolację i wykluczenie z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym« – argumentują twórcy UPIAS w dyskusji z członkami bardziej liberalnej, reformistycznej organizacji Disability Alliance (...)» – zob. GODLEWSKA-BYLINIĄK E., LIPKO-KONIECZNA J., *Rewolucja, której nie było*, [w:] Godlewska-Byliniak E., Lipko-Konieczna J. (red.), *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*, Fundacja Teatr 21, Biennale Warszawa, Warszawa 2018, s. 10.

²³ SHAKESPEARE, T., *The Social Model of Disability*, [w:] *The Disability Studies Reader*, Davis L. J. (red.), Routledge, New York–London 2006.

tyzować ból z nim związany²⁴, a także zgodnie z *disability pride* afirmować fizyczną i intelektualną różnorodność²⁵.

Dyskursywne określenie pola „niepełnosprawności” wiąże się także z dostrzeżeniem przez badaczy i badaczki problematyczności samego leksemu – już na poziomie semantyki słowotwórczej²⁶ i waloryzacji formantu „nie” bądź cząstki „niepełno”. Sam termin jest zresztą stosunkowo młody²⁷, a także nieostry, mieszczący w swoim polu znaczeniowym słowa kiedyś określające różne kondycje, co podkreśla Marcin Garbat: „obecnie za pomocą tego jednego terminu [„niepełnosprawności”] określa się osoby, które dawniej należały do zupełnie różnych kategorii. Kaleka, garbus, kuternoga, kulas czy inwalida – to dawniejsze określenia współczesnych osób z niepełnosprawnością fizyczną lub motoryczną²⁸. Także rozróżnienie na „chorobę” i „niepełnosprawność” często sprawia kłopot, a coraz częściej postuluje się też rozszerzenie granic terminu „niepełnosprawności”, by więcej – uznanych przez społeczeństwo za nienormatywne – osób mogło się z nim identyfikować²⁹. Mówi się więc także o niej w kontekście dysleksji, odmiennej fizyczności, problemów i zaburzeń psychicznych. Niektórych pejoratywnych i wulgarnych określeń używa się zresztą zarówno w stosunku do osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi, jak i problemami psychiatrycznymi³⁰, co poświadczą dalsze rozpoznania.

Debata językowa toczy się oczywiście na temat samego określenia identyfikującego osoby – niepełnosprawne bądź z niepełnosprawnością/niepełnosprawnościami. Za bardziej inkluzywne uznaje się to drugie sformułowanie³¹, choć dyskusja na temat

²⁴ Zob. BAILEY C.W., *On the Impossible: Disability Studies, Queer Theory, and the Surviving Crip*, „Disability Studies Quarterly” 2019, nr 39(4), <https://dsq-sds.org/article/view/6580/5463>, [dostęp: 20.07.2023] oraz PAMUŁA N., *Kalekie świadectwa. Niepełnosprawność i protesty w Polsce w 2018 i 2020 roku*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 4, s. 698–714.

²⁵ SWAIN J., FRENCH S., *Towards an Affirmation Model of Disability*, „Disability & Society” 2000, nr 4, s. 569–582.

²⁶ BŁESZYŃSKA K., *Semantyka niepełnosprawności – rola języka w kształtowaniu sytuacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Chodkowska R. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 61–66.

²⁷ Słowo to – a w zasadzie jego angielski odpowiednik *disability* – pojawiło się po drugiej wojnie światowej najpierw w Stanach Zjednoczonych, następnie Wielkiej Brytanii i innych krajach europejskich. Z czasem określenia uprzednio uznawane za neutralne – *inwalida* oraz *upośledzony*, używane m.in. w systemie prawnym, zastąpiono *osobą niepełnosprawną*, a następnie, w 2004 roku, *osobą z niepełnosprawnością (niepełnosprawnościami)*.

²⁸ GARBAT M., *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014, s. 94.

²⁹ KAFER A., *Feminist, Queer, Crip*, Indiana University Press, Indiana 2013.

³⁰ Tj. „wariat”, „psychol”, „pojeb”, „szaleniec”, „dziwak”, itd.

³¹ GALASIŃSKI D., *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością?*, „Niepełnosprawność. Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2013, nr IV (9), s. 3–6. Warto nadmienić, że rozważania o języku używanym w stosunku do osób z niepełnosprawnościami nie zamykają się jedynie w dyskursie naukowym; w mediach społecznościowych i serwisach internetowych pojawia się coraz więcej treści edukacyjnych na ten temat; jako przykład wymienić można: profil instagramowy Wojciecha Sawickiego (Life on Wheelz) czy wywiad na mainstreamowym kanale YouTube Ewy Grzelakowskiej-Ko-

„języka tożsamości” i „języka osoby” nie jest zamknięta. Na ten moment jednak nie wypracowano w pełni zadawalającego i adekwatnego określenia alternatywnego. Na marginesie można wspomnieć, że również odpowiednie oddanie nazwy dyscypliny – *disability studies* – budziło (wraz z rozwojem tej dziedziny w Polsce) wątpliwości, mimo że sprowadza się jedynie do zmiany przyimka: „studia o niepełnosprawności” bądź „studia nad niepełnosprawnością”. Pamuła, Szarota i Usiekiewicz³², jak i redaktorzy numeru „Tekstów Drugich” (2020) zatytułowanego *Studia o niepełnosprawności*, opowiadają się za pierwszą wersją.

Zagadnienie języka i niepełnosprawności to także – a może przede wszystkim – kwestia przemocy słownej. Poniżej więc proponuje się studium przypadku: omówienie mechanizmów językowej opresji i stygmatyzacji uczniów z zespołem Aspergera. Zespół ten charakteryzuje się licznymi problemami istotnymi z punktu widzenia funkcjonowania dziecka w szkole, m.in.: zaburzeniami interakcji społecznej, nieumiejętnością współpracy w grupie, zaburzeniami mowy i języka, trudnościami rozumienia znaczeń przenośnych, zachowaniami powtarzalnymi, problemami w komunikacji niewerbalnej oraz nieporadnością ruchową³³.

Kwestie metodologiczne

Przedstawione analizy mają swój początek w pierwszych w Polsce badaniach sytuacji rodzin dzieci z zespołem Aspergera przeprowadzonych przez Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera w 2014 r. za pomocą ankiety internetowej. Wzięło w nich udział 153 rodziców dzieci z zespołem Aspergera. Badania te ujawniły dużą skalę patologicznych sytuacji związanych z funkcjonowaniem dzieci w polskich szkołach: 86% z nich doświadczało negatywnych reakcji ze strony rówieśników, a 59% – ze strony nauczycieli³⁴. W latach 2015–2020 w Polskim Towarzystwie Zespołu Aspergera zostały przeprowadzone wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, prowadzone najczęściej w domach rodziców, trwające od półtorej do nawet sześciu godzin. Wzięło w nich udział 32 rodziców (16 ojców i 16 matek) dzieci z zespołem Aspergera w wieku szkolnym: z klas I–III (24 osoby) oraz klas IV–VI (8 osób). Kolejnym etapem prac były wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji prowadzone w roku 2022. Tym razem były to wywiady krótsze (do ok. trzech godzin), przeprowadzane ze względu na sytuację pandemiczną online (za pomocą aplikacji Zoom). Wzięło w nich udział 43 rodziców dzieci z zespołem Aspergera, tym razem w bardziej zróżnicowanym wieku: 4 – do 5 lat,

stoglu (Red Lipstick Monster) z Anną Klechę (Dziewczyną z Fioletową Nogą), jedną z uczestniczek kampanii Pełnosprawni w miłości Fundacji Avalon, dotyczący m.in. inkluzywnego języka.

³² PAMUŁA N., SZAROTA M., USIEKIEWICZ M., *Nic o nas bez nas*, „Studia de Cultura: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2018, nr 1(10), s. 4–12.

³³ GILLBERG I.C., GILLBERG C., *Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note*, „The Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1989, nr 30(4), s. 631–638.

³⁴ CAŁEK G., KWAPIŃSKA K., dz. cyt.

10 – z zerówki i klas I–III, 16 – z klas IV–VIII oraz 13 – ze szkół ponadpodstawowych. Wywiady dotyczyły wszystkich aspektów życia dziecka i życia z dzieckiem z zespołem Aspergera: od pierwszych lat i obserwacji pojawiających się symptomów, przez proces uzyskiwania diagnozy, po funkcjonowanie zdiagnozowanego już dziecka. Koncentrowały się zwłaszcza na kwestii szkoły, ponieważ szkoła to główne środowisko rozwojowe, w którym w sposób gwałtowny i intensywny ujawniają się problemy wynikające z zaburzeń uczniów.

Na potrzeby niniejszego artykułu wybrano z wywiadów fragmenty opisujące sytuację dziecka z zespołem Aspergera w szkole, a następnie dokonano analizy części wypowiedzi dotyczących języka osób komunikujących się z dzieckiem – a więc rówieśników oraz nauczycieli. Skupiono się na kilkudziesięciu określeniach, które powtarzały się w wywiadach z rodzicami. W dalszej części określenia te zostały poddane analizie z uwzględnieniem temperatur emocjonalnych oraz kontekstu, w którym się pojawiają – w subiektywnej relacji rodziców uczniów; częściowo opatrzone je również komentarzem z perspektywy studiów o niepełnosprawności.

Język wobec uczniów z zespołem Aspergera

Określeń używanych wobec dzieci z zespołem Aspergera zostało spisanych ponad 70. Ze względu na ich dużą liczbę na potrzeby analizy podzielono je na następujące grupy:

A. Wyrażenia odnoszące się do niepełnosprawności

1. związane ze specyfiką zespołu Aspergera:
 - odnoszące się do sposobu poruszania się dziecka;
 - odnoszące się do umysłu, predyspozycji intelektualnych, zdolności dziecka;
 - odnoszące się do usposobienia dziecka;
2. niezwiązane ze specyfiką zespołu Aspergera.

B. Wyrażenia nieodnoszące się do niepełnosprawności

Spisane w trakcie wywiadów określenia były analizowane także pod względem temperatur emocjonalnych. Dlatego – niezależnie od powyższych kryteriów – wyodrębniono dwie dodatkowe grupy określeń właśnie ze względu na ich skrajnie wysoki poziom temperatur emocjonalnych³⁵:

1. określenia skrajnie negatywne, wulgarne;
2. określenia wskazujące pozytywne nastawienie nadawcy.

Omówienie każdej grupy rozpoczyna się od wymienienia przykładów określeń (w kolejności alfabetycznej, ponieważ nie było istotą analiz określanie częstotliwości ich

³⁵ Uwaga: ze względu na wyodrębnienie tych grup z użyciem dodatkowego kryterium, nie są one rozłączne z grupami wcześniej określonymi.

występowania), następnie są one zaprezentowane w kontekście ich występowania w codzienności szkolnej (także z wykorzystaniem cytatów z wypowiedzi badanych rodziców), czasem także z odniesieniem do literatury.

Wyrażenia odnoszące się do sposobu poruszania się dziecka

Przykłady określeń: *baba, ciapa, dupa wołowa, fajtłapa, łamaga, niezdarka, oferma, patalach, pierdoła, platfus*.

Jedną z charakterystycznych cech zespołu Aspergera jest niezborność ruchowa, specyficzny sposób poruszania się. Jest to łatwo zauważalne przez dorosłych, ale też przez dzieci, które już w klasach I–III dostrzegają u swoich rówieśników, że nie są tak sprawni, jak inni, co ma znaczenie w codziennym funkcjonowaniu – choćby wtedy, gdy klasa dzieli się na dwie grupy, aby podczas zajęć wychowania fizycznego bawić się w gry zespołowe. Zawiedzenie niesprawnością jednego z zawodników własnej drużyny jest u dzieci źródłem złości, a w konsekwencji prowadzi do używania wobec kolegi określeń piętnujących jego mniejszą sprawność fizyczną. Jak zauważają badani rodzice, używanie takich określeń rozpoczyna się bardzo wcześnie: już w zerówce i klasach I–III:

Niestety to zaczęło się jeszcze w zerówce, po jakichś grach, gdy syn nie sprawdził się, coś zawałił i przez niego jego grupa przegrała w jakiejś grze, w zwykłej zabawie. I wtedy zaczęli mówić na syna „ciapa”. Potem coraz częściej i częściej. I została ta „ciapa” jako taka stała łatka czy ksywka. Bałam się, że to przejdzie na szkołę, bo tam z synem poszła dwójka innych dzieci, ale jakoś udało mi się w porozumieniu z wychowawczynią spacyfikować to i teraz jest dobrze. (wywiad 29)

Warto przy tym zauważyć, że rodzice z reguły nie odbierali tych określeń jako bardzo dokuczliwe – raczej jak typowe dla wieku „przekomarzanie się” w gronie rówieśników i w dużym stopniu zrozumiałe ze względu na (obiektywnie) znaczne problemy swoich dzieci ze sprawnością fizyczną. Może to jednak zaskakiwać, ponieważ wydzwięk przytoczonych terminów jest negatywny. Uwagę zwrócić również należy na kwestię genderową („baba” jako obelga). Niemniej, powyższy cytat pokazuje dominującą strategię rodziców: zaczynali się przejmować i podejmować interwencję dopiero wtedy, gdy wymienione określenia nie były incydentalne i wyrażone pod wpływem emocji, lecz zdawały się „przylegać” do dziecka jako skutek etykietowania.

Wyrażenia odnoszące się do umysłu, predyspozycji intelektualnych, zdolności dziecka

Przykłady określeń: *dewiant, dureń, czub, czubek, dzban, głąb, głupek, jełop, młot, pacan, pojeb, pomyleniec, przygłup, psychol, szajbus, tępak, tłuk, tuman, świr, wariat*.

Kilka cech charakterystycznych dla zespołu Aspergera jest związanych z nietypowym i specyficznym sposobem funkcjonowania umysłu. Należy pamiętać, że dzieci z zespołem Aspergera mieszczą się w normie intelektualnej i powyżej normy. Ich wyjątkowość zatem nie polega na ułomności intelektualnej, ale na innym widzeniu świata, innym przetwarzaniu informacji oraz innym sposobie komunikowania własnych myśli. To jednak sprawia, że rówieśnicy z łatwością zauważają ich odmienny sposób patrzenia na rzeczywistość, sposób wysławiania się (tzw. „dorosły język”) czy problemy z rozumieniem przenośni, metafor i znaczeń ukrytych – inaczej mówiąc, dosłowność w odbiorze języka. Brak zrozumienia tej inności znów – jak w przypadku problemów ruchowych – prowadzi do używania określeń czasem żartobliwych i dokuczliwych, ale też wulgarnych i piętnujących. Warto jednak podkreślić, że tym razem źródłem nie są problemy dla grupy wynikające z inności, ale sama – niezrozumiała – inność.

Może się wydawać niezrozumiałe, że negatywne określenia są odpowiedzią także na występujące u części osób z zespołem Aspergera specjalistyczne zainteresowania, a więc szczególne zdolności, które sprawiają, że dziecko potrafi zapamiętać mnóstwo dat, symboli chemicznych, itp. W żadnym przypadku badani rodzice nie stwierdzili, by specjalne zdolności skutkowały pozytywnymi określeniami ze strony innych uczniów; czasem jedynie ze strony nauczycieli (o tym w dalszej części).

Wyrażenia odnoszące się do usposobienia dziecka

Przykłady określeń: *blażen, furiat, narwaniec, nerwus, ofiara (w sensie: losu), pajac.*

Niezwykle istotne i szczególnie trudne z punktu widzenia funkcjonowania dziecka z zespołem Aspergera w szkole są te zaburzenia, które powodują nietypowe i przede wszystkim nieprzewidywalne reakcje, często związane ze sferą emocjonalną, takie jak: trudności z wyrażaniem i kontrolą emocji, nadwrażliwość na specyficzne dźwięki (dzwonek w szkole), zapachy (pot, jedzenie) czy dotyk (nauczyciela, psychologa, kolegi czy koleżanki). Problem w tym, że nie wiadomo, jak dziecko z zespołem Aspergera zareaguje na czyjś dotyk, jakiś dźwięk, jak wewnętrzne emocje będą się uzewnętrzniać w sytuacji, gdy trudno je wyrazić i sobie z nimi poradzić. Efektem takich okoliczności, o które przecież w szkole bardzo łatwo, jest zachowanie niezrozumiałe dla innych – odczytywane jako dziwne i nieadekwatne, co może skutkować używaniem przez inne dzieci pejoratywnych określeń wymienionych powyżej.

Z wypowiedzi badanych rodziców wynika, że problemy z emocjonalnością w szkole narastają wraz z wiekiem, co często wiąże się z chęcią celowego dokuczenia klasowemu koledze z zespołem Aspergera. Jeden z rodziców opowiada o tym w następujący sposób:

Myślę, że problem jest w tym, że dzieci bywają okrutne. Jeszcze w trzeciej klasie było dobrze, ale potem coraz gorzej. Kilkoro z kolegów z klasy nauczyło się, jak podpuszczać Antka. Wiedzą, co zrobić, co powiedzieć, żeby szybko wybuchnął. Znaleźli na niego niezawodny sposób i wykorzystują to, że ma krótki spust i się błyskawicznie nakręca. A jak ostatnio rozmawialiśmy z nauczycielką wspomagającą, to ona przyznała, że chłopaki z jego klasy działają z premedytacją, bo wiedzą, że jak będzie awantura, to uciekną im kawałek lekcji. Tak, oni są okrutni. (wywiad 39)

Wyrażenia do niepełnosprawności, ale niezwiązane ze specyfiką zespołu Aspergera

Przykłady określeń: *aspi, debil, inwalida, kaleka, kretyn, niedorozwinięty, matoł, nie-normalny, opóźniony, psychiczny, specjalnej troski, specjalny, upośledzony*.

Ta grupa została wyodrębniona z dwóch powodów: historycznego (część określeń to dawniej używane nazwy na poszczególne niepełnosprawności) oraz pragmatycznego, tzn. z tego względu, że – jak wynika z wypowiedzi badanych rodziców – za tymi słowami najczęściej nie stały negatywne intencje (co może dziwić). Problem właściwego sposobu mówienia o dzieciach z zespołem Aspergera dotyczy przede wszystkim nauczycieli i innych pracowników szkoły (pani szatniarka, obsługa sekretariatu), którzy, często nieświadomie, opisują takiego ucznia w sposób potoczny, odruchowy, odwołujący się do posiadanego zasobu słownictwa (w języku oficjalnym już jednak uznanego za nacechowany negatywnie). Rodziców nie dziwi, gdy wobec dzieci używa się określeń typu „nienormalny”, „specjalnej troski”, „upośledzony”, „opóźniony”, a nawet „kaleka”, ponieważ (głównie dla starszych osób) określenia te nie są obraźliwe, raczej (w perspektywie historycznej) „formalno-medyczne”. Część wskazanych słów (a także inne często spotykane określenia niepełnosprawności) przeszła bowiem długą semantyczną drogę (m.in. *debil, idiota, dureń, upośledzony, niedorozwinięty*³⁶; od określeń z języka medycznego, neutralnego, do wyrazów nacechowanych negatywnie, często konstytuujących symboliczną przemoc wobec osób z niepełnosprawnościami. Ograniczenia artykułu nie pozwalają na analizę wszystkich leksemów, warto podać jednak jeden przykład. Choć „upośledzenie” zdaje się neutralnym określeniem (a przynajmniej jako takie przez długi czas funkcjonowało), to w latach 70. zaczęto odchodzić od „osoby upośledzonej” na rzecz „niepełnosprawnej”. Błeszyńska jednak – w odniesieniu do historycznego użycia słowa – podkreśla jego ekspresję ewaluatywno-emocjonalną³⁷. Upośledzenie hierarchizowano, co pozwalało na dyskryminację (badaczka podaje przykład z XVII wieku: chłopów marginalizowano jako grupę „upośledzoną społecznie”). W publikacji z 1981 roku Janina Doroszewska pisze:

³⁶ FIDOWICZ A., dz. cyt., s. 148–149.

³⁷ BŁESZYŃSKA K., dz. cyt.

Termin „upośledzony” (...) normalnie odnoszący się do jednostek z trwałymi brakami czy zaburzeniami anatomicznymi bądź funkcjonalnymi – nie jest przyjmowany w życiu przychylnie, zwłaszcza przez zainteresowane osoby. Niemniej w literaturze specjalistycznej używamy terminu upośledzeni sensorycznie (niewidomi, głusi, głuchoniewidomi, z poddziałami określającymi stopień natężenia), upośledzeni umysłowo (oligofrenicy i dementycy) i upośledzeni motorycznie; ci ostatni – jeśli ich upośledzenie jest nasilone – nazywani bywają kalekami, co ma już wyraźnie pejoratywny wydźwięk³⁸.

Już w latach osiemdziesiątych – w odniesieniu do tego określenia – pojawił się rozdzźwięk między oficjalną nazwą a odczuciami osób, które ona opisuje. Emocje rodziców (być może pokolenia, dla którego część sformułowań nadal uchodzi za neutralne) wcale nie muszą przekładać się na emocje dzieci z niepełnosprawnością. Jest to więc bardzo problematyczne, że słowa dziś jednoznacznie uznawane za krzywdzące są na porządku dziennym w szkole, tym bardziej ze względu na uczniów, którzy słuchają dorosłych i kopią ich język.

Mając to na względzie, warto ze wskazanej grupy wyodrębnić określenie „aspi”, które za sprawą mediów społecznościowych rozpowszechniło się jako neutralne czy wręcz przyjazne określenie dla dzieci z zespołem Aspergera. Doświadczenia badanych rodziców pokazują, że upowszechnienie tego określenia w szkole przyczynia się do bardziej komfortowego funkcjonowania ich dzieci w przestrzeni szkolnej.

Wyrażenia nieodnoszące się do niepełnosprawności

Przykłady określeń: *baran, cielę, krowa, muł, osioł, słoń*.

Powyższe słowa łączą ich pochodzenie – istotą ich stosowania jest odniesienie się do pewnych cech przypisywanych stereotypowo określonym zwierzętom. Jak przekonują badani rodzice, w praktyce najczęściej nie widać logicznego związku z cechami specyficznymi dla zespołu Aspergera, choć niektóre mogą odnosić się do nieporadności ruchowej („krowa” – wobec dziewczynek czy „słoń” – wobec chłopców).

W tym kontekście warto przywołać publikację Sunaury Taylor o znamienym tytule *Bydlęce brzemię. Wyzwolenie ludzi z niepełnosprawnością i zwierząt*. Autorka zestawia perspektywę *disability studies* oraz *animal studies*, by wykazać, że osoby z niepełnosprawnościami oraz zwierzęta są ofiarami tego samego systemu przemocy – antropocentrycznej i, co kluczowe, ableistycznej – która dyskryminuje oraz odbiera wartość i podstawowe prawa jednym i drugim³⁹. Taylor, a także przywoływana przez nią Licia Carlson, zwracają uwagę na językowo utrwalone odwoływanie się do zwierzęcej natury osób z niepełnosprawnością intelektualną. Co więcej, autorka przywołanej powyżej książki – która jest osobą z niepełnosprawnością ruchową – w rozdziale

³⁸ DOROSZEWSKA J., *Pedagogika specjalna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981, s. 48.

³⁹ TAYLOR S., *Bydlęce brzemię. Wyzwolenie ludzi z niepełnosprawnością i zwierząt*, przeł. K. Makaruk, Wydawnictwo Filtry, Warszawa 2021.

Zwierzęce obelgi przyznaje, że, ze względu na jej nienormatywną motorykę wielokrotnie porównywano ją do zwierząt. Taylor zauważa, że retoryka ta zasadniczo oparta jest na uznaniu „pełnosprawnego ludzkiego ucieleśnienia i neurotypowej inteligencji”⁴⁰ – kolejno w przypadku niepełnosprawności ruchowej i intelektualnej.

Prawdopodobnie ze względu na inne, dużo gorsze określenia pod adresem ich dzieci, rodzice często nie uznają ich za szczególnie dokuczliwe: „No mówią na niego »cielę«, ale właściwie to takie miłe, nieszkodliwe. Lepsze to niż miałby słyszeć jakie wulgaryzmy, a w poprzedniej szkole to było nagminne. A przede wszystkim dla mnie liczy się to, że on nie obraża się na to, nie odbiera tego jako obelgę” (wywiad 7).

Znów, wypowiedź ta – w perspektywie oceny językowych mechanizmów opresji – może budzić zdziwienie i smutek. Stopniowanie przemocy („lepsze to niż wulgaryzmy”) nie sprawia, że określenia odzwierzęce – krzywdzące zarówno dla ludzi, jak i zwierząt – powinny być uznane za funkcjonujące na porządku dziennym.

Określenia skrajnie negatywne, wulgarne

Przykłady określeń: *ciota, dewiant, dupa, dupa wołowa, fiut, futek, kutafon, kutas, lamus, pachol, palant, pasztet, pierdoła, pipa, pojeb, psychol*.

Jak widać, przykłady określeń zakwalifikowanych jako wulgarne, bezsprzecznie krzywdzące i mające na celu obrażenie ucznia z zespołem Aspergera są największą grupą. Sformułowania te w większości są inwektywami znanymi z potocznego języka, niewymagającymi komentarza. Rodzice biorący udział w badaniu z przykrością dostrzegają, że już od klasy IV (czasem nawet wcześniej) wzrasta liczba incydentów, gdy ich dzieci są atakowane słownie w sposób wulgarny i nienawistny. Mimo że dorośli starają się zrozumieć przyczyny, dochodzą do wniosku, że źródłem wulgaryzmów jest po prostu niezrozumienie Innego/inności. Słowa te mają sprawić przykrość, obrazić, upokorzyć; powodują przy tym poczucie wyższości tego, który je wypowiada.

Niestety, rodzice mówią także w wywiadach o nauczycielach używających wobec ich dzieci określeń typu „dupa wołowa” czy „pierdoła”, nie traktując ich jako obraźliwe, ale niegroźne, zwykłe, potoczne. Oto przykład:

Tak się złożyło, że kiedyś czekałam pod drzwiami pedagoga szkolnego. Miałam wejść, ale zdecydowałam się poczekać, gdy usłyszałam, że rozmawiają o moim dziecku. Wtedy dowiedziałam się, co o nim naprawdę myślą i jak o nim mówią. „Pierdoła” czy „matoł” – to były zwykłe zamienniki „ucznia” czy imienia. Wkrótce zmieniliśmy szkołę. (wywiad 18)

Nie za wulgarne, aczkolwiek krzywdzące i stereotypizujące uznaje się m.in. określenia odzwierzęce, a także – w perspektywie rozwoju języka – słowa dawniej nazywane różne niepełnosprawności.

⁴⁰ Tamże, s. 107.

Określenia wskazujące pozytywne nastawienie nadawcy

Przykłady określeń: *as*, *mały geniusz*, *bidulek*.

Na koniec przedstawiono określenia pozytywne, które wskazali w wywiadach rodzice; zakwalifikowali w ten sposób jedynie trzy z kilkudziesięciu sformułowań.

„As” to częste określenie używane wobec osób z zespołem Aspergera, promowane jako pozytywne, ponieważ nie tylko odnosi się do samej nazwy (ASperger), lecz także bazuje na uznaniu, że ktoś jest „asem”, a więc osobą wybitną w danej dziedzinie. I właśnie w takim kontekście „as” jest używany także w szkołach w odniesieniu do uczniów przejawiających konkretne uzdolnienia (zwłaszcza wtedy, gdy są one użyteczne w szkole). Podobnie jest z „małym geniuszem”; określenie służy do podkreślenia zdolności ucznia z zespołem Aspergera – takich, którymi szkoła może się chwalić (udział w konkursach, olimpiadach przedmiotowych).

Nieco inne znaczenie ma określenie „bidulek”. Zostało ono zakwalifikowane do tej grupy, ponieważ – według ankietowanych rodziców – jest przejawem pozytywnych intencji i emocji ze strony nauczyciela starającego się pomóc dziecku odnaleźć się w trudnej rzeczywistości szkolnej. Z drugiej strony, w świetle *disability studies*, określenie to wpisuje się w dyskurs litości⁴¹ związany z charytatywnym modelem niepełnosprawności. W dyskursie litości osoba z niepełnosprawnością jest postrzegana – przez tzw. pełnosprawnego – jako ofiara tragedii, poszkodowana i skazana na nieszczęście. W dyskursie litości ustanawia się więc nieprzekraczalną i hierarchiczną opozycję „my”, tzw. pełnosprawni, i „oni”⁴². Choć określenie „bidulek” nie jest bezpośrednią inwektywą i nie jest nacechowane negatywnie (tak jak słowa wymienione w poprzedniej kategorii), to nie jest to określenie niewinne. Jest to przykład języka ableistycznego, który udaje neutralność⁴³.

Zakończenie

W artykule analizą objęto ponad 70 określeń uczniów z zespołem Aspergera i tylko dwa z nich są jednoznacznie pozytywne („as” oraz „mały geniusz”). Badanie potwierdza hipotezę, że język stosowany w szkole wobec uczniów z zespołem Aspergera najczęściej jest piętnujący, stygmatyzujący, czasem nawet wulgarny – zawsze marginalizujący i podkreślający inność (obcość?). Zagadnienie inności jest już tematem na inną rozprawę, warto jednak zwrócić uwagę, że to właśnie ona jest źródłem niezro-

⁴¹ W tym kontekście warto wspomnieć o klasycznej dla zagadnienia litości i niepełnosprawności książce Josepha P. Shapiro o znamienym tytule *No pity...* – SHAPIRO J. P., *No pity. People with disabilities forging a New Civil Rights Movement*, Times Books, New York 1994.

⁴² PINIEWSKA A., *O niepełnosprawności. Bez tytułu*, [w:] *Podmioty bezczynności*, Nabiałek M. i in. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023, w druku.

⁴³ CHERNEY J.L., dz. cyt.

zumienia przekładającego się na używany w stosunku do osób neuro różnorodnych⁴⁴ język. Sednem problemu w szkole jest to, że niezrozumienie nie przeradza się w ciekawość, chęć poznania, zrozumienia inności, lecz – jak wynika z relacji rodziców – łączy się z brakiem akceptacji napotkanej inności, często także z wrogością, agresją, długotrwałym dręczeniem (na początku werbalnym, ale z czasem przybierającym także inne formy przemocy fizycznej).

Zastanawiać może, dlaczego inność dziecka z zespołem Aspergera powoduje negatywne reakcje ze strony nauczycieli. Są oni przecież najczęściej osobami przygotowanymi do pracy z dziećmi z różnymi typami zaburzeń, a jeśli nawet nie posiadają specjalistycznej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, to etos zawodu, poczucie misji nauczycielskiej winny być barierą dla zachowań niewłaściwych. Odpowiedź niestety jest prosta i znajdujemy ją w przeprowadzonych badaniach: dzieci z zespołem Aspergera są wyzwaniem dla nauczycieli, mogą sprawiać problemy i utrudniać codzienne funkcjonowanie klasy. A stąd już krok do dobrze opisanego w literaturze problemu wyłączenia ich poza klasę i poza szkołę⁴⁵.

Co więc można robić? Konieczna jest większa wrażliwość, otwartość na inność i empatia – a także większa czujność językowa, zwłaszcza ze strony nauczycieli, którzy mają sposobność, by kształtować u swoich uczniów odpowiednie i pełne szacunku postawy językowe. Włączenie refleksji nad niepełnosprawnością (zarówno w kontekście edukacji polonistycznej – językowej, literackiej, ale też historycznej⁴⁶) również wydaje się istotnym postulatem. Brak edukacji na temat niepełnosprawności w szkole oraz niepowstrzymanie niewłaściwych zachowań (także językowych) przez nauczycieli i dorosłych powoduje eskalację problemu przemocy wobec osób z niepełnosprawnościami. Używanie coraz brutalniejszych, coraz bardziej stygmatyzujących epitetów i określeń jest „normalnością” dla tzw. pełnosprawnych uczniów; słowa te jednak budują traumatyczną codzienność dzieci z zespołem Aspergera.

⁴⁴ Termin *neurodiversity*, tłumaczony jako „neuro różnorodność”, wprowadziła w latach dziewięćdziesiątych socjolożka Judy Singer. Zob. ARMSTRONG T., *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and Other Brain Differences*, Da Capo Press, Boston 2010.

⁴⁵ Zob. CAŁEK G., *Czarno-biało – nauczyciele w oczach rodziców dzieci z zespołem Aspergera*, [w:] Flis-Czerniak E., Jarosz B. (red.), *Nauczyciel – mistrz, sybaryta czy frustrat? Rozważania humanistów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2021, s. 87–100 oraz tenże, *Szkola włączająca czy wyłączająca? – rzeczywistość szkolna widziana oczami rodziców dzieci z zespołem Aspergera*, [w:] Barłóg K., Kokoszka M. (red.), *Barier i zmiana. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 145–152. A także GRAND C., *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2012.

⁴⁶ Na problem przemilczania w edukacji historycznej m. in. tematów eugeniki oraz Akcji T4 i masowych mordów osób z niepełnosprawnościami podczas II wojny światowej zwracają uwagę David T. Mitchell i Sharon L. Snyder. Alicja Fidowicz z kolei – na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów szkoły podstawowej – podkreśla problem niepoodejmowania na lekcjach polskiego zagadnień związanych z niepełnosprawnością. Zob. SNYDER SH. L., MITCHELL D. T., *Cultural Locations of Disability*, The University of Chicago Press, Chicago–London 2006, s. 101–103 oraz FIDOWICZ A., *Recepcja tematu niepełnosprawności w literaturze dziecięcej wśród uczniów polskich szkół podstawowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 281.

Bibliografia

- ARMSTRONG T., *Neurodiversity. Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia and Other Brain Differences*, Da Capo Press, Boston 2010.
- ATTWOOD T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- BAILEY C.W., *On the Impossible: Disability Studies, Queer Theory, and the Surviving Crip*, „Disability Studies Quarterly” 2019, nr 39(4), <https://dsq-sds.org/article/view/6580/5463>, [dostęp: 20.07.2023].
- BÉRUBÉ M., *The Secret Life of Stories: From Don Quixote to Harry Potter, How Understanding Intellectual Disability Transforms the Way We Read*, New York University Press, New York–London 2018.
- BŁESZYŃSKA K., *Semantyka niepełnosprawności – rola języka w kształtowaniu sytuacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, Chodkowska R. (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- BŁESZYŃSKI J., *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- CAŁEK G., *Czarno-biało – nauczyciele w oczach rodziców dzieci z zespołem Aspergera*, [w:] Flis-Czerniak E., Jarosz B. (red.), *Nauczyciel – mistrz, sybaryta czy frustrat? Rozważania humanistów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2021.
- CAŁEK G., KWAPIŃSKA K., *Sytuacja dzieci z zespołem Aspergera. Raport z badań 2014*, Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera, Warszawa 2014.
- CAŁEK G., *Szkoła włączająca czy wyłączająca? – rzeczywistość szkolna widziana oczami rodziców dzieci z zespołem Aspergera*, [w:] Barłóg K., Kokoszka M. (red.), *Bariery i zmiana. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.
- CHERNEY J. L., *Ableist Rhetoric (How we know, Value and See Disability)*, Penn State University Press, Pennsylvania 2019.
- DAVIS L. J., *The Disability Studies Reader. Second Edition*, Taylor & Francis Group, New York–London 2006.
- DOROSZEWSKA J., *Pedagogika specjalna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1981, s. 48.
- FERRIS J., *Dystans estetyczny i fikcja niepełnosprawności*, [w:] *Odzyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*, wyb. i oprac. E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Koniczna, przeł. K. Ojrzyńska, Fundacja Teatr 21, Warszawa 2017.
- FIDOWICZ A., *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klas VI szkoły podstawowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 147–160.
- FIDOWICZ A., *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2020.
- FIDOWICZ A., *Recepcja tematu niepełnosprawności w literaturze dziecięcej wśród uczniów polskich szkół podstawowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2.
- GALASIŃSKI D., *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością?*, „Niepełnosprawność. Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2013, nr IV (9), s. 3–6.
- GARBAT M., *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014.

- GAVIN R., *The Making of the Disabled Identity: A Linguistic Analysis of Marginalisation*, „Disability Studies Quaterly” 2023, nr 2, s. 149–178.
- GILLBERG I.C., GILLBERG C., *Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note*, „The Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1989, nr 30(4), s. 631–638.
- GODLEWSKA-BYLINIĄK E., LIPKO-KONIECZNA J., *Rewolucja, której nie było*, [w:] Godlewska-Byliniak E., Lipko-Konieczna J. (red.), *Niepełnosprawność i społeczeństwo. Performatywna siła protestu*, Fundacja Teatr 21, Biennale Warszawa, Warszawa 2018.
- GRAND C., *Autyzm i zespół Aspergera*, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa 2012.
- KAFER A., *Feminist, Queer, Crip*, Indiana University Press, Indiana 2013.
- KRZEMIŃSKA, D., *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- LACLAU E., *Emancypacje*, przeł. L. Koczanowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004.
- LEWIS V.A., *Introduction*, [w:] *Beyond Victims and Villains: Contemporary Plays by Disabled Playwrights*, Theatre Communications Group, New York 2006.
- MORAWSKI P., *Co widzisz?*, <https://www.dialog-pismo.pl/blog/co-widzisz>, [dostęp: 20.07.2023].
- OLIVER M., *A new model of the social work role in relation to disability*, [w:] *The handicapped person: A new perspective for social workers*, Campling J. (red.), Radar, London 1981.
- PAMUŁA N., *Kalekie świadectwa. Niepełnosprawność i protesty w Polsce w 2018 i 2020 roku*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 4, s. 698–714.
- PAMUŁA N., SZAROTA M., USIEKNIEWICZ M., *Nic o nas bez nas*, „Studia de Cultura: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis” 2018, nr 1(10), s. 4–12.
- PATEL D., BROWN K., *An overview of the conceptual framework and definitions of disability*, „International Journal of Child Health and Human Development” 2017, nr 3(10), s. 247–252.
- PINIEWSKA A., *O niepełnosprawności. Bez tytułu*, [w:] *Podmioty bezczynności*, Nabiałek M. i in. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2023.
- PINIEWSKA A., *O wartościowaniu życia, czyli polski dyskurs eugeniczny wobec osób z niepełnosprawnościami*, „Teksty Drugie” 2023, nr 4.
- QUAYSON A., *Aesthetic Nervousness: Disability and the Crisis of Representation*, Columbia University Press, New York 2007.
- RAKOWSKA A., *Język – komunikacja – niepełnosprawność: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- RZEŹNICKA-KRUPA J., *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo: o dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- RZEŹNICKA-KRUPA J., *Społeczne ontologie niepełnosprawności: ciało, tożsamość, performatywność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- SADOWSKA S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.
- SCHALK S., *Critical Disability Studies as Methodology*, „Lateral” 2017, nr 6(1), <https://www.jstor.org/stable/48671697>, [dostęp: 20.07.2023].
- SHAKESPEARE, T., *The Social Model of Disability*, [w:] *The Disability Studies Reader*, Davis L. J. (red.), Routledge, New York–London 2006.

-
- SHAPIRO J. P., *No pity. People with disabilities forging a New Civil Rights Movement*, Times Books, New York 1994.
- SNYDER SH. L., MITCHELL D. T., *Cultural Locations of Disability*, The University of Chicago Press, Chicago–London 2006.
- SWAIN J., FRENCH S., *Towards an Affirmation Model of Disability*, „Disability & Society” 2000, nr 4, s. 569–582.
- TAYLOR S., *Bydłęce brzemię. Wyzwolenie ludzi z niepełnosprawnością i zwierząt*, przeł. K. Markaruk, Wydawnictwo Filtry, Warszawa 2021.
- WOYNAROWSKA A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- WOYNAROWSKA A., *Znaczenia niepełnosprawności intelektualnej w dyskursie internautów*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 22, s. 259–287.
- ZDRODOWSKA M., *Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością*, „Teksty Drugie” 2016, nr 5, s. 384–403.
- ŻUCHOWSKA-SKIBA D., *Wpływ języka na poczucie wykluczenia u osób z niepełnosprawnościami*, „Socjolingwistyka” 2020, nr 34, s. 77–91.

Language as a tool of violence.

A student with Asperger’s syndrome in a Polish school.

Abstract: The article addresses the language used in relation to pupils with Asperger syndrome at Polish schools. It is based on the conclusions from the analysis of interviews conducted with parents of children on the autism spectrum in two periods: in 2015–2020 (32 interviews conducted in person) and in 2022 (43 interviews conducted online). The results of the study show that numerous terms are used at schools with respect to pupils with Asperger’s syndrome that have an exclusionary, stigmatising and sometimes even vulgar nature. Unfortunately, such exclusionary language is often used not only by those pupils’ peers, but also by their teachers.

Keywords: language, disability, school, exclusion, Asperger’s syndrome

DOI: <https://doi.org/10.34864/heteroglossia.issn.2084-1302.nr15.art6>