

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 27, No. 1(97), 2025

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 27, No. 1(97), 2025

EDITOR-IN-CHIEF

Tomasz Zarębski, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL ASSISTANT

Anna Andrejów-Kubów, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL BOARD

Anna Bilon-Piórko, DSW University of Lower Silesia

Anna Kartyk-Ćwik, DSW University of Lower Silesia

Ewa Kurantowicz, DSW University of Lower Silesia

Maria Reut, DSW University of Lower Silesia

Marcin Starnawski, DSW University of Lower Silesia

Jolanta Zwiernik, DSW University of Lower Silesia

TECHNICAL EDITOR

Wojciech Sierżęga, University of Wrocław

LANGUAGE EDITING

Agnieszka Heidinger (Polish)

Jonathan Bec (English)

Matthew Bastock (English)

ADVISORY BOARD

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland

Ingela Bergmo- Prvulovic, Jönköping University, Sweden

Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland

Rob Evans, independent researcher (formerly: University of Magdeburg)

Ted Fleming, Maynooth University, Ireland

Jason Goroncy, University of Divinity in Melbourne, Australia

Paula Guimaraes, University of Lisbon, Portugal

Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland

Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland

Paweł Rudnicki, DSW University of Lower Silesia, Poland

Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA

Jan Stasieńko, AGH University of Kraków, Poland

Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland

Bogusław Śliwerski, University of Lodz, Poland

Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland

Simon Warren, Roskilde University, Denmark

Linden West, Canterbury Christ Church University, UK

Rafał Włodarczyk, University of Wrocław, Poland

Georg K. Zarifis, Atistotle University of Thessaloniki, Greece

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society / Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

is supported by the Ministry of Education and Science, Poland: [Project number RCN/SN/0093/2021/1]

© Copyright by Authors, Wrocław 2025

© Copyright for this edition by DSW University of Lower Silesia, Wrocław 2025

Address of the editorial office

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

redakcja.tce.@dsw.edu.pl

<http://www.dsw.edu.pl>

<https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce>

ISSN 1505-8808

GUEST EDITORS of the issue***Marginal Identities and Their Educational Potential***

Dominika GRUNKOWSKA, Pomeranian University in Słupsk

Oskar SZWABOWSKI, Pomeranian University in Słupsk

Grzegorz PIEKARSKI, Pomeranian University in Słupsk

Table of Contents

Studies and Research Reports

- 9 Joanna Jabłońska-Bayro**
Language, agency, and intercultural encounters: the perspectives of development volunteers' receiving partners in Jalisco, Mexico
- 33 Sabina Brakoniecka**
Science, Knowledge and Education in Salafi Doctrine by the Example of the Northern Nigerian Organisation Boko Haram
- 49 Alina Błaszczuk**
Women in Statutory Bodies of State Treasury-Listed Companies and Corporate Financial Performance
- 63 Issah Baako, Eric Opoku Osei, Winston Kwame Abroampa**
Gender Disparities in ICT Beliefs and Usage Among Learners in Urban Slum Public Basic Schools in Ghana
- 97 Mohammad Takdir, Fashatul Mumayyizah, Shaimatul Mubarridah**
Pesantren Education in Overcoming Bullying among Female Santri: A Phenomenological Perspective
- 115 Karolina Starego**
Beyond identity wars for recognition, towards the excluded aspect of subjectivity. On vulnerability and the "weak" subject as an opening for a universalist perspective on education

Essays, Polemics, Opinions, Interviews

- 147 Agnieszka Janiszewska**
Identity of the Literary Text Writer vs. Identity of the Scientific Text Writer – an Autoethnographic Reflection

Studies and Research Reports

Language, Agency, and Intercultural Encounters: The Perspectives of Development Volunteers' Receiving Partners in Jalisco, Mexico

Joanna Jabłońska-Bayro¹ 



Abstract

This article examines the involvement of local actors in international volunteering settings, exploring the perspectives of receiving partners of the German weltwärts program in Jalisco, Mexico. It concentrates on local partners' assistance with volunteers' local language learning, which tends to be commonly envisioned as a spontaneously acquired by-product of the volunteering sojourns and overlooked as an intentional and collective effort. The study also provides insight into the significance the respondents attribute to language-related activities in shaping volunteers' and their own positioning during the sojourns. By supporting volunteers' Spanish acquisition and reflecting on this process, the receiving partners acknowledge themselves as active organizers of volunteering spaces; they exert agency in a context of postcolonial assumptions that still shape the institutional architecture of development volunteering programs and tend to portray the local hosts as passive aid receivers. Their agentive perspective enables a nuanced quotidian reflection on volunteering as an intercultural encounter, highlighting the essential role of language in it.

Keywords

agency, intercultural encounter, international volunteering,
local language learning, receiving partners

¹ Uniwersytet WSB Merito, Poznań, Polska, joanna.jablonska-bayro@poznan.merito.pl, <https://orcid.org/0009-0006-3374-0744>

1. Introduction

International development volunteering programs, also known as volunteering for development (V4D), provide government-sponsored volunteer placements in the Global South, mostly to young adults from the Global North. The German *weltwärts* program, founded in 2007 by the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ), focuses on young adults aged 18 to 28—with average sojourns of 12 months. Civil society organizations in Germany arrange such assignments in partnership with organizations in the Global South, with the support of a governmental coordination office. While rooted in the tradition of development aid, the program emphasizes the value of intercultural encounters and mutuality as part of its institutional discourse and practice (Haas, 2020). In contrast to the growing trend of voluntourism, characterized by privately organized, mostly short-term assignments with little or no educational support (Geis & Lipsch, 2020), the program claims to promote global learning and exchange “which involves volunteers being integrated into an organized, educational framework and living and working with local people” (*weltwärts*, 2024:1).

In this article, I focus on the *weltwärts* program’s presence in the state of Jalisco, located in western Mexico, examining the contributions of the program’s local partners. In the V4D context, the local (or receiving) partners encompass a diverse array of actors, including the staff of the organizations that host volunteers, the organizations’ beneficiaries, community members, as well as volunteers’ mentors and host families. Despite these stakeholders’ decisive role, empirical research on their contributions remains scarce, as V4D literature has traditionally focused on volunteers and their motivations, experiences, and learning outcomes (Haas, 2020). Only recently has local partners’ participation begun gaining attention (e.g., Boylan et al., 2020; Repenning, 2016; Tiessen, 2018), though many studies prioritize their motivations, experiences, and perceptions over a deeper analysis of their agency, practices, and efforts (e.g., Chen, 2021; Tiessen et al., 2018; Vorstermans & McDonald, 2022).

I examine the role of *weltwärts*’ local partners as facilitators of volunteers’ intercultural learning experiences, focusing on local language acquisition. I explore how they actively design and promote informal language-learning environments. Their engagement as resourceful Spanish language facilitators challenges persistent postcolonial notions that tend to position local actors as passive aid recipients and

envision local language learning as an automatically acquired by-product of the volunteering experience. The notions of receiving organizations as “stage settings”, where the volunteering unfolds on its own (Kontzi, 2015; Haas, 2020), and of local language learning as spontaneous “immersion” into a foreign culture (Doerr, 2014; Ryan & Mercer, 2011; Schedel, 2022) still influence the understanding of volunteering experiences and obscure the proactive role of local actors.

The article also sheds light on the local stakeholders’ reflexivity related to language and identity. They share the insight that the transformative potential of volunteering spaces is strongly connected to the process of local language learning, both as a practical tool and as an element of cultural expression. Thus, language becomes central to their quotidian examination of difference and belonging, which offers the possibility of intercultural openness (Baker, 2012), as they delve into the apparent certainty of boundaries and positions (Holliday, 2022; Zhou & Pilcher, 2018).

The study draws on qualitative data collected as part of a larger investigation into the role of the *weltwärts* program’s receiving partners in Jalisco, Mexico. Between April and July 2021, I conducted semi-structured interviews and focus group discussions with employees and beneficiaries of partner organizations, volunteer mentors, and host families. The collected transcripts were reviewed and coded to identify recurring themes related to local stakeholders’ volunteer-related activities. During the initial thematic analysis, language-related issues emerged as a prominent theme, enabling an inductive exploration of language as a central category, highlighting identity issues, volunteer language-learning processes, and the complexities of power relations among stakeholders. These three deeply interrelated themes are at the center of this inquiry.

I begin by outlining the previous research on the role and agency of local partners in international development volunteering spaces. Next, I introduce the research participants, outline the data collection process, and describe the analysis method. The results section is organized into three subsections, each addressing a key theme of this study: 1) the language-learning support practices and insights of local partners; 2) the quotidian negotiation of stakeholders’ positioning in language-related situations; 3) the local partners’ reflections on the significance of language for the volunteers’ and their own evolving sense of belonging and self-understanding in the context of volunteering as an intercultural encounter. The article concludes with a discussion of the local partners’ agency as reflexive participants and active organizers of volunteering environments.

2. Local partners in volunteering for development programs: an underexplored agency

Volunteering for development (V4D) programs, such as *Norec* (Norway), *ICS* (Great Britain), or *weltwärts* (Germany), is typically organized by NGOs from the Global North in partnership with organizations in the Global South, frequently with public funding support (Fischer & Haas, 2020). They offer a wide range of assignments—from short-term placements lasting a few weeks, to commitments extending up to two years. While many of these programs cater to skilled participants, others are designed for young people with no specialized skills (Lough & Tiessen, 2018). The term “volunteering for development” encompasses such activities, as nearly all North-South programs—in some way—reference development as a discourse and practice (Crewe & Axelby, 2013).

During the last few decades, volunteering for development has faced growing criticism for being embedded in ongoing relations of post- or neo-colonialism (Crush, 1995; Eriksson Baaz, 2005; Kapoor, 2008; Ziai, 2015). In response, several programs have emphasized cultural exchange, mutuality, and the educational aspects of volunteering. For *weltwärts*, “in addition to the contribution to the project, global learning and encounters stand in the foreground” (*weltwärts*, 2024:1). The program’s *encounters at eye level* motto seeks to encapsulate *weltwärts*’ egalitarian aspirations and interest in fostering volunteers’ intercultural competence.

Nonetheless, asymmetric power structures remain prevalent throughout various dimensions of the program. A notable issue, often criticized as a manifestation of postcolonial power imbalance, is the systematic exclusion of Southern stakeholders from key decision-making processes (Haas, 2020). Actors from the Global North are predominantly institutionalized in roles such as program designers, educators, or helpers, while partner organizations in the Global South are largely confined to the passive roles of receiving and implementing directives (Kontzi, 2015).

Empirical V4D research has tended to mirror the structural asymmetries. Most inquiries into international volunteering spaces have traditionally centered on the motivations and experiences of the volunteers themselves, implicitly presenting the receiving organizations as “stage settings” for volunteering (Haas, 2020). Only recently has there been a growing interest in the perspectives of receiving partners, though many studies prioritize their experiences and perceptions over a deeper analysis of their agency, practices, and efforts (Boylan et al., 2020; Repenning, 2016;

Tiessen, 2018). Several inquiries have made important strides toward recognizing the hosts' role by focusing on the relationship between hosts and volunteers (Tiessen et al., 2018; Vorstermans & McDonald, 2022) and on the hosts' practical contributions (Fuchs, 2020; Jabłońska-Bayro & Haas, 2024). However, we still fall short of thoroughly exploring the hosts' agency, both as reflexive participants and active organizers of volunteering environments.

Drawing on classical articulations of the structure-agency debate (Giddens, 1984), agency can be broadly defined as the capacity to act, make choices, and influence one's circumstances, even when constrained by institutional norms, power dynamics, or cultural hierarchies. Individuals and groups negotiate their agency through fine-grained, situated meaning-making practices embedded in a broader context of power asymmetries (Hall, 1997). Such is the case for the subjects of this study, who interact in specific everyday scenarios that, nevertheless, can only be fully understood by considering the far-reaching cultural, political, and economic repercussions of European colonialism (Mignolo, 2000; Quijano, 2000) that still define the institutional framework of V4D programs.

The reconceptualization of V4D experiences as venues for global learning and encounters has shifted the research focus onto learning processes. Again, the volunteers' perspective has prevailed (Fee & Gray, 2013; Mueller, 2020; Scheinert et al., 2019; Tiessen et al., 2021), but recent attention has turned to the learning opportunities of local stakeholders (Viquez, 2018; Chen, 2021). Many such studies represent local participants as learners rather than active organizers of learning environments. This article, in contrast, explores the agency of local stakeholders as facilitators of intercultural learning experiences for volunteers, centering on local language acquisition in informal settings (Johnson & Majewska, 2022).

Local language learning in the context of sojourns abroad is often linked to the notion of immersion, which suggests firsthand spontaneous contact with the host language (Doerr, 2014; Schedel, 2022). Unlike classroom instruction, immersion is believed to facilitate a quasi-automatic and effortless acquisition of the local language (Ryan & Mercer, 2011). Moreover, the immersion discourse emphasizes the difference between the host society, imagined as homogeneous and immobile, and the cosmopolitan learners who learn about and through the exoticized cultural "other" (Doerr, 2012). Framed as learning-by-doing, it places agency on the learners, obscuring the proactive role of the local actors.

Both the notion of receiving organizations as “stage settings”, where volunteering unfolds on its own (Haas, 2020; Kontzi, 2015) and the concept of on-site language learning as immersion, carry the risk of reinforcing postcolonial binaries that divide “enlightened” cosmopolitan doers/givers from “inexpert” provincial receivers. The clear power imbalance presupposed in such notions, as well as their inherent essentialism, hinders the exploration of volunteering contexts as dynamic spaces where the positioning among those involved may be intersubjectively complex and nuanced (Holliday, 2022; Zhou & Pilcher, 2018) and where instances of genuine intercultural communication and mutuality may occur (Everingham, 2015). Examining local partners’ perspectives on their language-related efforts and experiences offers a privileged venue for delving into their often-underrated agency as language facilitators and organizers of volunteering spaces, thus allowing for a nuanced view of their role, their relationship with the volunteers, and their understanding of volunteering as an intercultural encounter.

3. Methodology

3.1. The Participants

This investigation is part of a broader qualitative study that explores the role of receiving partners in international volunteering contexts. The involvement of the *weltwärts* program’s local partners in Jalisco, Mexico, serves as a case study. *Weltwärts* was launched in 2007 by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development (BMZ). Its current institutional framework includes a coordination office, around 160 sending organizations, their partner organizations in approximately 60 countries, and thousands of volunteer placements in the Global South (Haas, 2020). The program is aimed at young adults between the ages of 18 and 28 with no specialized skills. Their assignments range from 6 to 24 months, with an average duration of 12 months. As for language requirements, “basic knowledge of a language spoken in the host country” (*weltwärts*, 2024: 6) is considered desirable.

Mexico is one of the program’s top 10 recipient countries. At the time of the study, 1,449 volunteers had been placed in Mexico through 34 German sending organizations, hosted by 175 local organizations nationwide (*weltwärts*, n.d.), dedicated to education, children and youth work, human rights, the environment, and work with disadvantaged populations. Among these, 13 are in the state of Jalisco—a central-western region known for its economic and cultural significance. Most

of Jalisco's receiving organizations are situated in Guadalajara, the state capital and the third-largest metropolitan area in Mexico.

All but one Jalisco-based receiving organization participated in the study, making the sample representative of *weltwärts'* presence in Mexico in terms of both the types of activities and their frequency. Organizations working with vulnerable populations, mainly focused on children, are by far the most frequent. I interviewed social workers in two shelters attending to children from disadvantaged backgrounds (dedicated primarily to organizing their after-school activities) and teachers in three primary schools in Guadalajara's marginalized areas. I also spoke with two teachers, the janitor, and the cook in a primary school for children with visual impairments. I visited a refugee and migrant care center and a shelter for family members of community hospital long-term patients, where I had the chance to interview both workers and beneficiaries. Of Jalisco's environmental organizations, only two collaborate with *weltwärts'*; in both cases, an employee responsible for the volunteers was consulted. Finally, representatives from two local human rights and civic education organizations each gave an interview. I refer to these interviewees as *hosts*, as their organizations offer the volunteers a place of assignment where they can complete their service.

I also interviewed three *mentors* from the intermediary organizations active in Jalisco. Such organizations mediate between the sending organizations in Germany and the places of assignment. Mentors provide guidance and support during the stay, looking after volunteers' well-being, safety, and integration. Additionally, I held four interviews with *beneficiaries* in two shelters and organized a focus group with sixth-grade pupils in a primary school for children with visual impairments. I also conducted a focus group with three couples of *host parents*.

The respondents' accounts evidence rich experiences with several volunteer generations. The volunteers they refer to are typically high school graduates or undergraduate students with little to no professional experience. They are German citizens or permanent residents with diverse cultural and ethnic backgrounds. Placed at receiving organizations individually or in pairs, they stay mostly for a year. During their sojourns, they reside in the urban area of Guadalajara, either sharing apartments with other volunteers or living with host families. Most speak German as their first language and are proficient in English as a second language, while also speaking basic-level Spanish—which usually improves over the course of their year of volunteering.

3.2. Data collection and method of analysis

As mentioned above, I conducted 19 semi-structured interviews and two focus-group sessions with local stakeholders of the *weltwärts* program in Jalisco from April to July 2021. To begin, I reached out to all *weltwärts*-affiliated receiving organizations in Jalisco and conducted interviews with one staff member at 12 organizations. My interviewees were either directly responsible for overseeing volunteers or had extensive experience hosting them. This initial outreach led to further interview opportunities. In one organization, I interviewed three different employees. Additionally, in three instances, I was able to have conversations with beneficiaries, and on one occasion, I was granted permission to organize a focus group with them. Similarly, after completing interviews with the mentors, the idea of conducting a focus group with host families emerged and was subsequently carried out.

All interviews were conducted in Spanish (the interlocutors' first language). Almost all took place at the assignment sites and included a brief guided tour of the installations offered by the interviewees. Only three conversations were conducted online due to COVID-19 restrictions. Informed consent was obtained from all interviewees. The interviews lasted 60 to 120 minutes and were digitally recorded and manually transcribed.

The original study applied thematic coding and analysis, as participants' contributions were central to the inquiry (Ayres, 2008). The result was a detailed description of the local stakeholders' volunteer-related contributions, based on decolonial critical theory (Quijano, 2000; Mignolo, 2000) and the perspective of politics and ethics of care (Betthyány, 2020).

During the thematic analysis, language-related issues emerged as a frequent and salient theme, offering the possibility of conducting an inductive study around language as a core category (Hallberg, 2006). I examined the data anew and labeled any language-related entries, which allowed for the development of tentative categories pointing to volunteers' language-learning processes, the complexities of language-related positioning among stakeholders, and issues of identity and interculturality. Such axial coding provided the basis for selective coding and, therefore, the integration of the major categories around the core categories of language and agency (Benaquisto, 2008). As for the coding itself, the interview transcripts were coded and analyzed manually, without the use of any qualitative data analysis software.

4. Results and analysis

This section is divided into three subsections, each focusing on a key theme of this study. The first subsection illustrates how local partners facilitate and reflect on diverse situations and activities related to informal language learning for volunteers. The second subsection examines how stakeholders negotiate their positions in language-related situations and how these interactions can challenge postcolonial binaries. The third subsection explores local partners' reflections on the significance of language in shaping both the volunteers' and their own evolving sense of belonging and self-understanding within the context of volunteering as an intercultural encounter. The findings are then discussed in the final section of the article.

4.1. Language learning assistance: insight and initiative

While requiring that volunteers have a basic understanding of Spanish upon arrival, the *weltwärts* program promises swift, learning-by-doing improvement in their language skills through “living and working with local people” (*weltwärts*, 2024:1). The answer to the question on language requirements in the program's website FAQ section ends with a reassuring phrase: “You'll learn quickly on-site!” (*weltwärts*, n.d.).

However, from the hosts' perspective, the initial language barrier presents a challenge during the training period, which is essential for preparing volunteers to participate in the organization's activities. The complexities of social work, including ethical issues related to engaging with vulnerable populations and important organizational policies and regulations, must be explained and understood. Some interviewees, especially in larger organizations with more extensive volunteer-related experience, report using English as an additional resource, occasionally translating important memos into English or asking English-speaking employees to assist novice volunteers. While tolerating the initial language difficulties, the hosts hope for rapid improvement, especially because there is frequently no alternative to communicating in Spanish with most organizations' beneficiaries—whose vulnerable situations may require immediate and precise responses.

This brings up the necessity of creating suitable language learning environments and opportunities; intuitive everyday strategies for language practice are frequently mentioned and reflected upon. They range from organizing after-work gatherings for volunteers and young employees, to assigning volunteers the responsibility of supervising children's homework—as well as discouraging speaking German during working hours or limiting the use of social media. While some of these vernacular

strategies may appear questionable from the perspective of expert language teaching pedagogies, they challenge the idea of local language learning as taken for granted or as a byproduct of volunteering activities. Rather than being incidental, the volunteers' language-learning processes are consciously and actively assisted by employees of the receiving organizations.

The *weltwärts* program frequently sends volunteers in pairs to their placements. Interviewees assume it is a measure to ensure an easier transition and incorporation. However, their opinions are split on the language-learning implications of the program's strategy. Typically, one of the volunteers arrives with better Spanish, which, according to some informants, allows for smoother integration of those whose language skills are less advanced. Yet, other hosts express frustration that progress is often slower when volunteers come in pairs, as those speaking less advanced Spanish do not strive to learn quickly and tend to depend on those who communicate freely:

"[The volunteers] were cutting themselves off and didn't connect. We would say to the quieter one: 'You should take advantage of the opportunity to improve your Spanish. We know you can understand us, but you hardly speak.' The other [volunteer] was much more fluent, so it was almost like: 'Hey, tell your buddy this and that...' Meanwhile, his buddy stands beside him and doesn't try to speak. And he would constantly ask him to translate for us. It didn't help much." (David, educator in a care center for children from disadvantaged backgrounds)

This repeatedly mentioned and controversial topic shows the respondents' reflexive and proactive attitude toward the volunteers' language learning processes. On the other hand, there is unanimity about the advantages of spontaneous language exposure through organizational everyday activities, especially while working with children and youth. Several interlocutors referred to such "horizontal" language learning with enthusiasm:

"It is a year that, for them as young people, must be great if they take advantage of it. Since they are interacting with children all the time, they learn the language, of course. [...] The children here at school are not learning to speak anymore because they are already six or seven years old. And [the volunteers] who are just learning the language can easily ask them, 'Hey, how do I say this?' or 'What does what you are saying mean?' There is a lot of confidence and trust." (Maria, educator in a primary school in Guadalajara's marginalized area)

While the hosts understand the local language primarily as a working tool, for the volunteers' mentors, who explicitly identify as "cultural facilitators", Spanish skills

are the crucial first step toward experiencing the Mexican way of life they aim to expose their mentees to, in alignment with the program's overarching goal of promoting global learning and intercultural encounters:

"They [weltwärts] were not interested in me speaking German or English because they wanted me to accompany [the volunteers] in learning Spanish. [...] That is the key point of the experience. They need to speak Spanish to get involved with the people, in the culture, and have the security of moving around and being able to distance themselves from their family and country, right?" (Roberto, volunteers' mentor)

The aspiration of offering cultural immersion through first-hand experience of foreign culture (with the supposedly necessary temporal separation from one's own cultural context), fostered by mentors' dialogue with the program's coordination office and sending organizations, becomes evident not only in the comment cited above, but also in the active design of learning opportunities reported by the mentors. One shared that, initially, "his" volunteers lived and spent most of their free time together, with little interaction with locals. He believed this limited their intercultural learning opportunities, so he decided to make changes; finding host families proved an effective solution. Such interventions occur when mentors observe what they regard as volunteers' reluctance to step out of their comfort zones and engage with the challenges presented by the new circumstances. Long telephone calls to Germany, unwillingness to socialize during lunch at work, or constant refusals of invitations to participate in leisure activities are interpreted as warning signs and acted upon. Potential language and cultural learning scenarios are monitored and reflexively arranged.

Nearly all the interviewees mention their involvement in organizing the volunteers' everyday activities and leisure. Driving the volunteers to work or accompanying them on the bus is a common practice among hosts and hosting parents, as are shopping trips for groceries or clothes. Hosts, host families, and sometimes even beneficiaries invite volunteers to family celebrations, events, and tours that offer rich possibilities for informal language learning and contact with the local culture.

4.2. Decentering postcolonial binaries: language-related negotiation of stakeholders' positioning

While insisting on the importance of Spanish as an essential everyday working tool, the hosts also view Spanish proficiency as a desired long-term outcome of volun-

teering. When asked about the benefits volunteers gain from the assignments, they mention the new language skills as the most “substantial” one. They also interpret the language learning opportunities as “recompense” for volunteers’ service and assume they can actively contribute to providing them. This outcome-driven, transactional view of local language learning gains importance in the context of several interviewees’ embarrassment about their organization’s inability to offer monetary remuneration or other forms of recompense for the volunteers’ efforts. The hosts also usually downplay their own volunteer-related contributions, such as preparing the environment for the volunteers’ activities or ensuring their well-being and safety during their stay, implicitly positioning themselves as receivers rather than givers, thus reproducing postcolonial assumptions that, to some extent, still shape the common understanding of V4D architecture.

In contrast, comments about facilitating Spanish learning and managing language-learning scenarios are often accompanied by expressions of satisfaction and framed as instances of agency. Not only do the employees of the receiving organizations, but also their beneficiaries, portray themselves as givers and doers in the context of local language learning. While the beneficiaries regard the volunteers as their tutors, they also take pride in their roles as Spanish language experts, valuing their ability to provide meaningful support and highlighting the reciprocal nature of learning:

“When they arrive, they have trouble with Spanish, but I think that, just as they help us learn, we also help them with Spanish. We talk to them, and we chat at recess or in class to help them so we can understand each other better.” (Daniela, a student at a primary school for children with visual impairments)

No other topic receives such a “symmetric” interpretation in the beneficiaries’ comments, as they usually assume the role of aid recipients in the context of shelters and educational facilities. Everyday interactions involving the local language hold the potential to decenter the existing power binaries that divide “enlightened” givers from “inexpert” receivers (Everingham, 2015; Sinervo, 2023).

The interviewees repeatedly mentioned another language-related issue that can be associated with the fine-grained power negotiations among the stakeholders. While arriving with mostly basic-level Spanish, *weltwärts* volunteers are typically fluent in English as second language. Some host institutions that include English classes in their curriculum welcome volunteers as occasional English instructors.

However, tensions emerge when volunteers insist on using their English skills, even when these may not align with the organization's needs or could impose a structural burden on the institution:

“The girl was upset because she wanted to teach English. We couldn’t even offer her a classroom. And we told her, ‘Look, you can help us in another way.’ Well, she didn’t want to. [...] She had this...idea of teaching English. And she was good at it. She brought her materials and everything. If she had stayed longer, maybe it would have made more sense. But at that time, no, it didn’t help at all.” (Natalia, educator in a care center for children from disadvantaged backgrounds)

Various interviewees recall similar tensions between the representatives of the organizations and some novice volunteers. These volunteers often view English as a non-negotiable priority skill they can teach, or as a taken-for-granted lingua franca they expect to use during their placements. One interviewee, who works at a children's shelter, shared the story of a psychology student volunteering at his organization. Although the student showed initiative, she did not speak Spanish and expected the organization's English-speaking psychologist to help her prepare and translate a workshop for the staff. Her request was denied, as the psychologist's busy schedule did not allow for additional support in addressing communication barriers, which ultimately meant the workshop could not take place and the volunteer could not share her knowledge.

Several hosts pointed out that there are limits to negotiating volunteers' expectations related to language, particularly when these may compromise the organization's interests and priorities. They insist on the necessity of learning Spanish as quickly as possible and regard volunteers' English proficiency as just another skill that can be utilized if convenient, de-emphasizing the notion of English as a paramount asset and a taken-for-granted universal commodity (Heller & Duchene, 2012; Macias, 2023; Niño-Murcia, 2003). In doing so, they also challenge the implicit divide between volunteers as empowered, English-speaking global citizens and hosts as provincial, non-English-speaking aid recipients, thereby creating space for a more nuanced understanding of the roles and relationships among those involved (Doerr, 2012; Thomas-Maude et al., 2021).

4.3. Volunteering as an intercultural encounter

Holliday's definition of the intercultural as “whenever and wherever we encounter cultural practices and values that cause us to position and reposition ourselves”

(Holliday, 2022, p. 373) provides a lens for understanding both the local partners' language-learning contributions and their language-related negotiation of their own and volunteers' positioning as part of an intercultural experience. The agentic character of such interactions, along with the opportunity for local partners to recognize the value of their language in a context that continues to position them as passive aid receivers, may explain why language-related practices, attitudes, and efforts become central to the local partners' quotidian reflections on issues of identity and mutuality.

When describing what they perceive as successful volunteering experiences, the interviewees highlight the significance of volunteers' willingness to learn the local language as a key aspect of their readiness to engage in (often demanding) incorporation processes into the local community. While insisting on their own commitment to receive all volunteers as well as they can, the respondents frequently contrast "success stories" with experiences where meaningful connections proved unattainable. In their view, such situations may have several explanations, such as the volunteers' immaturity, dissatisfaction with the placement, or homesickness, but they also consistently stress that the willingness to communicate in Spanish is crucial. The interviewees vividly describe volunteers' initial contact with the local language, sometimes portraying the learning process as surprisingly fast and quasi-miraculous, while at other times acknowledging it as time-consuming and strenuous, insisting that it cannot be taken for granted:

"We had a girl who barely spoke Spanish, but after a month, she spoke it perfectly. [...] Super-fast! We were surprised, and we were even giving her tongue twisters, and we were, like, 'Wow!'" (Manuel, head of a human rights NGO)

"The two girls needed to sleep at noon because they would get tired. So, we had a small library, and they would lie down on the floor because there was no more space. They would get tired in the head; they got so very tired of the [new] language. [...] Then, we had two other girls; they lacked the right disposition. There was something wrong. It didn't work. [...] I would have taken advantage of the opportunity to learn the language at least (Spanish)...but these girls didn't want anything. Neither Spanish nor anything." (Silvia, director of primary school for children with visual impairments)

From critical remarks about some volunteers' reluctance to learn Spanish, to the admiration for others' newly acquired skills, volunteers' motivation for language

learning is constantly commented on as an important aspect of the intercultural significance of the sojourns. The volunteers' mere willingness to use Spanish in everyday interactions, and more specific practices such as adopting local slang, asking to be called by a Spanish version of a German name, or expressing complex feelings in recently learned words and phrases, is remembered with pride and satisfaction. These moments are framed as indicative of volunteers' transforming sense of belonging that opens the possibility of abandoning fixed identity positions and forging a new understanding of the relationships among those involved:

"We had a boy here once. When he arrived at our farewell party, he came with his eyes all swollen. He had to say goodbye to his family the day before... to his brothers, cousins, uncles, and all his Mexican family. [...] So, he arrives with this face... and, laughing, he tells us: 'I have no more crying fluid left in my eyes.'" (Edgar, volunteers' mentor)

The recalled volunteer's utterance, descriptively referring to tears as "crying fluid", is significant for several reasons. The interviewee presents this phrase as a direct quotation, emphasizing that it was spoken in Spanish—a language the respondent proudly helped the volunteer learn—to convey a profoundly emotional state. Such expressions of vulnerability are commonly associated with the use of "one's own" language, thus suggesting that Spanish (albeit with insufficient vocabulary) was now an intimate part of the volunteer's sense of self, as is the attachment to "his Mexican family". Another revealing aspect is the genuineness of the phrase, which the interviewee remembers as a spontaneous affirmation of profound engagement.

Most local partners' reflections on their relationship with the volunteers take shape within a dynamic tension between rigid, essentialist notions of belonging and more fluid, inclusive forms of engagement with otherness (Zhou & Pilcher, 2018). Overall, the comments on the initial contact are noticeably less nuanced than the descriptions of the final stages of the volunteering experience, suggesting a process of mutual opening to a meaningful relationship. For example, when remembering their initial encounters with *weltwärts* volunteers, the interviewees choose to emphasize the sense of difference, mentioning language as the most salient marker of it. Foreign speech, accent, and certain paralinguistic elements, such as facial expressions or gestures, are repeatedly interpreted as indicative of the newcomers' strangeness:

“Well, sometimes people don’t understand them at first. Sometimes I wouldn’t, too, and I would catch myself laughing because I’d look at them and say, ‘I don’t understand you. I don’t understand you.’ [...] They talk in a way... What can I say? I’m not making fun of their way of speaking. I like their way of speaking, but it’s weird.” (Celia, beneficiary of a shelter for family members of community hospital long-term patients)

“We had one girl who worked in customer service and was a little serious. [...] We would leave her little notes saying, ‘Smile when you ask for something.’ It’s very cultural, of course. We explained to her that here in Mexico, everyone always smiles and jokes. And she said, ‘Well, I do my job, don’t I?’ ‘Yes, but maybe you can just smile a little more...’ It seemed strange to her. [Laughs]” (Elena, head of an environmental NGO)

However, it would be an oversimplification to view such comments as unambiguously boundary-focused. In both passages, the newcomers’ linguistic “weirdness” and “inadequate” non-verbal communication are portrayed as light-hearted anecdotes, remembered with affection and placed within a relativist perspective (“It’s very cultural, of course”). Thus, rather than a one-way progression from exclusivist, boundary-focused notions to more non-essentialist ways of thinking—the relationship unfolds within a dynamic tension between exclusionary views on belonging and genuine engagement with otherness. For example, the interlocutors frequently express a stereotypical view of Germans as cold and distant upon arrival but warm and family-oriented by the time of departure. This recurring theme is evident in the following excerpt from a focus group session with hosting parents:

Mauricio: *“We, the Latinos in general, are very passionate. We are so sensitive; it’s almost ridiculous. [...] So, these kids who come to stay with us, they become Latinized. They end up crying, crying, crying...”*

Edgar: *“When they arrive, you look at them and they are all serious, but then they meet their families and find their sensitive side. It’s a discovery, right?”*

Luisa: *“And they find it so easily...”*

Mauricio: *“[...] The people who come here from Germany and from the West, in general, leave very humanized by the Latin American feeling, our feeling. (...) It seems they get Latinized [he laughs], and they become more sensitive. They are more open; they are not so cold. It’s not that they are like that...”*

María: *“It’s only apparent, right? Deep down, we all have our feelings.”*

The discussion starts with the essentialist imagery of volunteers transitioning from negatively connoted “Germanness” to positively connoted “Latinness” (in other

words, they stop being “them” and start being “us”), but it soon turns into a less divisive picture. The idea of discovering what has already been there suggests the notion of inherent hybridity underlying any form of identity positioning (Holliday, 2022). Remarks about volunteers “easily finding their sensitive side” and the idea that differences are only apparent reflect the possibility of a more nuanced and dynamic understanding of cultural belonging.

While mostly commenting on the volunteers’ learning processes, several interviewees view the intercultural encounters as spaces for mutual learning. They see themselves as agents of change in others but also as open to transformation themselves. In another common trope, Germans are stereotyped as honest and direct, while Mexicans are perceived as less candid. Interactions with the volunteers are interpreted as an opportunity to learn frankness and transparency: circumlocution and ambiguity are left behind, while saying things outright becomes a new habit. As a mentor put it:

“It’s part of what we’ve learned working with them, communicating, being open, speaking to them directly as they are, you know? Because our culture is not one of speaking directly. It’s one of ‘Hey, look, how do you find this? What do you think about that?’ No, no, no. These years of experience with them have taught us that we must be direct. And they appreciate it. We understand each other better.” (Roberto, volunteers’ mentor)

The experience is framed as a long-term trajectory of intercultural communication, allowing for reflexive examination of one’s cultural practices. Similarly, in another interviewee’s comment, a long-lasting experience with several volunteer generations triggers a process of revisiting, sincerely recognizing, and abandoning deep-rooted prejudice:

“I used to say, ‘Germans are Hitler.’ I’m sorry, but that’s what I used to say. Paradigms in one’s head, right? And I remember that once [the volunteers] told me, ‘We are not all like that.’ Well, yes, yes, of course, it’s just the nonsense in my head. They are beautiful, sweet, and capable of feeling, crying, and expressing themselves. Not the paradigms that one has, right?” (Silvia, director of primary school for children with visual impairments).

Once more, rigid, divisive categorizations and attributions give way to a reimagined sense of positioning of self and others. The remark’s introspective tone serves as yet another example of interviewees’ reflexive attitude toward questions of difference,

belonging, and their own role within volunteering contexts understood as intercultural encounters.

5. Discussion

The reconceptualization of the V4D experiences as global learning venues has shifted the research focus, first centering on the volunteers' education and subsequently exploring the V4D contexts as learning opportunities for local stakeholders (Chen, 2021; Mueller, 2020; Scheinert et al., 2019; Tiessen et al., 2021; Viquez, 2018). This article, however, concentrates on local stakeholders' contributions as facilitators of volunteers' learning experiences, thus underscoring their agency and questioning the persistent notion of receiving organizations as mere "stage settings", where the volunteering unfolds on its own (Haas, 2020; Kontzi, 2015). It also challenges the discourse of local language learning as "immersion" that usually "places mobile students in a position of power in relation to the teachers of the culture—that is, the immobile host people among whom the students are immersed and 'learn by doing'" (Doerr, 2012, p. 2). The analysis shows that, rather than occurring spontaneously, the volunteers' language-learning processes are thoughtfully and actively supported—not only by hosts and mentors, who are commonly understood as receiving partners, but also by less visible contributors, such as host families and beneficiaries of host organizations. The acquisition of the local language appears as a product of a collective endeavor to offer diverse informal learning opportunities.

The analysis further highlights how language-related scenarios create opportunities for the negotiation of roles and relationships among those involved. Hosts' recognition of Spanish as a valuable long-term outcome of the volunteering experience, along with their satisfaction in contributing to its acquisition, or the beneficiaries' pride in their role as Spanish language experts and their emphasis on the reciprocal nature of learning, can be interpreted as quotidian instances of agency that carry the potential to decenter postcolonial binaries that divide "enlightened" cosmopolitan doers/givers from "inexpert" provincial receivers (Everingham, 2014; Sinervo, 2023).

While the local language appears meaningful in many ways throughout the respondents' comments—as a working tool, as a perdurable asset and, therefore, an adequate recompense for volunteers' contributions, as a means of cultural immersion, and as an element of a deeper personal change—no such meanings are attributed to English. The participants mention it in utilitarian terms, mostly as part of a mandated curriculum in educational facilities or as a bothersome last resort for

communicating with novice volunteers. These interpretations de-emphasize, if only implicitly, the common idea of English as an unquestionable asset, a perspective often assumed in development discourse (Jakubiak, 2016; Niño-Murcia, 2003). They also challenge the divide between volunteers, who are empowered English-speaking global citizens, and hosts, who are often non-English-speaking aid recipients. Additionally, they illuminate the complexities of how the social status of linguistic codes changes across intersubjective and institutional scales (Canagarajah, 2013; Heller & Duchene, 2012; Macias, 2023; Thomas-Maude et al., 2021).

By supporting volunteers' Spanish acquisition and reflecting on this process, the receiving partners acknowledge themselves as active organizers of volunteering spaces. Such an agentic perspective fosters a nuanced quotidian reflection on volunteering as an intercultural encounter and on the role of language in it. While the respondents rarely abandon essentialist notions of belonging, they often remain open to more fluid, boundary-crossing forms of engagement with otherness. This openness is particularly evident when they observe volunteers' willingness to learn the local language and integrate into the local community. By seeing themselves as agents of change for others, they view volunteering spaces as opportunities for mutual transformation and learning (Holliday, 2022; Zhou & Pilcher, 2018).

Despite the insight the study offers into volunteering spaces as venues for intercultural encounters, it also has important limitations. The primary one is the absence of volunteers' voices, which would have added depth to the discussion on participants' roles, relationships, and learning processes. This limitation stems from the study's initial design, which focused on the contributions of receiving partners. Additionally, the COVID-19 crisis influenced the study's scope, as the program opted to repatriate volunteers to Germany at the onset of the pandemic. Nevertheless, the unexpected prominence of language-related issues during the initial thematic analysis offered rich data for an inductive exploration of local partners' language-related practices and insights.

Examining the often-overlooked language-related agency of receiving partners reveals volunteering contexts as dynamic spaces where participants' roles and relationships are intersubjectively complex, transcending rigid binaries. Recognizing language learning assistance as a valuable contribution can empower local partners, enabling them to critically assess their positionality within the international volunteering framework and to challenge postcolonial assumptions that continue to influence the prevailing understanding of volunteering for development.

Informed Consent	Informed consent was obtained from all individuals included in this study, or their legal guardians or wards. The names of all interviewees were replaced by pseudonyms.
Funding	This research received no external funding.
Conflicts of Interest	The author declare no conflict of interest.

Acknowledgements

I would like to thank my colleague Benjamin Haas with whom I collaborated in this project.

References

- Ayres, L. (n.d.). Thematic coding and analysis. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 867–868). SAGE Publications.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>
- Benaquisto, L. (n.d.). Selective coding. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 805–806). SAGE Publications.
- Bettyány, K. (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. Siglo XXI.
- Boylan, M., Feagan, R., & Latta, A. (2020). Host community impacts: Learning from the families of Habitat for Humanity's Global Villages Program in El Salvador. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 41(4), 580–597. <https://doi.org/10.1080/0255189.2020.1795632>
- Canagarajah, S. (2013). Agency and power in intercultural communication: Negotiating English in translocal spaces. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 202–224. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770867>
- Chen, J. (2021). The cosmopolitan local: Rethinking international volunteering through partner perspectives. *Geoforum*, 126, 322–330. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2021.07.028>
- Crewe, E., & Axelby, R. (2013). *Anthropology and development: Culture, morality and politics in a globalised world*. Cambridge University Press.
- Crush, J. (Ed.). (1995). *Power of development*. Routledge.
- Doerr, N. (2012). Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 43(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.701852>
- Doerr, N. (2014). Learner subjects in study abroad: Discourse of immersion, hierarchy of experience and their subversion through situated learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 369–382. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871448>

- Eriksson Baaz, M. (2005). *The paternalism of partnership: A postcolonial reading of identity in development aid*. Zed Books.
- Everingham, P. (2015). Intercultural exchange and mutuality in volunteer tourism: The case of intercambio in Ecuador. *Tourist Studies*, 15(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1468797614563435>
- Fee, A., & Gray, S. A. (2013). Transformational learning experiences of international development volunteers in the Asia-Pacific: The case of a multinational NGO. *Journal of World Business*, 48(2), 196–208. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2012.07.004>
- Fischer, J., & Haas, B. (2020). Entwicklungspolitische Freiwilligendienste im internationalen Vergleich: Governance und Regulierung bei Norec, Peace Corps, ICS und Weltwärts. In *Voluntaris: Journal für Freiwilligendienste, Special Issue 2020*, 161–175. Nomos.
- Fuchs, L. (2020). Disciplining global citizens: The relationship of hosts and volunteers in development volunteering. In *Voluntaris: Journal für Freiwilligendienste, Special Issue 2020*, 149–160. Nomos.
- Geis, N., & Lipsch, L. (2020). Ein „Premium“-Dienst? Vergleichende Perspektiven von Aufnahmeorganisationen in Nicaragua auf Weltwärts und Voluntourismus. In *Voluntaris: Journal für Freiwilligendienste, Special Issue 2020*, 176–188. Nomos.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Haas, B. (2020). *Ambivalenz der Gegenseitigkeit: Reziprozität und Postkolonialismus in entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten*. Nomos.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the ‘Other’. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 223–276). Sage Publications.
- Hallberg, L. R. M. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(3), 141–148. <https://doi.org/10.1080/17482620600858399>
- Heller, M., & Duchêne, A. (2012). Pride and profit: Changing discourses of language, capital, and nation-state. In A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit* (pp. 1–19). Routledge.
- Holliday, A. (2022). Searching for a third-space methodology to contest essentialist large-culture blocks. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 367–380. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2036180>
- Jabłońska-Bayro, J., & Haas, B. (2024). Weaving a dense web: A (decolonial) study into the contributions of host organizations of development volunteers in Jalisco, Mexico. *Progress in Development Studies*, 24(1), 11–26. <https://doi.org/10.1177/14649934231202665>
- Jakubiak, C. (2016). Ambiguous aims: English-language voluntourism as development. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(4), 245–258. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1195270>
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report. Cambridge Press.
- Kapoor, I. (2008). *The postcolonial politics of development*. Routledge.

- Kontzi, K. (2015). *Postkoloniale Perspektiven auf „weltwärts“: Ein Freiwilligendienst in weltbürgerlicher Absicht*. Nomos.
- Lough, B. J., & Tiessen, R. (2018). How do international volunteering characteristics influence outcomes? Perspectives from partner organizations. *Voluntas*, 29, 104–118. <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9855-0>
- Macías, H. (2023). Language as a marker of cultural identity and commodification: The language socialization practices of multilingual, Latina/Mexican American mothers. *Critical Inquiry in Language Studies*, 20(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2102010>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mueller, F. (2020). Zur subjektiven Bedeutung von internationalem freiwilligen Engagement aus der Sicht ehemaliger Freiwilliger: Ein Literaturüberblick im Forschungsfeld. In *Voluntaris: Journal für Freiwilligendienste, Special Issue 2020*, 52–62. Nomos.
- Niño-Murcia, M. (2003). “English is like the dollar”: Hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes*, 22(2), 121–141. <https://doi.org/10.1111/weng.2003.22.issue-2>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Repenning, A. (2016). Warum machen sie da(s) mit? Motivationen und Sichtweisen von weltwärts-Partnerorganisationen im Globalen Süden—Eine explorative Studie in Lima, Peru. *Voluntaris*, 4(1), 46–67. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2016-1-46>
- Ryan, S., & Mercer, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 160–176). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693747-012>
- Schedel, L. S. (2022). The price of immersion: Language learners as a cheap workforce in Malta’s voluntourism industry. *Multilingua*, 41(2), 181–200. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0178>
- Scheinert, L., Guffler, K., Polak, J. T., & Bruder, M. (2019). International development volunteering: An instrument for promoting education in line with the Sustainable Development Goals? *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 4–28. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.02>
- Sinervo, A. (2023). Translating the value of global languages: Learning/teaching Spanish/English within volunteer tourism in Cusco, Peru. In L. S. Schedel & C. Jakubiak (Eds.), *Voluntourism and language learning/teaching* (Palgrave Advances in Language and Linguistics, pp. [chapter pages not listed]). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40813-7_4
- Thomas-Maude, J., McLennan, S., & Walters, V. (2021). Cultural exchange during English-language voluntourism (EVT) in Lima, Peru: A postcolonial analysis. *Journal of Language, Identity & Education*, 23(4), 450–465. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991802>
- Tiessen, R. (2018). *Learning and volunteering abroad for development: Unpacking host organization and volunteer rationales*. Routledge.
- Tiessen, R., Lough, B. J., & Grantham, K. (Eds.). (2018). *Insights on international volunteering: Perspectives from the Global South*. Nomos.

- Tiessen, R., Cassin, K., & Lough, B. J. (2021). International development volunteering as a catalyst for long-term prosocial behaviors of returned Canadian volunteers. *Citizenship Teaching & Learning*, 16(1), 95–114. https://doi.org/10.1386/ctl_00048_1
- Viquez, F. (2018). Costa Rica: Improving communication, language acquisition and the quest for improved understanding of needs and priorities. In R. Tiessen, B. J. Lough, & K. E. Grantham (Eds.), *Insights on international volunteering: Perspectives from the Global South* (pp. 49–60). Nomos.
- Vorstermans, J., & MacDonald, K. (2022). Essential participants: Centering the experiences of Southern hosts in global service-learning pedagogy and practice. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal on Study Abroad*, 34(3). <https://doi.org/10.36366/frontiers.v34i3.666>
- weltwärts. (n.d.). *Facts and figures about weltwärts*. Retrieved June 24, 2025, from <https://www.weltwaerts.de/de/presse.html>
- weltwärts. (2024). *Guideline for implementing the weltwärts development volunteer service*. Federal Ministry for Economic Cooperation and Development. Retrieved June 24, 2025, from https://www.weltwaerts.de/files/media/dokumente_dc/de/Organisationen/Nord-Sued-Komponente/Foerderleitlinie-weltwaerts-Freiwilligendienst-2024-en.pdf
- Zhou, V. X., & Pilcher, N. (2018). 'Intercultural competence' as an intersubjective process: A reply to 'essentialism'. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 125–143. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1400510>
- Ziai, A. (2015). *Development discourse and global history: From colonialism to the Sustainable Development Goals*. Taylor & Francis.

Nauka, wiedza i edukacja w doktrynie salafickiej na przykładzie północnonigeryjskiej organizacji Boko Haram

Sabina Brakoniecka¹ 



Abstrakt

Artykuł stanowi analizę poglądów uczonych salafickich, egzemplifikowanych w osobach Muhammada Yusufa i Abubakara Shekau – dwóch najważniejszych przywódców północnonigeryjskiej organizacji Boko Haram – na kwestię nauki, wiedzy i edukacji w islamie. W tekście przedstawiono podstawy doktryny salafickiej ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia świeckiego i religijnego. Opisano system szkolnictwa północnonigeryjskiego oraz przyczyny ambiwalentnego stosunku społeczeństwa do świeckich placówek edukacyjnych. Na podstawie publikacji Muhammada Yusufa i Abubakara Shekau omówiono ich krytykę programu nauczania w szkołach świeckich. Zobrazowano również elementy kampanii terroru Boko Haram wymierzonej w system edukacji w północnej Nigerii.

Słowa kluczowe

Boko Haram, edukacja, islam, północna Nigeria, salafizm

Science, Knowledge and Education in Salafi Doctrine by the Example of the Northern Nigerian Organisation Boko Haram

Abstract

The article is an analysis of the views of Salafi scholars, exemplified by Muhammad Yusuf and Abubakar Shekau – the two most important leaders of the northern

¹ Katedra Języków i Kultur Afryki, Wydział Orientalistyczny, Uniwersytet Warszawski, s.brakoniecka@uw.edu.pl, <https://orcid.org/0000-0003-1139-0350>

Nigerian organization Boko Haram – on the issue of science, knowledge and education in Islam. The text presents the basics of Salafī doctrine with particular emphasis on secular and religious education. The northern Nigerian school system is described and the reasons for the ambivalent attitude of society towards secular educational institutions are discussed. Based on the publications of Muhammad Yusuf and Abubakar Shekau, their criticism of the curriculum in secular schools is examined. Elements of Boko Haram's terror campaign against the education system in northern Nigeria are also illustrated.

Keywords

Boko Haram, education, Islam, northern Nigeria, Salafism

Wstęp

Salafizm jest radykalnym nurtem w islamie, zakładającym odbudowę dawnej świętości i odzyskanie utraconej czystości religii muzułmańskiej. Osiągnięciu tych celów służyć mogą różne metody (ar. *manahidż*, l.poj. *manhadż*), pośród których edukacja ma szczególne znaczenie. Przez niemal cały okres istnienia salafizmu – czyli co najmniej od czasów damasceńskiego teologa Ibn Tajmijji (1263-1328)¹ aż do współczesności – intelektualści i uczeni salaficy, czyli osoby odpowiedzialne za stworzenie jego doktrynalnej podbudowy, uznają gorliwość w zdobywaniu wiedzy za jeden z podstawowych atrybutów dobrego muzułmanina. Nie oznacza to bynajmniej, że bliska im jest idea człowieka wszechstronnie wykształconego. Promują model edukacji religijnej, którego podstawę stanowi dogłębna znajomość świętych tekstów islamu – przede wszystkim Koranu, a w mniejszym stopniu również hadisów, czyli zbiorów tradycji proroka Muhammada (inaczej sunny), przy czym optują za literalnym rozumieniem tych treści, nie pozwalając na interpretacje. Wykształcenie świeckie salafici traktują w najlepszym wypadku z obojętnością, a wielu z nich jest mu przeciwnych, gdyż widzą w nim zagrożenie laicyzacją, a także szereg niezgodności z Koranem i sunną.

Jedną z aktywnych współcześnie organizacji salafickich jest ta znana jako Boko Haram, w rzeczywistości nosząca nazwę arabskojęzyczną: *Dżama'at Ahl as-Sunna*

¹ Ibn Tajmijja uważany jest za ojca salafizmu. Niektórzy uczeni uznają jednak, że historia salafizmu, rozumianego jako naśladowanie pierwszych muzułmanów, z definicji sięga początków islamu.

li-d-Da'wa wa-al-Dżihad („Społeczność Ludzi Sunny, Misji i Dżihadu”). Powstała ona w północno-wschodniej części Nigerii, a z czasem rozszerzyła działalność na inne części kraju i państwa sąsiednie. Organizacja ta reprezentuje zbrojną gałąź salafizmu – od 2009 roku prowadzi rebelię przeciwko świeckiemu rządowi Nigerii opartą na kampanii terroru, w której zginęło około 50 tysięcy ludzi (National Counterterrorism Center, 2022). Mimo licznych inicjatyw podejmowanych zarówno przez rząd nigeryjski, jak i społeczność międzynarodową, których celem było rozbicie bojowników Boko Haram, do tej pory ich część pozostaje aktywna, a w niektórych wsiach w regionie Jeziora Czad cieszą się oni nawet popularnością i wsparciem lokalnej ludności (Brakoniecka, 2021).

Fundament doktrynalny rebelii Boko Haram stanowią salafickie poglądy założyciela tej organizacji, Muhammada Yusufa (1970-2009), a w mniejszym stopniu również jego kontynuatora, Abubakara Shekau (zm. 2021). Obaj liderzy byli zgorzniętymi przeciwnikami edukacji świeckiej, w której widzieli zagrożenie dla duchowości muzułmańskiej. Yusuf podczas publicznych wystąpień w meczetach wzywał słuchaczy do niszczenia dyplomów ukończenia studiów na nigeryjskich uniwersytetach oraz dowodził niezgodności *curriculum* świeckich szkół z naukami koranicznymi. Jednocześnie budował swój autorytet muzułmańskiego uczonego na fundamencie biegłej znajomości i skrupulatności w cytowaniu świętych tekstów islamu, charakterystycznej dla salafitów. Shekau przekuł teoretyczne rozważania swego poprzednika w czyn, terrorem doprowadzając do zamknięcia na długie miesiące wielu placówek edukacyjnych w północnej Nigerii.

Niniejszy artykuł prezentuje salafickie poglądy na naukę, wiedzę i edukację w oparciu o przykład organizacji Boko Haram i jej ideologów. Przedstawione w tekście badanie dowodzi, że salafizm w swej najbardziej radykalnej formie dżihadyzmu odrzuca potencjał świeckiej nauki i edukacji, jednocześnie uznając wartość wąsko rozumianej wiedzy religijnej. W badaniu, poza literaturą przedmiotu na temat salafizmu i nauk Boko Haram, posłużono się tekstami źródłowymi: arabskojęzyczną książką Muhammada Yusufa pt. *Hazihi akidatuna wa-minhadż da'watuna* („To jest nasza wiara i program naszej misji”) (2009), jej tłumaczeniem na język hausa wykonanym ustnie przez Yusufa (2008) oraz hausajęzyczną publikacją propagandową Abubakara Shekau, którą w 2017 roku opublikowano w północnonigeryjskich mediach, lecz obecnie nie jest już dostępna w Internecie (Shekau, 2017).

Artykuł podzielono na cztery główne części, z których pierwsza stanowi prezentację zjawiska salafizmu, jego podstawowych założeń doktrynalnych oraz miejsca

organizacji Boko Haram w salafickim uniwersum. W części drugiej przedstawiono spojrzenie salafitów na naukę i wiedzę, opierając się na przykładzie liderów Boko Haram. Część trzecia służy wprowadzeniu podstawowych informacji o systemie edukacji religijnej i świeckiej w Nigerii. W ostatnim podrozdziale omówiono stosunek salafitów do tych rodzajów kształcenia oraz nakreślono wpływ rebelii Boko Haram na aktualną kondycję systemu szkolnictwa w tej części świata.

Salafizm i Boko Haram

Czas powstania islamu, życia proroka Mahometa i jego towarzyszy, jest dla muzułmanów okresem niemal utopijnym, złotym wiekiem, kiedy religia miała postać najczystszą i, mimo upływu czasu, do dziś najbardziej godną naśladowania. Bez względu na przynależność do odłamów religijnych, różnice prawne i doktrynalne, wszyscy muzułmanie dążą do tego, by w swym codziennym postępowaniu naśladować Proroka – idealnego wyznawcę islamu, nazywanego również „żywym Koranem”. Na kanwie uwielbienia dla tego okresu w przeszłości powstał salafizm – nurt w islamie nawołujący do przywrócenia religii takiej formy, jaką miała za życia Mahometa i trzech pokoleń jego towarzyszy, nazywanych pobożnymi przodkami (ar. *as-salaf as-salih*, stąd termin „salafizm”) (Meijer, 2013).

Istnieje szereg konceptów, które tworzą zręby doktryny salafickiej. Podstawą jest rygorystyczny monoteizm (ar. *tauhid*), rozumiany znacznie szerzej niż tylko wiara w jedynego Boga. Radykalną interpretację monoteizmu, tak ważną we współczesnej myśli salafickiej, rozwinął XVIII-wieczny uczony z Nadżd, Muhammad Ibn Abd al-Wahhab (1703-1792), autor epokowego dzieła pt. *Kitab at-Tauhid* („Księga o jedynobóstwie”). Myśliciel ten zaciekle zwalczał kult świętych (w tym kult samego Proroka), przyjmujący formę pielgrzymek do grobów znanych muzułmanów i modlitw o ich wstawiennictwo. Widział w tych zwyczajach przejawy politeizmu (ar. *szirk*), jednego z najcięższych występków w islamie. Potępiał także zwyczaje, które pojawiły się w obrządku muzułmańskim później niż za życia Mahometa i jego towarzyszy, uznając je za zakazane innowacje (ar. *bid'a*). Do niedopuszczalnych nowinek wliczał m.in. stosowanie talizmanów, amuletów ochronnych, a nawet różańców (Danecki, 1991).

Inną cechą charakterystyczną salafizmu, która ponadto ukształtowała poglądy salafitów na naukę i przekazywanie wiedzy, jest literalne rozumienie świętych tekstów islamu. W duchu literalizmu nie dopuszcza się swobodnych, indywidualnych interpretacji Koranu i sunny, nie pozwala się również na nadawanie tym źródłom znaczeń alegorycznych. Salafici przyjmują święte teksty takimi, jakie są, w sposób

dosłowny odczytując zawarte w nich informacje, zakazy i polecenia. Literalizm nie pozostawia przestrzeni na apologię islamu ani jego reformę w celu dostosowania do współczesności. Nie sprzyja również szerzeniu wiedzy pozareligijnej, ponieważ znaczna część treści przekazywanych w świeckich systemach edukacji przeczy zapisom koranicznym, gdy te interpretowane są dosłownie.

Propagatorem metody literalnego odczytu Koranu był Taki ad-Din Ibn Tajmijja, wspomniany już uczony z Damaszku. Jako że wersety najważniejszej Księgi islamu rozumiał dosłownie, potępiał on mistycyzm muzułmański, w którym widział przejaw politeizmu. Nurt mistyczny kwitł w świecie arabskim w XIII i XIV wieku, dając wyraz nastrojom niepokoju wywołanym wojnami krzyżowymi i najazdem Mongołów. Ibn Tajmijja próbował powstrzymać rosnącą popularność synkretyzmów. Głosił, że najlepszą, czystą wersję islamu, niezanieczyszczoną grzesznymi innowacjami, wyznawali jedynie pierwsi muzułmanie (ar. *as-salaf*). Na pewnym etapie kariery został poproszony przez Mameluków o przygotowanie religijnego uzasadnienia walki przeciwko najeźdźcom mongolskim. Mongołowie deklarowali wiarę muzułmańską, a walka przeciw współwyznawcom jest niedozwolona z punktu widzenia szariatatu. Działając w interesie politycznym uczony ogłosił, że najeźdźców nie można traktować jak wierzących, ponieważ podporządkowują się kodeksowi *jasy*, zbiorowi tradycyjnych praw mongolskich, a prawowierni wyznawcy islamu powinni podlegać jedynie szariatowi. W ten sposób Ibn Tajmijja dokonał ekskomuniki (ar. *takfir*) na Mongołach i przygotował wyjaśnienie religijne walki, która faktycznie motywowana była względami bezpieczeństwa i kalkulacjami politycznymi (Danecki, 1991). W podobny sposób *takfir* do dzisiaj nadużywany jest przez organizacje salafickie. Fabrykują one argumentacje pozornie wynikające z zasad religii, a w rzeczywistości mające legitymizować walkę, która przynosi korzyści ekonomiczne, geopolityczne lub zaspokaja żądze władzy.

Salafickie organizacje charakteryzują się zatem rysem konserwatywnym i ekskluzywistycznym, a także głoszą konieczność oczyszczenia islamu z nowinek i wpływów zewnętrznych, w szczególności zachodnich. Mimo że nurt ten jest stosunkowo spójny doktrynalnie, salafici różnią się między sobą w zakresie dopuszczalnych metod działania (ar. *manahidż*). Większość przedstawicieli tego odłamu islamu za główne narzędzia walki z niewiedzą (ar. *dżahilijja*) i niewiarą (ar. *kufr*) uznaje edukację muzułmańską i działalność kaznodziejską. Istnieją ugrupowania, które upatrują możliwość poprawy kondycji religii w polityce. Ich członkowie angażują się w zarządzanie państwem, aby dbać o interesy współwyznawców na poziomie instytucjonalnym (Wiktorowicz,

2006). Współcześnie najszerzej rozpoznawalna jest jednak skrajna gałąź salafizmu – dżihadyzm zakładający konieczność zastosowania walki zbrojnej w celu odnowienia islamu. Organizacje dżihadystyczne, szczególnie aktywne na arenie międzynarodowej od początku XXI wieku, stosują przemoc, w tym działania terrorystyczne skierowane w cywilów, legitymizując ją specyficzną interpretacją przepisów religii muzułmańskiej. Zwykle za ich działaniami stoją motywacje niezwiązane z islamem, takie jak rywalizacja o władzę lub zasoby materialne oraz wynikające z trudnych warunków społeczno-ekonomicznych procesy radykalizacyjne (Brakoniecka, 2021).

Mimo znacznego zróżnicowania w zakresie stosowanych metod (ar. *manahidż*) odnowy islamu, salafici pozostają zgodni w podejściu do nauki, wiedzy i edukacji. W nauczaniu świeckim widzą zagrożenie, gdyż – ich zdaniem – służy ono popularyzowaniu zachodnich kultur, filozofii, wartości i stylu życia, a zatem propaguje rozluźnienie norm moralnych. Popierają natomiast nauczanie wiedzy o islamie, która umacnia muzułmańskie społeczeństwo (ar. *umma*), cementuje jego wspólnotową tożsamość i zbliża wiernych do Boga. Stosunek salafitów do edukacji, wiedzy i nauki zobrazują, polegając na przykładzie wspomnianej powyżej północnonigeryjskiej organizacji Boko Haram, reprezentującej zbrojną gałąź tego nurtu w islamie.

Nauka i wiedza w doktrynie Boko Haram

Muhammad Yusuf był pierwszym przywódcą Boko Haram, naczelnym ideologiem tej organizacji i jedynym jej liderem, który pozostawił po sobie obszerny zbiór wytworów działalności intelektualnej. Rozważania natury politycznej, religijnej i filozoficznej rejestrował – osobiście lub za pośrednictwem swoich zwolenników – w formie publikacji pisemnych oraz audiowizualnych w językach arabskim i hausa². Analiza źródeł autorstwa Yusufa pozwala na wyabstrahowanie jego poglądów na interesujące nas kwestie nauki i wiedzy oraz ich roli w życiu muzułmanina³.

Yusuf wiele uwagi poświęcił kwestii nauki, szczególnie skupiając się przy tym na jej świeckim obliczu i przyglądając się jej zgodności z zapisami koranicznymi. Jego fiksjacja na tym punkcie znalazła odzwierciedlenie w prześmiewczej nazwie *Boko Ha-*

² Hausa jest językiem używanym przez ludność Hausa-Fulanów, czyli dominującą grupę etniczną północnej Nigerii. Przez mniejsze grupy etniczne żyjące na tym obszarze, takie jak Kanuri, do której należał Muhammad Yusuf, hausa używany jest jako język komunikacji międzyetnicznej.

³ Szerszą analizę jego poglądów na politykę, religię i naukę przedstawiłam w monografii pt. *Boko Haram. Koncepcja reformy islamu w północnej Nigerii* (Brakoniecka, 2018).

ram, ukutej przez nigeryjskich dziennikarzy, a nieakceptowanej przez samą organizację. Termin *boko* w języku hausa oznacza świecką edukację lub szerzej, zachodnią cywilizację, której elementy upowszechniane były na terytorium dzisiejszej Nigerii w okresie przed- i kolonialnym przede wszystkim w szkołach fundowanych przy misjach chrześcijańskich. *Haram* z kolei jest słowem, które weszło do języka hausa z arabskiego i oznacza czyn zabroniony przez islam (Newman i Newman, 2020). *Boko Haram* znaczy zatem „zachodnia edukacja (lub cywilizacja) jest zabroniona dla muzułmanów”.

Jako salafita, Muhammad Yusuf odczytywał święty tekst islamu w sposób dosłowny, nie uznając swobodnej interpretacji czy kontekstualizacji treści. Analiza jego rozważań na temat osiągnięć naukowych cywilizacji zachodniej pozwala na dwa spostrzeżenia. Po pierwsze, dysponował on stosunkowo głęboką wiedzą religijną. Co prawda jego zagorzali krytycy, wśród nich prominentni uczeni muzułmańscy i jego dawny mistrz, szajch Mahmud Ja'far Adam (zm. 2007), zarzucali mu luki w edukacji religijnej, manipulację i niekonsekwencję w argumentacji (*The popular...*, 2012), jednak wiedza jego była wystarczająca, aby prowadzić polemiki teologiczne z ulemami, nawet jeśli nie ze wszystkich wychodził obronną ręką (zob. np. Adamu, 2013). Po drugie, zauważyć należy, że jego wiedza pozareligijna, w Nigerii nazywana zachodnią ze względu na historię edukacji świeckiej związanej z kolonializmem, była znikoma, czego dowodzą liczne niespójności w rozumowaniu i absurdalne interpretacje. W takim kontekście wątpliwa staje się kwestia, czy Yusuf był uprawniony do potępiania zachodniej nauki, jeśli nie znał jej podstawowych założeń.

Muhammad Yusuf główne postulaty swoich kazań streścił w arabskojęzycznej książce, którą opublikował niedługo przed śmiercią (Yusuf, 2009). Krytykuje w niej osiągnięcia dziedzin nauki, którym nie zawsze słusznie przypisuje zachodnią proveniencję, nie uwzględniając między innymi ogromnego wkładu świata arabskiego w rozwój takich gałęzi wiedzy jak astronomia, geografia czy medycyna. Dwie pierwsze uznaje za politeistyczne, a więc grzeszne i kategorycznie zakazane muzułmanom, gdyż kłócą się one z zapisami koranicznymi, które, zgodnie z metodą salaficką, Yusuf rozumie dosłownie. Wiedzę o Układzie Słonecznym i teorię kopernikowską stawia pod znakiem zapytania, cytując werset 38. z sury koranicznej *Ja Sin*: „I słońce – ono płynie do swego stałego miejsca. To jest ustanowienie Potężnego, Wszechwiedzącego!”⁴. Nie wierzy również w sferyczny kształt kuli ziemskiej, co jest charaktery-

⁴ Cytaty koraniczne w przekładzie Józefa Bielawskiego (2009).

styczne dla wielu reprezentantów nurtu salafickiego (Lacey, 2009). Teoria wielkiego wybuchu i hipoteza na temat wieku Ziemi są jego zdaniem zaprzeczeniem wersetów o stworzeniu tejsze przez Boga w kilka dni⁵. Yusuf nie wierzy takze w schemat obiegu wody w przyrodzie, ktorego uczą sie dzieci na lekcjach geografii. Jego zdaniem deszcz zsyłany jest przez Boga, jak mówią liczne wersety Koranu⁶. Odrzuca chemię i fizykę, ponieważ te opierają się na zasadzie zachowania energii, a Bóg mówi: „Wszystko, co jest na niej, przeminie, a pozostanie oblicze twego Pana, pełne majestatu i godne czci” (55:26-27). Kwestionuje także szereg innych dyscyplin naukowych, w tym socjologię za promowanie agnostycyzmu i ateizmu oraz biologię, gdyż teoria Darwina stoi w jawnej sprzeczności z muzułmańskim kreacjonizmem, którego Muhammad Yusuf był zagorzałym zwolennikiem (Brakoniecka, 2018; Yusuf, 2009). Podając w wątpliwość osiągnięcia kolejnych dziedzin wiedzy, autor stara się prowadzić wywód, zachowując pozory naukowości. Skrupulatnie wylicza fragmenty świętej Księgi islamu, traktując je jako niezbity dowód prawdziwości swych tez, do czego jest w pełni uprawniony jako muzułmanin wierzący w nieomyślność Koranu. Nie uwzględnia przy tym osiągnięć tradycji różnorodnych, w tym metaforycznych, interpretacji tej Księgi, które przez wieki rozwijały się w świecie muzułmańskim, aby dostosować wykładnię islamu do aktualnego stanu wiedzy i nauki.

Po zabójstwie Muhammada Yusufa w 2009 roku przez oficerów policji nigeryjskiej, żaden z kolejnych przywódców Boko Haram nie publikował rozważań intelektualnych na temat nauki i edukacji w tak szerokim zakresie. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że śmierć Yusufa była momentem zwrotnym w historii tej organizacji, po którym zmieniła ona profil działalności z kaznodziejskiej na zbrojną, czynnie zaangażowaną w walkę przeciwko świeckiemu państwu nigeryjskiemu, a na jej czele stawali bojownicy odpowiedzialni za strategię militarną, posiadający skromniejszą wiedzę religijną. Przywództwo w Boko Haram przeszło początkowo w ręce Abubakara Shekau, dotychczasowego zastępcy Muhammada Yusufa (Comolli, 2015), a po samobójczej śmierci tego pierwszego w 2021 roku władzę przejęli kolejno bojownicy znani jako Bakura Sahalaba (zm. ok. 2022) oraz Bakura Doro (do dziś pełniący funkcję lidera), o których mamy jedynie szczątkowe informacje (Zenn, 2024).

⁵ W niektórych wersetach są to dwa dni (41:9), w innych sześć (7:54).

⁶ M.in. werse 23:18: „Zesłaliśmy z nieba określoną ilość wody i utrzymaliśmy ją na ziemi; a przecież My mamy władzę ją usunąć” i wiele innych.

Bakura Sahalaba oraz Bakura Doro nie pojawiają się w materiałach propagandowych Boko Haram, niewiele zatem wiemy o ich poglądach. Ich poprzednik natomiast, Abubakar Shekau, wystąpił w licznych nagraniach upublicznionych w mediach internetowych. Jako bojownik i przywódca organizacji terrorystycznej wypowiadał się przede wszystkim na tematy związane ze strategią walki i szafował groźbami pod adresem przeciwników. Tylko jedno z jego wystąpień zawiera polemikę z wiedzą przekazywaną w szkołach świeckich. Wyraźnie wzoruje się na Yusufie, uznając za sprzeczne z islamem zasadę powstawania opadów atmosferycznych oraz teorię o sferycznym kształcie Ziemi. Nie wykazuje się przy tym elokwencją charakterystyczną dla swego poprzednika – zamiast argumentacji opartej o liczne cytaty koraniczne używa jedynie prześmiewczych sformułowań i prostych porównań: „Astronomowie mówią, że ziemia jest jak piłka. Pokazują nam ją w telewizji w kształcie kuli. A Bóg powiedział przecież, że ziemia jest szeroka, rozpostarta i że ma krańce” (Shekau, 2017). Popołnia również liczne błędy rzeczowe. Próbuje między innymi dowieść istnienia wartości pozamaterialnych. Kwestionuje przy tym epistemologię opartą na poznawaniu poprzez zmysły, którą omyłkowo umiejscawia w ramach socjologii. Polemizuje także z działem biologii dotyczącym rozwoju płodu ludzkiego. Chcąc udowodnić, że zarodek nie powstaje w wyniku współżycia mężczyzny i kobiety, lecz w jej łonie umieszcza go Bóg, błędnie nazywa embriion mikrosomem. W wystąpieniu tym Abubakar Shekau obnaża brak wiedzy i erudycji, co z perspektywy odbiorcy posiadającego przynajmniej podstawowe wykształcenie czyni jego argumentację nieprzekonującą. Nie można jednak wykluczyć, że błędy te pozostały niedostrzeżone przez adresatów jego wystąpienia, spośród których część nie odebrała nawet szczątkowej edukacji (Afzal, 2020).

Edukacja świecka i religijna w północnej Nigerii

W północnej Nigerii funkcjonują obok siebie dwa odrębne systemy kształcenia: świecki i religijny. Szkoły świeckie (w języku hausa: *makarantun boko*) dzieli się na poziom podstawowy (do nich uczęszczają uczniowie w wieku od 6 do 12 lat), średni niższy (*junior secondary education*; uczniowie od 12 do 15 lat), średni wyższy (*senior secondary education*; młodzież od 15 do 18 lat) (EPDC, b.d.) oraz poziom edukacji wyższej, obejmujący koledże, uniwersytety i politechniki. Mimo że uczęszczanie do szkoły jest obligatoryjne dla osób w wieku od 6 do 15 lat, w północnej części kraju z obowiązku tego wywiązuje się tylko 53% dzieci (UNICEF, 2013).

Ścieżka edukacji religijnej natomiast rozpoczyna się od szkoły koranicznej (hausa: *makarantar allo*), do której uczęszczają dzieci od 3 lub 4 roku życia. Na tym eta-

pie uczą się recytacji fragmentów Koranu oraz zapisują poszczególne sury na drewnianych tabliczkach, zwanych w hausa *allo*. Spotykają się z *malamem* („nauczyciel” w języku hausa) w godzinach porannych, popołudniowych lub wieczornych, aby nie opuszczać zajęć w szkole świeckiej. To stadium edukacji kończy się, gdy uczeń przepisał oraz wyrecytował, powtarzając po nauczycielu, wszystkie sury koraniczne. Z okazji ukończenia *makarantar allo* rodzice organizują *walima* – huczną uroczystość na cześć dziecka. Dawniej kolejnym etapem była szkoła wiedzy muzułmańskiej (hausa: *makarantar zaure* – dosł. „szkoła w przedsionku”, ze względu na miejsce pobierania nauk w domach nauczycieli). Współcześnie rolę *makarantar zaure* pełnią szkoły średnie o profilu religijnym. W nich uczniowie przyswajają wiedzę w zakresie interpretacji Koranu, poznają hadisy, podstawy gramatyki arabskiej oraz prawa muzułmańskiego. Edukacja może być kontynuowana w ramach studiów wyższych na zagranicznych uniwersytetach w krajach arabskich, spośród których największą renomą cieszy się kairski Al-Azhar, lub na lokalnych wydziałach studiów arabistycznych i islamistycznych, jakie funkcjonują przy wielu uczelniach w kraju (Ibrahim i Idris, 2014).

Muzułmanie północnonigeryjscy uznają edukację religijną za priorytetową w stosunku do świeckiej, co uwarunkowane jest szeregiem czynników. Teoretycznie obydwa systemy szkolnictwa są bezpłatne. W praktyce jednak posłanie dziecka do szkoły świeckiej łączy się z wydatkami, na które wiele rodzin nie może sobie pozwolić. Na liście niezbędnych zakupów uwzględnić należy mundurki, podręczniki, przybory piśmiennicze, a często także opłacenie dojazdu do placówki. Edukacja koraniczna pociąga za sobą znacznie niższe wydatki, co w Nigerii, w której ponad 133 miliony ludzi klasyfikuje się jako ubogich (NBS, 2022), ma niebagatelne znaczenie.

Nie tylko jednak czynniki ekonomiczne wpływają na wyższą popularność szkolnictwa muzułmańskiego. Rolę odgrywa także uwarunkowana historycznie i kulturowo nieufność wobec świeckich placówek edukacyjnych. Pierwsze szkoły w stylu zachodnim założone zostały przez brytyjskich misjonarzy w latach czterdziestych XIX wieku w południowej części kraju (Sule, 2010), wówczas jeszcze zamieszkaanej przez wyznawców wierzeń rodzimych, a współcześnie – dzięki skutecznej akcji misyjnej – zdominowanej przez chrześcijan. Na północy, zislamizowanej już w XIV wieku, istniał wówczas Kalifat Sokoto – teokratyczne państwo muzułmańskie, w którym sprawnie prosperowało szkolnictwo koraniczne. Misjonarze chrześcijańscy ograniczyli zatem swoją działalność prozelityczną i edukacyjną jedynie do południa, słusznie obawiając się niechęci dla podobnych przedsięwzięć na terytoriach muzułmań-

skich. Pierwsze, nieliczne szkoły ufundowane przez misjonarzy pojawiły się na północy dopiero w XX wieku. Aż do okresu niepodległości, którą Nigeria uzyskała w 1960 roku, szkoły typu zachodniego nie miały świeckiego charakteru. Większość z nich prowadzona była przez chrześcijańskich duchownych i katechetów, zatem poza wiedzą ogólną nauczano w nich religii i wpajano wartości chrześcijańskie. W wielu placówkach wymogiem przyjęcia ucznia na kształcenie była jego konwersja na religię przybyszów.

Historia szkolnictwa typu zachodniego zakorzeniła w północnonigeryjskich muzułmanach głęboką niechęć i nieufność do tego rodzaju placówek, mimo że współcześnie wiele szkół uległo laicyzacji. Powszechne jest przekonanie, że edukacja w stylu zachodnim, w przeciwieństwie do koranicznej, nie uczy odpowiednich manier i pokory (hausa: *ladabi da biyayya*) i nie kształtuje w dzieciach postawy szacunku wobec nauczyciela (hausa: *kunya*), która w silnie zhierarchizowanym społeczeństwie hausańskim świadczy o dobrym wychowaniu. W kulturze hausa funkcjonują nawet wierszyki i piosenki śpiewane najmłodszym dzieciom, które obrazują rozprężenie moralne panujące w świeckich szkołach. Jedną z nich opowiada o zepsutej dziewczynie, uczennicy placówki tego typu, która podnosi rękę na własnego ojca, a następnie nie zdobywa się nawet na odpowiednie przeprosiny: *Yarinya 'yar boko | ta bugi babanta | sai ta ce | I'm sorry, sorry, sorry* („Uczennica szkoły świeckiej | pobiła swojego ojca | i tylko powiedziała | I'm sorry, sorry, sorry”) (Brakoniecka, 2021). Utwory dla najmłodszych zwykle przekazują najgłębiej zakorzenione w kulturze wartości wychowawcze, stanowiące podstawę tożsamości danej grupy społecznej. Jedną z nadrzędnych wartości przekazywanych przez północnonigeryjskich muzułmanów już we wczesnych latach życia jest brak zaufania do świeckiego systemu szkolnictwa.

Boko Haram a edukacja i szkolnictwo

Przywódcy Boko Haram zaproponowali strategię odnowy islamu, której naczelnym postulatem była eliminacja świeckiego szkolnictwa. W kazaniach Muhammada Yusufa znajdujemy katagoryczny zakaz nie tylko posyłania dzieci do szkół typu zachodniego, ale także pracy w tych szkołach oraz przekazywania kontrybucji finansowych na ich rzecz. Za godną potępienia uznawał nawet postawę bierności wobec istnienia świeckiego szkolnictwa w północnej Nigerii. Głosił, że obowiązkiem każdego prawowiernego muzułmanina jest nie tylko bojkotowanie edukacji typu zachodniego, ale również aktywny sprzeciw wobec jej obecności na terytorium zdominowanym przez islam.

W swojej argumentacji przeciwko świeckiemu szkolnictwu Yusuf uderzał w tony populistyczne. Poglądał znany w społeczeństwie północnonigeryjskim sceptycyzm wobec metod wychowawczych stosowanych w *makarantun boko*. Kreślił obraz szkół, w których panuje rozprężenie moralne – gdzie nauczyciele w imię mylnie rozumianego indywidualizmu akceptują najróżniejsze poglądy uczniów, nawet tak skrajne jak ateizm. Yusuf rozlicza swoich współwyznawców z uległego stosunku do wpływów świata zachodniego, a świeckie placówki edukacyjne widzi jako epicentra szkodliwej westernizacji. W tej wizji rzeczywistości szkoły są miejscem koncentracji grzechu i zepsucia w przestrzeni islamu. Panuje w nich *dżahilija* – bezbożny stan niewiedzy, w teologii muzułmańskiej utożsamiany z politeistycznym okresem przedmuzułmańskim oraz ze współczesną ignorancją wobec religii. Łamie się w nich fundamentalne zasady islamu, takie jak separacja kobiet i mężczyzn w przestrzeni publicznej. Chłopcy i dziewczęta, a także nauczyciele obydwu płci umieszczani są w jednej klasie. Wspólnie uczestniczą w lekcjach wychowania fizycznego, podczas których dziewczęta wystawiają na pokaz swoje walory cielesne. Nie zachowują wzajemnego dystansu nawet w okresie dojrzewania, kiedy młody człowiek jest szczególnie podatny na pokusy wynikające z rozwijającej się seksualności. Ponadto zarówno uczniowie, jak i nauczycielki, udają się do szkoły bez męskich opiekunów, co jest czynem zabronionym (ar. i hausa: *haram*) w islamie. Decydując się na posłanie dziecka do szkoły świeckiej, rodzice dają ciche przyzwolenie na jego uczestnictwo w tych praktykach, a w przyszłości będą odpowiedzialni za jego odejście od zasad religii. Yusuf przekonywał swoich uczniów, że zamiast edukacji świeckiej powinni poświęcić się studiowaniu nauk islamu, co jest znacznie miłsze Bogu. Głosił, że każdy muzułmanin zostanie w Dniu Ostatecznym rozliczony z czasu, który sprzeniewierzył na sprawy niezwiązane z religią, a tak traktować należy każdą minutę spędzoną w świeckiej szkole (Yusuf, 2009).

Po rozpoczęciu przez Boko Haram zbrojnej kampanii po śmierci Muhammada Yusufa w 2009 roku, placówki edukacyjne – podobnie jak koszary wojskowe i posterunki policji – stały się obiektem ataków jako miejsce symbolizujące zachodnią demoralizację i propagujące antyislamskie wartości. Bojownicy przeprowadzają zamachy w szkołach i uniwersytetach, a ich ofiarami padają zarówno uczniowie, jak i kadra nauczycielska oraz administracyjna. Według organizacji GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack) w latach 2009-2015, czyli w okresie najintensywniejszej aktywności zbrojnej, członkowie Boko Haram zabili 2 295 nauczycieli, a ponad 19 000 zostało uchodźcami (w tym uchodźcami wewnętrznymi, tzw. IDPs).

W tym samym okresie zniszczono 1 400 szkół, a znacznie więcej zamknięto w obawie o bezpieczeństwo uczniów i pedagogów. Konsekwencją tych wydarzeń był m.in. brak dostępu do edukacji aż 600 000 dzieci w północnej części Nigerii (GDPEA, 2018).

Stałe zagrożenie terrorystyczne i dramatyczne doświadczenia społeczeństwa w czasie trwania rebelii sprawiają, że nawet po przywróceniu pracy placówek edukacyjnych wielu uczniów boi się chodzić do szkoły. W szczególnie krytycznej sytuacji są dziewczęta. Boko Haram dokonało kilku zakrojonych na ogromną skalę, masowych porwań uczniów ze szkół, przy czym część z tych ataków zorganizowana została z intencją schwywania dziewcząt. Do pierwszego masowego porwania doszło 14 kwietnia 2014 roku, kiedy uprowadzono 276 młodych kobiet z akademika w Czibok w stanie Borno. Cztery lata później, 19 lutego 2018 roku, w podobny sposób uwięziono 110 uczennic w Dapczy w stanie Jobe. Dziewczęta porwane podczas tych i innych ataków umieszczane są w obozach kontrolowanych przez bojowników. Niektóre z ofiar zostają zmuszone do konwersji na islam, inne wydaje się za mąż za rebeliantów wbrew ich woli, wskutek czego padają ofiarami gwałtów i zachodzą w niechciane ciąży. Wiele Nigeryjek, którym bojownicy odebrali wolność, do tej pory nie zostało uwolnionych. Przetrzymywane są w nieludzkich warunkach i zmuszane do niewolniczej pracy. Część z nich straciło życie w szczególnie tragicznych okolicznościach – zostały zaangażowane do wykonania misji samobójczych. Według danych ONZ tylko w 2017 roku aż 77 dziewczynek porwanych przez Boko Haram zginęło jako zamachowczynie (Bauer, 2017; United Nations, 2017).

W miejsce zakazanej edukacji świeckiej rebelianci Boko Haram proponują kształcenie muzułmańskie. Bojownicy zapewniają przetrzymywanym osobom lekcje religii na zróżnicowanych poziomach, prowadzone przez ochotników wybieranych spośród rzeszy porwanych ludzi. Dla części uprowadzonych wspólne modlitwy i rozważania o zasadach islamu okazują się sposobem na przetrwanie tego dramatycznego okresu w życiu. Co ciekawe, niektórzy więźniowie przyznają, że lekcje religii po raz pierwszy odebrali właśnie przebywając pod kontrolą Boko Haram. Dotyczy to przede wszystkim dziewcząt, ponieważ w społeczeństwie hausańskim priorytetem jest wykształcenie chłopców, a poziom wiedzy o islamie w przypadku kobiet ma znacznie drugorzędne. Według organizacji Mercy Corps muzułmanki uwolnione z obozów rebelianckich wspominają dostęp do edukacji religijnej jako jedyny pozytywny aspekt ich pobytu w tym miejscu. Niektóre, odebrawszy w obozie podstawową wiedzę o ich rodzimej religii, kontynuują kształcenie muzułmańskie po powrocie na wolność (Mercy Corps, 2016).

Wnioski końcowe

Idee salafickie opierają się na specyficznej wizji edukacji, wedle której obowiązkiem prawowiernego muzułmanina jest poznawanie nauk islamu. Uczni i intelektualiści salaficy dbają o rozwój własnej wiedzy religijnej, ale również propagują podobne postawy w społeczeństwie, wygłaszając kazania i publikując teksty, które uwydatniają wartość kształcenia muzułmańskiego w laicyzującym się społeczeństwie. Salaficy myśliciele znani są w świecie islamu ze swego wysokiego wykształcenia i zaawansowanej znajomości tekstów religii.

Z reguły tej wyłamują się jednak niektórzy przywódcy salafickich organizacji zbrojnych, koncentrujący się na aktywności militarnej kosztem rozwoju intelektualnego. Abubakar Shekau, najszerzej rozpoznawalny przywódca krwawej rebelii Boko Haram, nie cechował się erudycją i obnażał niedostatki wiedzy religijnej w licznych wystąpieniach publicznych. Znacznie głębszą refleksją intelektualną charakteryzował się jego poprzednik, Muhammad Yusuf, twórca doktryny Boko Haram. Prowadził on działalność kaznodziejską i publikacyjną. W swoich dziełach wykazywał się szczegółową znajomością Koranu. Wielokrotnie podkreślał wartość kształcenia religijnego jako istotę życia prawowiernego muzułmanina. I w jego przypadku jednak dostrzegamy braki w wiedzy o dziejach islamu. Kwestionował wartość takich dziedzin nauki jak astronomia czy geografia, nazywając je zachodnimi i nie zdając sobie sprawy, że świat muzułmański wniósł ogromny wkład w ich rozwój.

Zbrojny salafizm neguje wartość świeckiej nauki, wiedzy i edukacji, widząc w nich zagrożenie dla muzułmańskiej moralności i wspólnotowej tożsamości *ummy*. Obaj uczeni, których poglądy prześledzono w artykule, punktują ponadto liczne sprzeczności między programem kształcenia w szkołach typu zachodniego a naukami Koranu, które odczytują w sposób dosłowny zgodnie z metodą salaficką. Dzięki temu zyskują poparcie części społeczeństwa północnonigeryjskiego, które ze względu na historię edukacji powiązaną z misją ewangelizacyjną i administracją kolonialną do dzisiaj pozostaje sceptycznie nastawione do szkół świeckich. Muhammad Yusuf i Abubakar Shekau wykazują się jednak skrajną niewiedzą w zakresie treści, które poddają krytyce, co stawia pod znakiem zapytania ich uprawnienie do podejmowania tych zagadnień.

Podkreślić należy, iż nie wszystkie stronnictwa salafickie dzielają radykalny stosunek Boko Haram do świeckiej edukacji. W północnej Nigerii ogromną popularnością cieszy się umiarkowana organizacja ‘Yan Izala, również promująca

fundamentalistyczną myśl muzułmańską, jednak stroniąca od przemocy. W przeciwieństwie do Boko Haram, dostrzega ona potrzebę edukowania wyznawców islamu i proponuje rozwiązania, które przełamią negatywne stereotypy na temat świeckiego kształcenia. Yan Izala zbudowała sieć szkół nazywanych *islamijja*, które oferują nauczanie religii na różnych poziomach. Program wzbogacony jest zajęciami z języka angielskiego i matematyki oraz przedmiotów dodatkowych. Placówki te kształcić mają przyszłe muzułmańskie elity intelektualne, które będą w stanie sprostać oczekiwaniom współczesnego rynku pracy i przyczynią się do wzrostu dobrobytu północnonigeryjskiej *ummy*.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań	nie dotyczy
Finansowanie	badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych
Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów	Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Adamu, A. U. (2013). *Insurgency in Nigeria: the northern Nigerian experience*. W: O. Obafemi, H. Galadima (red.), *Complex insurgencies in Nigeria* (s. 77–140). National Institute for Policy and Strategic Studies.
- Afzal, M. (2020). *From „Western education is forbidden” to the world’s deadliest terrorist group: education and Boko Haram in Nigeria*. Foreign Policy at Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/04/FP_20200507_nigeria_boko_haram_afzal.pdf
- Bauer, W. (2017). *Porwane: Boko Haram i terror w sercu Afryki*. Wydawnictwo Czarne.
- Brakoniecka, S. (2018). *Boko Haram. Koncepcja reformy islamu w północnej Nigerii*. Dom Wydawniczy Elipsa.
- Brakoniecka, S. (2021). *The development of Salafism in northern Nigeria*. Institute of Mediterranean and Oriental Cultures, Polish Academy of Sciences.
- Comolli, V. (2015). *Boko Haram: Nigeria’s Islamist insurgency*. Hurst & Company.
- Danecki, J. (1991). *Polityczne funkcje islamu*. Uniwersytet Warszawski.
- EPDC. (b.d.). *EPDC Spotlight on Nigeria*. Education Policy and Data Center. <https://www.epdc.org/node/5942.html>
- GCPEA. (2018). *“I will never go back to school”: the impact of attacks on education for Nigerian women and girls*. Global Coalition to Protect Education from Attack. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/GCPA_attacks_on_nigerian_women_and_girls_2018_ENG.pdf
- Ibrahim, A. A., Idris, R. G. (2014, listopad). *Islamic education curriculum and its historical evolution in Nigeria: prospects and challenges*. Oasis International Conference on Islamic Education

- at PWTC, Kuala Lumpur. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8e42d6828dddc0983f03727c745a3529b1a783f6>
- Koran (t. I i II., J. Bielawski, tłum.). (2009). Faktor.
- Lacey, R. (2009). *Inside the kingdom: kings, clerics, modernists, terrorists, and the struggle for Saudi Arabia*. Penguin Publishing Group.
- Meijer, R. (red.). (2013). *Global Salafism: Islam's new religious movement*. Oxford University Press.
- Mercy Corps. (2016). "Motivations and empty promises": voices of former Boko Haram combatants and Nigerian youth. https://www.mercycorps.org/sites/default/files/2019-11/Motivations%20and%20Empty%20Promises_Mercy%20Corps_Full%20Report_0.pdf
- National Counterterrorism Center. (2022). *Foreign terrorist organisations: Boko Haram*. Counterterrorism Guide. https://www.dni.gov/nctc/ftos/boko_haram_fto.html
- NBS. (2022, 17 listopada). *Nigeria launches its most extensive national measure of multidimensional poverty*. National Bureau of Statistics. <https://www.nigerianstat.gov.ng/news/78>
- Newman, P., Newman, R. M. (2020). *Hausa dictionary for everyday use*. Bayero University Press.
- Shekau, A. (2017, 3 września). *Boko Haram leader Abubakar Shekau dares army chief Buratai after 'dead or alive' capture deadline*. Sahara TV. <https://www.youtube.com/watch?v=dQd1wMikIIM&t=1924s>
- Sule, S. A. (2010). *History and development of education in Nigeria (1842-1960)*. University of Lagos Press.
- The popular discourses of Salafi radicalism and Salafi counter-radicalism in Nigeria: the case study of Boko Haram. (2012). *Journal of Religion in Africa*, 42, 118-144. <https://doi.org/10.1163/15700666-12341224>
- UNICEF. (2013). *Nigeria: education*. <https://www.unicef.org/nigeria/education>
- United Nations. (2017, 1 grudnia). *Regular press briefing by the information service*. <https://www.unge-nea.org/en/news-media/bi-weekly-briefing/2017/12/regular-press-briefing-information-service-5>
- Wiktorowicz, Q. (2006). Anatomy of the Salafi movement. *Studies in Conflict & Terrorism*, 29(3), 207-239. <https://doi.org/10.1080/10576100500497004>
- Yusuf, M. (2008, 30 maja). *Fassarar littafin „Hazihi aqeedatuna wa minhajji da'awatuna”* [Tłumaczenie książki „To jest nasza wiara i program naszej misji”] [video]. Pobrano 14 października 2015 z: https://www.youtube.com/watch?v=JWfWw2rfsKw&index=6&list=PLbai-O5hJvf63GwhGgd8Pn2_mIVwhqe-l; https://www.youtube.com/watch?v=_OFTRSi5Ips
- Yusuf, M. (2009). *Hazihi akidatuna wa-minhadz da'watuna* [To jest nasza wiara i program naszej misji]. b.n.w.
- Zenn, J. (2024, 30 maja). Three years after death of Shekau, Boko Haram appears to gain on ISWAP under leadership of Bakura. *Terrorism Monitor*, 22(8). <https://jamestown.org/program/brief-three-years-after-death-of-shekau-boko-haram-appears-to-gain-on-iswap-under-leadership-of-bakura/>

Kobiety w organach statutowych giełdowych spółek Skarbu Państwa a wyniki finansowe spółek

Alina Błaszczyk¹ 



Abstrakt

W artykule przeprowadzone zostały analizy dotyczące spółek Skarbu Państwa, które są nieprzerwanie notowane na rynku podstawowym GPW w Warszawie w latach 2010 – 2019. Badania dotyczą spółek z sektora niefinansowego i finansowego. Przedmiotem badania są dwa zjawiska charakteryzujące analizowane spółki, a mianowicie struktura organów statutowych z punktu widzenia obecności w nich kobiet oraz sytuacja spółek mierzona za pomocą danych i wskaźników finansowych. Realizacja celu polega na zbadaniu występowania wzajemnych statystycznie istotnych zależności między tymi zjawiskami. W zależności od charakteru działalności przedsiębiorstw – ocena ich standingu finansowego prowadzona jest na podstawie różnych zestawów wskaźników finansowych.

Słowa kluczowe

reprezentacja kobiet, organy statutowe, zarząd, rada nadzorcza, spółki Skarbu Państwa w Polsce, spółki finansowe, spółki niefinansowe, współczynnik korelacji Pearsona

Women in Statutory Bodies of State Treasury-Listed Companies and Corporate Financial Performance

Abstract

The article presents an analysis of State Treasury-owned companies continuously listed on the main market of the Warsaw Stock Exchange (WSE) in the years

¹ Uniwersytet Łódzki, alinab5@o2.pl, <https://orcid.org/0000-0003-4032-3130>

2010–2019. The study covers both non-financial and financial sector companies. The research focuses on two key phenomena characterising the analysed entities: the composition of statutory bodies in terms of female representation and the financial condition of the companies, assessed through financial data and indicators. The objective of the study is to examine the existence of statistically significant relationships between these two phenomena. Depending on the nature of the companies' operations, their financial standing is evaluated using different sets of financial indicators.

Keywords

female representation, statutory bodies, management board, supervisory board, State Treasury-owned companies in Poland, financial companies, non-financial companies, Pearson correlation coefficient

Wprowadzenie

Pozycja kobiet w społeczeństwie ulegała zasadniczym zmianom od połowy ubiegłego stulecia. Mimo to wciąż obserwuje się ich słabszą pozycję na rynku pracy, co jest związane z istniejącymi stereotypami (przynajmniej do pewnego stopnia), które wpływają na podejmowane przez kobiety ścieżki kariery zawodowej. Wśród powodów występowania różnicowania sytuacji obu płci na rynku pracy można wymienić (Haponiuk, 2013; Kopycińska i Kryńska, 2016; Oczki, 2014; Witkowska i in., 2019):

- większe trudności kobiet związane z wejściem na rynek pracy (dłuższy okres poszukiwania zatrudnienia oraz większe zagrożenie bezrobociem długotrwałym),
- kobiety są częściej zatrudniane w sektorze publicznym,
- feminizacja zawodów niskopłatnych,
- niewiele kobiet w Polsce zajmuje stanowiska kierownicze,
- stereotypowy sposób postrzegania kobiet w życiu pozazawodowym (opieka nad osobami zależnymi, niska elastyczność, mała dyspozycyjność, ograniczona możliwość wyjazdów służbowych),
- ryzyko długiego okresu niewykonywania pracy zawodowej przez kobiety z powodu ciąży i urlopu macierzyńskiego oraz wychowawczego,
- nierówne traktowanie kobiet pod względem wynagrodzeń (luka płacowa w 2023 roku wyniosła 15,9%) (Wróbel, 2024).

Role społeczne również bardzo mocno narzucają kobietom ich ścieżkę zawodową. Zmiana tradycyjnie pojmowanych ról w rodzinie i społeczeństwie wymaga nie tylko rozwiązań prawnych (np. urlopy „tacierzyńskie”), ale i konsekwencji ze strony kobiet. Kobietom częściej przypisuje się role związane ze sferą „domową”, niż zawodową czy publiczną. Zdecydowanie częściej niż mężczyźni przejmują one obowiązki opieki nad dziećmi lub innymi członkami rodziny. Między innymi dlatego kobiety w Polsce ponad dwukrotnie częściej niż mężczyźni pracują w niepełnym wymiarze czasu pracy, a wśród zatrudnionych kobiet blisko 11% wykonuje pracę w niepełnym wymiarze. Analiza danych BAEL (Nowosielska, 2019) wskazuje na znaczne zmniejszenie aktywności kobiet na rynku pracy po wprowadzeniu programu „500 plus”¹. Dodatkowo wypełnianie przez kobiety roli opiekuńczej wpływa na to, że mają one mniej czasu na kulturę, sport i inne przyjemności poza domem².

Kobiety stanowią połowę społeczeństwa, są dobrze wykształcone, a wciąż nie są dostatecznie reprezentowane na stanowiskach decyzyjnych wszystkich szczebli. Tzw. „szklany sufit” stanowi barierę nie do przekroczenia dla wielu polskich kobiet i hamuje je przed dążeniem do realizacji ambitnej ścieżki kariery zawodowej. Kobiety w dalszym ciągu muszą udowadniać, że są dynamiczne, kompetentne i że sprawdzają się w pracy na stanowiskach zarządzających.

Badania dotyczące sytuacji kobiet na rynku pracy i nierówności implikowanych płcią prowadzone są od wielu lat na całym świecie. Odrębny nurt badań dotyczy obecności kobiet w menedżerowie i ich wpływu na sytuację przedsiębiorstw oraz instytucji. Analizując literaturę przedmiotu w zakresie obecności kobiet na stanowiskach kierowniczych (Mierzyńska, 2021) w Polsce można zauważyć, że 27% kobiet jest właścicielkami przedsiębiorstw, 44% zajmuje stanowiska kierownicze, 21% jest członkiniami zarządu. Polki znacznie rzadziej niż mężczyźni zasiadają w zarządach oraz radach nadzorczych firm i spółek (stanowią zaledwie 25,74% tych organów).

¹ Porównano wskaźniki zatrudnienia kobiet wg wieku na podstawie danych BAEL pomiędzy II kwartałem 2016 roku (przed wprowadzeniem programu „500 plus”) a II kwartałem 2018 roku i stwierdzono, że wskaźniki zatrudnienia kobiet w wieku 25-29 lat oraz 30-34 lata, są znacząco mniejsze. Porównaj z: Błaszczyk, A. (2020).

² Konieczność sprawowania przez matki opieki nad dziećmi związana jest m.in. z ograniczoną dostępnością do instytucji zapewniających opiekę nad małymi dziećmi. Warto zaznaczyć, że w Polsce jedynie 12% dzieci poniżej trzeciego roku życia oraz 58% dzieci między trzecim rokiem życia a wiekiem szkolnym korzysta z opieki w placówkach wychowawczych.

Podobnie jest we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a unijna średnia kobiet pracujących na tych stanowiskach to zaledwie 27%. Najwyższy współczynnik w tej kategorii Eurostat odnotował w 2019 roku w Finlandii, gdzie kobiety stanowiły 44% członków zarządu, co wynika z istniejących w tym kraju tzw. kwot, zapewniających parytet płci w managementcie.

Celem artykułu jest przedstawienie wpływu obecności kobiet w organach statutowych spółek Skarbu Państwa na przestrzeni dziesięciu lat na wyniki finansowe tych spółek.

Udział kobiet w organach statutowych spółek publicznych w latach 2010 – 2023

Sytuacja kobiet w zarządach i radach nadzorczych spółek w Polsce stopniowo się poprawia, choć tempo zmian jest dość wolne. Wśród badanych spółek publicznych w latach 2010 – 2019, udział kobiet w managementcie wzrósł z 9,97% do 14,24%. W tym czasie liczba kobiet zwiększyła się o 52,17%, a mężczyzn spadła o 0,59%, przy jednoczesnym wzroście liczby osób zasiadających w organach statutowych o 4,57% (Błaszczuk, 2025). Przyrost liczby kobiet w kierownictwie dokonywany był przede wszystkim poprzez zwiększenie liczebności organów zarządczych. Według raportu Deloitte³, między 2021 a 2023 rokiem udział kobiet na kluczowych stanowiskach kierowniczych wzrósł o dwa punkty procentowe, osiągając poziom 17%, zaś w radach nadzorczych odnotowano wzrost o trzy punkty procentowe, co daje obecnie 19%. W badanym okresie udział kobiet prezesek w zarządach oraz przewodniczących w radach nadzorczych się nie zmienił i wynosił odpowiednio 5% i 12% (Leśniak, 2024).

W zarządach największych spółek giełdowych na koniec 2023 roku udział kobiet wynosił 13,9%, a w radach nadzorczych 20,6% (Furman, 2025). Z analizy Deloitte wynika, że w 120 z 393 analizowanych rad nadzorczych zasiada tylko jedna kobieta, w 40 radach nadzorczych przewodniczącą jest kobieta, a w zarządzie 103 spółek zasiada tylko jedna kobieta i zaledwie 19 ma kobietę prezesa (Leśniak, 2024).

Wprowadzenie wymogów dyrektywy kwotowej uchwalonej przez Parlament Europejski 22.11.2022 roku ma na celu zwiększenie reprezentacji kobiet na stanowiskach kierowniczych spółek. Dyrektywa wymaga, aby udział płci niedostatecznie

³ Badaniem jakościowym objęte były 393 spółki z GPW w Warszawie i 3,5 tysiąca osób zasiadających w organach statutowych. <https://www.prawo.pl/kadry/udzial-kobiet-w-radach-nadzorczych-i-zarzadach-raport-deloitte,526498.html> (dostęp: 9.01.2025r.).

reprezentowanej wynosił 33% w zarządach i radach nadzorczych łącznie lub 40% w samych radach nadzorczych (KE, 2012).

Polskie spółki, które odniosły sukces finansowy z wdrożenia różnorodności w organach statutowych:

1. CD Projekt, znany z serii gier „Wiedźmin” i „Cyberpunk 2077”, stał się jednym z największych producentów gier wideo na świecie. W 2023 roku firma osiągnęła przychody w wysokości 2,14 miliarda złotych, co stanowiło wzrost o 21% w porównaniu do poprzedniego roku (Mraczny, 2024).
2. CCC, jedna z największych sieci obuwniczych w Europie, odnotowała w 2024 roku przychody na poziomie 7,5 miliarda złotych, co stanowiło wzrost o 15% w porównaniu do roku poprzedniego. Firma kontynuuje ekspansję na rynki zagraniczne, zwiększając swoją obecność w ponad 30 krajach (DlaHandlu, 2025).
3. Drutex, wiodący producent okien i drzwi, osiągnął w 2024 roku przychody w wysokości 2,5 miliarda złotych, co stanowiło wzrost o 10% w porównaniu do roku poprzedniego. Spółka eksportuje swoje produkty do ponad 40 krajów na całym świecie (Drutex, 2023).
4. Booksy, polski startup oferujący platformę do rezerwacji usług kosmetycznych, osiągnął w 2024 roku przychody w wysokości 500 milionów złotych, co stanowiło wzrost o 30% w porównaniu do roku poprzedniego. Firma działa na rynkach międzynarodowych, w tym w USA i Wielkiej Brytanii (PTI, 2021).

Spółki Skarbu Państwa w latach 2010-2020

Badaniem zostały objęte spółki z rynku podstawowego Giełdy Papierów Wartościowych w Warszawie, które w dniu 30.12.2019 roku uwzględnione były w jednym z następujących indeksów: WIG20, mWIG40, sWIG80. Kolejnym warunkiem było notowanie tych spółek na koniec grudnia 2010 roku na GPW. Takich spółek było razem 16.

Łatwo zauważyć (tabela 1), że spółki Skarbu Państwa należą do głównych indeksów giełdowych: WIG20/WIG30 oraz mWIG40. W badanym okresie nie ma spółek finansowych, które należałyby do sWIG80, natomiast od 2015 roku wzrasta liczba spółek niefinansowych należących do indeksu sWIG80.

Tabela 1. Liczba spółek Skarbu Państwa z przynależnością do poszczególnych indeksów WIG.

Rok	Spółki finansowe			Spółki niefinansowe			Razem
	WIG20/ WIG30	mWIG40	sWIG80	WIG20/ WIG30	mWIG40	sWIG80	
2010	1	4		6	5	0	16
2011	2	3		8	3	1	17
2012	3	2		13	3	1	22
2013	3	1		11	7	1	23
2014	4	1		16	6	1	28
2015	6	0		16	6	2	30
2016	4	2		17	5	5	33
2017	7	1		17	7	9	41
2018	7	0		22	6	9	44
2019	6	1		19	6	6	38

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. przedstawia spółki Skarbu Państwa wraz z udziałem Skarbu Państwa oraz liczbą wyemitowanych akcji.

Z tabeli 2. wynika, że najwyższa wartość pakietu państwowego występuje w spółkach, które są kluczowe dla gospodarki i obejmują sektor finansowy, energetykę oraz paliwa:

- PKO BP – 12,59 mld zł (bankowość, udziały 29,43%),
- PZU – 11,87 mld zł (ubezpieczenia, udziały 34,19%),
- PGNiG – 14,95 mld zł (gazownictwo, udziały 71,88%),
- PGE – 7,36 mld zł (energetyka, udziały 57,39%),
- PKN Orlen – 8,91 mld zł (paliwa, udziały 27,52%).

Skarb Państwa ma pełną kontrolę (ponad 50%) nad spółkami o strategicznym znaczeniu dla kraju. Wywnioskować można, że Skarb Państwa kontroluje największe pakiety akcji w spółkach strategicznych, takich jak PGNiG, PGE, Enea czy Energa. Banki oraz spółki paliwowe (np. PKO BP, PKN Orlen, Lotos) również mają znaczący udział Skarbu Państwa, co oznacza dużą kontrolę nad sektorem finansowym i energetycznym. Wysoka wartość pakietu Skarbu Państwa w takich spółkach jak PZU czy PKO BP wskazuje na istotny wpływ państwa na sektor ubezpieczeń i bankowości.

Tabela 2. Tabela udziału Skarbu Państwa w spółkach giełdowych (stan na 31.01.2020).

spółka	F/ NF	Kurs 31.01.2020	Liczba akcji	Pakiet Skarbu Państwa (zł)	Udział Skarbu Państwa (%)
PGNiG	NF	3,6	4153706157	14953342165	71,88%
PGE	NF	6,86	1072984098	7360670921	57,39%
JSW	NF	18,8	64775542	1217780190	55,17%
Lotos	NF	76,94	98329515	7565472884	53,19%
Energa	NF	7,18	213326317	1531682956	51,52%
Enea	NF	7,17	227364428	1630202949	51,50%
GPW	F	41,85	14688470	614712470	35,00%
PZU	F	40,22	295217300	11873639806	34,19%
PKN ORLEN	NF	75,66	117710196	8905953429	34,19%
Grupa Azoty	NF	24,88	32734509	814434584	33,00%
KGHM	NF	91,2	63589900	5799398880	31,79%
Tauron	NF	1,49	526848384	785004092	30,06%
PKO BP	F	34,21	367918980	12586508306	29,43%
Grupa Police	NF	13,5		0	5,01%
Elektrownia Będzin	NF	13,15	157466	2070678	5,00%

Oznaczenie: F – spółki finansowe, NF – spółki niefinansowe.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, Skarb Państwa posiada silną pozycję w sektorach kluczowych dla gospodarki, a jego strategia opiera się na kontrolowaniu strategicznych firm. Z kolei mniejsze pakiety akcji w niektórych podmiotach wskazują na częściowe wycofanie się państwa z ich bezpośredniego zarządzania.

Udział kobiet w organach statutowych spółek Skarbu Państwa w latach 2010 – 2019 a wyniki finansowe tych spółek

Analizując strukturę rad nadzorczych i zarządów spółek niefinansowych można stwierdzić, że systematycznie, z wyjątkiem roku 2016, wzrasta liczba kobiet w organach statutowych, ale do masy krytycznej jeszcze dużo brakuje. W tabeli 3. przedstawiono procentowy udział kobiet w zarządzie i radzie nadzorczej spółek niefinansowych, a także określono jaki procent kobiet pełnił wówczas najwyższą funkcję kierowniczą w organie statutowym.

Tabela 3. Udział kobiet w organach statutowych spółek niefinansowych Skarbu Państwa w latach 2010-2019.

lata	udział kobiet w:							
	organach statutowych		zarządach		radach nadzorczych		wśród prezesów i przewodniczących	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
2010	11	9,91%	0	0%	11	16,42%	1	5,88%
2011	13	10,16%	2	4,17%	11	13,75%	1	4,35%
2012	17	12,98%	3	6,12%	14	17,07%	3	14,29%
2013	19	13,57%	4	7,41%	15	17,44%	2	9,09%
2014	23	14,65%	2	3,17%	21	22,34%	4	18,18%
2015	24	15,00%	4	6,56%	20	20,20%	3	13,64%
2016	24	13,71%	4	5,63%	20	19,23%	4	20,00%
2017	33	24,63%	4	5,48%	29	25,66%	5	23,81%
2018	37	20,33%	6	8,70%	31	27,43%	4	19,05%
2019	31	22,63%	6	10,00%	25	32,47%	4	26,67%

Źródło: opracowanie własne.

W badanych latach w spółkach niefinansowych (tabela 3) najwięcej kobiet zajmowało stanowiska w organach statutowych spółek w 2018 roku, ale nie jest to rok, w którym odnotowano największy udział kobiet w kierownictwie tych spółek.

Tabela 4. przedstawia procentowy udział kobiet w zarządzie i radzie nadzorczej spółek finansowych, a także określa jaki procent kobiet pełniło wówczas najwyższą funkcję kierowniczą w organie statutowym.

Przeprowadzając analizę struktury organów kierowniczych spółek finansowych (tabela 4) można zaobserwować, że najwięcej kobiet zajmowało stanowiska w organach statutowych w 2015 i w 2016 roku, co stanowi również największy udział kobiet w radzie nadzorczej, w 2016 roku na stanowisku przewodniczącej zarządu jest kobieta, po czterech latach nieobecności. Natomiast w roku 2015 nie było żadnej kobiety w zarządzie. Na najwyższym stanowisku kierowniczym była trzy razy kobieta przez 10 badanych lat.

Konkludując wskazać można, że udziały kobiet w kierownictwie spółek finansowych i niefinansowych cechują się następującą zależnością: największy jest udział kobiet w zarządach spółek finansowych i radach nadzorczych spółek niefinansowych. Wzrost udziału liczby kobiet w spółkach finansowych i niefinansowych nie jest porównywalny w badanych latach.

Tabela 4. Udział kobiet w organach statutowych spółek finansowych Skarbu Państwa w latach 2010-2019.

lata	udział kobiet w:							
	organach statutowych		zarządach		radach nadzorczych		wśród prezesów i przewodniczących	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
2010	4	11,76%	2	15,38%	2	9,52%	1	14,29%
2011	5	14,29%	3	21,43%	2	9,52%	1	16,67%
2012	4	11,43%	3	21,43%	1	4,76%	0	0,00%
2013	4	11,11%	2	13,33%	2	9,52%	0	0,00%
2014	5	13,89%	2	12,50%	3	15,00%	0	0,00%
2015	7	18,42%	0	6,67%	7	30,43%	0	0,00%
2016	7	17,95%	2	12,50%	5	21,74%	1	20,00%
2017	3	7,32%	1	5,56%	2	8,70%	0	0,00%
2018	3	8,11%	1	5,88%	2	8,70%	0	0,00%
2019	3	7,89%	1	5,88%	2	9,52%	0	0,00%

Źródło: opracowanie własne.

W prowadzonych analizach uwzględniono dane ze sprawozdań finansowych, będące podstawą do obliczenia wskaźników finansowych pozwalających na ocenę sytuacji spółek, które pobrano z baz Notoria Serwis. Ze względu na specyfikę działalności spółek finansowych zestaw zmiennych wykorzystanych do ich charakterystyki jest inny niż w przypadku spółek niefinansowych (Łuniewska i Tarczyński, 2006). Aby określić sytuację finansową badanych spółek wykorzystano mierniki taksonomiczne oraz zbadano występowanie współzależności między tak określonym standingiem finansowym analizowanych podmiotów gospodarczych i obecnością kobiet w organach statutowych spółek.

W realizowanych badaniach założono, że efekty decyzji wynikających z obecności kobiet w organach statutowych można obserwować nie wcześniej niż po półrocznym okresie. Analizy prowadzono zarówno w odniesieniu do pojedynczych wybranych wskaźników finansowych, jak i skonstruowanych mierników syntetycznych SMR, określających sytuację finansową spółek. Obecność kobiet w kierownictwie spółek mierzono, uwzględniając ich liczbę w: obu organach statutowych, zarządach, radach nadzorczych i managementie (tj. na najwyższych stanowiskach w organach statutowych), za pomocą wskaźnika struktury i indeksu Blaua (Bohdanowicz, 2016).

W latach 2014 – 2017 wykazano istotną negatywną zależność między obecnością kobiet w organach statutowych, zarządach, radach nadzorczych, top managementie spółek niefinansowych, finansowych i miernikami syntetycznymi SMR w pomiarze współbieżnym i opóźnionym w szczególności w latach 2014 – 2017. W pozostałych przypadkach wyznaczone współczynniki korelacji liniowej Pearsona nieistotnie różnią się od zera. Innymi słowy, w 84,21% wszystkich analizowanych zależności obecność kobiet w kierownictwie spółek nie ma istotnego znaczenia dla ich wyników finansowych.

Tabela 5. Frakcja istotnych korelacji między pomiarami obecności kobiet w organach statutowych i wartościami wskaźników finansowych w spółkach niefinansowych.

Frakcja istotnych korelacji między wartościami zmiennych a			
odsetkiem kobiet		indeksem Blaua	
wpływ pozytywny	wpływ negatywny	wpływ pozytywny	wpływ negatywny
wskaźnik rentowności			
0,00%	1,67%	0,00%	7,50%
wskaźnik sprawności (zarządzania) działania			
2,00%	1,00%	6,00%	3,00%
wskaźnik płynności			
5,00%	0,00%	0,00%	1,25%
wskaźnik zadłużenia			
1,25%	0,00%	1,25%	2,50%
wskaźniki giełdowe/rynkowe			
6,25%	0,00%	4,38%	3,13%
wskaźniki przepływów pieniężnych			
2,50%	5,00%	2,50%	10,00%

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: pozytywny wpływ oznacza, że zwiększona obecność kobiet wpływa pozytywnie na sytuację spółki mierzoną daną grupą wskaźników, a wpływ negatywny – zjawisko przeciwne.

Aby sprawdzić występowanie wpływu obecności kobiet w managementie na wyniki finansowe spółek obliczono wartości współczynników korelacji liniowej Pearsona między pomiarami obecności kobiet w różnie zdefiniowanym kierownictwie spółek i ocenami sytuacji poszczególnych spółek, mierzonymi zarówno pojedynczymi zmiennymi, jak i wcześniej skonstruowanymi wartościami mierników syntetycz-

nych. Analizy prowadzone były dla poszczególnych lat oraz z podziałem na spółki finansowe, spółki niefinansowe i w odniesieniu do wszystkich badanych spółek. W tabelach 5. i 6. przedstawiono odsetek odrzuconych hipotez zerowych o braku korelacji między obecnością kobiet w organach statutowych i wybranymi wskaźnikami finansowymi.

Tabela 6. Frakcja istotnych korelacji między pomiarami obecności kobiet w organach statutowych i wartościami wskaźników finansowych w spółkach finansowych.

Frakcja istotnych korelacji między wartościami zmiennych a			
odsetkiem kobiet		indeksem Blaua	
wpływ pozytywny	wpływ negatywny	wpływ pozytywny	wpływ negatywny
wskaźnik rentowności			
20,00%	30,83%	23,33%	31,67%
wskaźnik sprawności (zarządzania) działania			
20,50%	31,00%	27,50%	37,00%
wskaźnik płynności			
7,50%	50,00%	37,50%	42,50%
wskaźnik zadłużenia			
0,50%	58,75%	15,00%	55,00%
wskaźniki giełdowe/rynkowe			
22,50%	22,50%	34,38%	26,25%
wskaźniki przepływów pieniężnych			
30,00%	15,00%	40,00%	27,50%

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: pozytywny wpływ oznacza, że zwiększona obecność kobiet wpływa pozytywnie na sytuację spółki mierzoną daną grupą wskaźników, a wpływ negatywny – zjawisko przeciwne.

Podsumowując informacje zawarte w tabelach 5. i 6., stwierdzić należy pozytywny wpływ zwiększania się udziału kobiet w organach statutowych na wskaźniki: rentowności, płynności, zadłużenia, giełdowe i majątkowe, a wpływ negatywny powiększania się liczby kobiet w organach statutowych na wskaźnik: koszty działania/wynik działalności bankowej oraz przepływów pieniężnych.

Reasumując powyższe rozważania, w przypadku spółek niefinansowych zaobserwować można negatywny wpływ zwiększenia liczby kobiet dla wskaźników: rentowności kapitału własnego, marży zysku operacyjnego oraz rotacji należności

i aktywów (w szczególności gdy kobieta jest w zarządzie), a pozytywny wpływ dla następujących wskaźników: płynności bieżącej i płynności szybkiej, obsługi zadłużenia, P/E, P/BV oraz zysku na akcjach.

Analogicznie, jak w przypadku badania obecności kobiet za pomocą udziałów, w przypadku badania indeksem Blaua, wpływ obecności kobiet w organach statutowych, zarządach i radach nadzorczych jest podobny, różni się w przypadku obecności kobiet w top managementcie.

Reasumując korelacje między syntetycznym miernikiem rozwoju obliczonym z podstawowych wskaźników finansowych należy uznać, że dla spółek niefinansowych i finansowych wzrost liczby kobiet istotnie przyczynia się do pogorszenia wyników finansowych. Z analizy struktury organów statutowych badanych spółek publicznych wynika, że w żadnej grupie spółek finansowych i niefinansowych reprezentacja kobiet nie przekracza masy krytycznej.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań: Nie dotyczy, badanie nie angażowało bezpośrednio podmiotów ludzkich

Finansowanie: Badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych

Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów: Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Błaszczuk, A. (2020). Sytuacja kobiet na współczesnym rynku pracy. W: J. Kawa (red.), *Wyzwania współczesnego świata* (t. 3, s. 65-89). Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph.
- Błaszczuk, A. (2025, 15 stycznia). *Wpływ obecności kobiet w organach statutowych spółek publicznych w Polsce a wyniki finansowe*. Rozprawa doktorska. (dokument niepublikowany)
- Bohdanowicz, L. (2016). *Własność menedżerska w polskich spółkach publicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- DlaHandlu. (2025, 10 lutego). *CCC ze skokowym wzrostem zysków. Dyscyplina w każdej linii biznesowej*. <https://www.dlahandlu.pl/nonfood/ccc-ze-skokowym-wzrostem-zyskow-dyscyplina-w-kazdej-linii-biznesowej,154613.html>
- Drutex. (2023, 14 grudnia). *DRUTEX wśród największych firm w Polsce*. <https://www.drutex.pl/pl/aktualnosci/drutex-lista2000.html>
- Furman, T. (2025, 8 marca). *Udział kobiet we władzach spółek powinien być większy*. <https://www.parkiet.com/firmy/art41895111-udzial-kobiet-we-wladzach-spolek-powinien-byc-wiekszy>
- Haponiuk, M. (2013). Sytuacja kobiet na rynku pracy w Polsce. W: M. Kiełkowska (red.), *Rynek pracy wobec zmian demograficznych* (s. 38–51). Instytut Obywatelski.

- KE Komisja Europejska. (2012). *Dyrektywa o parytecie płci wśród dyrektorów niewykonawczych spółek giełdowych*. COM/202/0614 final – 2012/0299 (COD). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/ALL/?uri=CELEX:52012PC0614>
- Kopcińska, D., Kryńska, E. (2016). Wage Inequalities between Men and Women in Poland – a Justified Differentiation or Accepted Wage Discrimination of Women? *Economics and Sociology*, 9(4), 222–242. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2016/9-4/14>
- Leśniak, D. J. (2024, 16 kwietnia). *Jedynie w co 10. polskiej spółce giełdowej kobieta stoi na czele rady. Raport Deloitte*. <https://www.prawo.pl/kadry/udzial-kobiet-w-radach-nadzorczych-i-zarzadach-raport-deloitte,526498.html>
- Łuniewska, M., Tarczyński, W. (2006). *Metody wielowymiarowej analizy porównawczej na rynku kapitałowym*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mierzyńska, M. (2021, 29 grudnia). *Raport Kobiety w Biznesie. Biznes ma płęć*. My Company Polska. <https://mycompanypolska.pl/artukul/raport-kobiety-w-biznesie-biznes-ma-plec/8312>
- Mraczny, J. (2024, 8 listopada). *Czy akcje CD Projekt wzrosną? – pozew zbiorowy przeciwko gigantowi branży gamingowej*. <https://portal.faktura.pl/biznes/biznes-pod-lupa/cd-projekt/>
- Nowosielska, P. (2019, 16 marca). *Matka wielodzietnej rodziny o 500+: Nie przeliczajcie naszych dzieci na złotówki*. <https://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/593677,500-wielodzietna-rodzina-nie-przeliczajcie-dzieci-zlotowki.html>
- Oczki, J. (2014). Nierówności na rynku pracy w Polsce. W: B. Kłos, J. Szymańczak (red.), *Nierówności społeczne w Polsce* (s. 137-160). Biuro Analiz Sejmowych, Wydawnictwo Sejmowe. [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/1412E4FC234B9679C1257DE0004904F8/\\$file/Nierownosci_spoeczne.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/1412E4FC234B9679C1257DE0004904F8/$file/Nierownosci_spoeczne.pdf)
- PTI Polskie Towarzystwo Informatyczne. (2021, 27 listopada). *Rekordowa dotacja w wysokości \$120 mln na rozwój Booksy do umawiania wizyt*. <https://hub.landofitmasters.pl/pl/booksy-pozyskal-120-m-dolarow-na-rozwoj/>
- Witkowska, D., Kompa, K., Matuszewska-Janica, A. (2019). *Sytuacja kobiet na rynku pracy. Wybrane aspekty*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wróbel, W. (2024, 29 stycznia). *Luka płacowa w 2023*. <https://wynagrodzenia.pl/artukul/luka-placowa-w-2023-roku>

Gender Disparities in ICT Beliefs and Usage Among Learners in Basic Public Schools in Urban Slums in Ghana

Issah Baako¹ 
Eric Opoku Osei² 
Winston Kwame Abroampa³ 



Abstract

This study examines gender disparities in beliefs about and the usage of Information and Communications Technology (ICT) among students in basic public schools in urban slums in Ghana. A mixed-methods approach with a concurrent research design was employed, collecting data from 379 junior high school (JHS) students across 20 schools in 11 urban slums within two cities. Data collection tools included a self-administered structured questionnaire that utilized a five-point Likert-type scale and a lesson observation schedule. The data was analyzed using t-tests of independent samples and Pearson correlation in IBM SPSS version 26. The findings indicate that students have very high beliefs in ICT, evidenced by a mean score of 4.41, demonstrating their strong conviction in technology's potential to enhance education. However, disparities in ICT usage were apparent, with a mean score of 3.18 and a standard deviation of 1.33. The Pearson correlation analysis revealed a very weak but statistically significant positive relationship between students' beliefs in ICT and their ICT usage ($r = 0.127$, $p = 0.014$), suggesting that stronger beliefs in the educational value of technology may modestly increase usage frequency. Gender comparisons showed no significant differences in ICT

¹ Department of Teacher Education, Faculty of Educational Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana, issahbaako@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0759-2777>

² Department of Computer Science, Faculty of Physical and Computational Sciences, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana, <https://orcid.org/0000-0002-9871-3900>

³ University of Media, Arts and Communications, Accra, Ghana, <https://orcid.org/0000-0001-9960-7133>

beliefs between male ($M = 30.87$, $SD = 3.59$) and female learners ($M = 30.78$, $SD = 3.88$), $t(370) = 0.20$, $p = 0.84$. Similarly, no significant differences were found in ICT usage between males ($M = 26.15$, $SD = 6.58$) and females ($M = 24.83$, $SD = 6.87$), $t(368) = 1.88$, $p = 0.06$, although males reported slightly higher usage levels. This study underscores the potential of ICT to transform education in resource-constrained environments while highlighting the limited impact of gender on ICT beliefs and usage. The findings suggest that addressing barriers to ICT access and usage, rather than focusing solely on gender, may be crucial for achieving equitable technology integration in education.

Keywords

gender disparities, ICT beliefs, ICT usage, urban slum schools, ICT integration

Introduction

In today's world, Information and Communication Technology (ICT) plays a vital role in education, transforming how learners access information, communicate, and engage with educational content. Integrating ICT is essential for enhancing learning outcomes and preparing students for the digital age. However, significant disparities in ICT access and usage exist, particularly among learners in basic public schools in urban slums (Baako & Abroampa, 2024). This study explores gender disparities in ICT beliefs and usage among these learners in Ghana, offering insights into the factors contributing to these disparities and proposing strategies for addressing them (Mensah et al., 2023).

Information and Communication Technologies (ICTs) encompass a range of digital tools and systems—such as computers, mobile phones, internet services, and digital learning platforms—that enhance communication, information sharing, teaching, and learning processes (Unwin et al., 2017). In the field of education, ICTs are often advocated as transformative tools that can improve access to knowledge, enhance pedagogical practices, and promote inclusion and innovation among learners.

The global digital divide is a significant issue characterized by considerable differences in access to and use of Information and Communication Technology (ICT) across various regions and socioeconomic groups. According to the International Telecommunication Union (ITU), while ICT access has notably improved over the past decade, persistent disparities, particularly in developing countries, remain (ITU, 2024). Research indicates that gender disparities in ICT access and usage are widespread, with females often facing greater obstacles in accessing digital resources

and possessing lower levels of ICT literacy compared to males (Gebhardt et al., 2019b; Woods, 2020). These disparities are influenced by various factors, including sociocultural norms, economic barriers, and educational opportunities.

In Africa, the digital divide is particularly stark, as many countries struggle to provide equitable access to ICT resources (Asongu & Odhiambo, 2019a). The African Union's Agenda 2063 highlights the importance of digital inclusion and the promotion of ICT in education as essential for achieving sustainable development. However, gender disparities in ICT access and usage continue to be a significant concern. In sub-Saharan Africa, these disparities are worsened by factors such as poverty, inadequate infrastructure, and sociocultural norms that often restrict females' access to education and technology (Asongu & Odhiambo, 2019b). Research underscores the need for targeted interventions to close the gender gap in ICT access and usage within the region.

In Ghana, the government has made efforts to integrate ICT into the education system through initiatives like the Ghana ICT for Accelerated Development (ICT-4AD) policy. However, significant disparities in ICT access and usage persist among learners, particularly in basic public schools in urban slums. These schools often lack the necessary infrastructure and resources to support effective ICT integration, while socioeconomic factors further exacerbate the digital divide (Asare et al., 2023; Gyamfi, 2017). Additionally, gender disparities in ICT beliefs and usage are evident, with male learners typically demonstrating higher levels of confidence and more frequent use of ICT compared to their female counterparts.

The issue of gender disparities in Information and Communication Technology (ICT) beliefs and usage among learners in basic public schools in urban slums in Ghana represents a significant concern. These disparities negatively impact the educational outcomes of female learners and perpetuate existing socioeconomic inequalities. Previous research has demonstrated that gender disparities in ICT access and usage can have long-term repercussions on learners' academic and career trajectories. It is, therefore, imperative to understand the factors contributing to these disparities and to identify strategies to mitigate them in order to promote equitable access to digital resources and enhance educational outcomes for all learners.

This study provides a comprehensive analysis of gender disparities in ICT beliefs and usage among learners in basic public schools in urban slums in Ghana. By adopting a positivist paradigm and employing a quantitative methodology, this study provides empirical evidence on the extent and nature of disparities in ICT

access and usage. The findings will enhance the existing body of knowledge on ICT in education and inform policies and practices aimed at promoting digital inclusion and gender equity. Moreover, the insights gained will be valuable for educators, policymakers, and stakeholders as they design and implement targeted interventions to address the gender gap in ICT access and usage. In this study, the following research questions are addressed:

1. What are learners' ICT beliefs and how are they using ICTs in basic public schools in urban slums Ghana?
2. What is the relationship between learners' ICT beliefs and their technology use in basic public schools in urban slums in Ghana?
3. Are there differences in ICT beliefs and ICT usage between male and female learners in basic public schools in urban slums in Ghana?

To understand gender disparities in ICT beliefs and usage, it is essential to consider the socioeconomic and cultural environments in which learners live and study. In Ghana, urban slum communities encounter challenges such as poverty, inadequate infrastructure, and gender norms that influence educational and technological experiences. To interpret the findings of this study, we must contextualize the realities of the sampled learners by examining their schools, home environments, and community dynamics. The following section provides an overview of the contexts in the urban slums of Kumasi and Tamale, where data collection took place.

Study Context

This study examined gender disparities in ICT beliefs and usage among junior high school (JHS) learners in 11 urban slum communities in Kumasi and Tamale, two major cities in Ghana. Urban slums in Ghana are often characterized by high poverty levels, inadequate infrastructure, and limited access to educational and technological resources (Jankowska et al., 2011). The sample included learners from 20 predominantly public JHSs, along with a few low-cost private schools, most of which lacked fully equipped ICT facilities and reliable internet access (Buabeng-Andoh, 2012).

The communities displayed significant ethnic and religious diversity. The slums in Kumasi were mainly inhabited by Akan-speaking groups, particularly the Asante—whose matrilineal traditions afford women relatively greater rights (Duncan, 2010). In contrast, the slums in Tamale were predominantly occupied by Dagomba and other Mole-Dagbani groups, where patrilineal inheritance systems and Islamic norms prevail (Ghana Statistical Service, 2021). These sociocultural contexts

significantly shaped gender norms, especially concerning access to education and technology.

Time use outside of school revealed distinct gendered patterns. Boys often engaged in petty trading or informal apprenticeships, while girls were burdened with extensive domestic responsibilities that limited their free time and mobility (Arku et al., 2012). These constraints contributed to disparities in ICT access and usage: boys had greater opportunities to access mobile devices and internet cafés, whereas girls, particularly in Muslim communities, faced cultural restrictions and safety concerns that hindered their digital engagement (Sey et al., 2015).

Additionally, high school dropout rates, particularly among girls, were a significant issue in these communities (Ananga, 2011). Factors such as early marriage, teenage pregnancy, and economic hardship meant that the girls who remained enrolled in junior high schools represented a particularly resilient subgroup. Understanding these complex socioeconomic, cultural, and infrastructural factors is essential for interpreting gender disparities in ICT beliefs and usage within the context of urban slums.

Review of Related Literature

The integration of Information and Communication Technology (ICT) in education is increasingly shaped by gendered beliefs and attitudes. Extensive studies on gender disparities in ICT access and usage among basic school learners have revealed significant differences that can impact educational outcomes and future opportunities. A review of recent literature highlights diverse perspectives on learners' beliefs about ICT and their actual use of technology for learning. Key themes include self-efficacy, stereotype threat, technological pedagogical knowledge, and the influence of institutional and cultural factors on ICT adoption. These studies underscore the necessity of addressing gender disparities to fully harness the benefits of ICT in educational settings. For example, Siddiq and Scherer (2019) conducted a meta-analysis examining gender differences in ICT literacy. Their findings indicate that enduring stereotypes influence girls' and boys' attitudes toward technology, with boys demonstrating greater confidence in using ICT despite having similar skill levels. This confidence gap negatively impacts the level of active engagement with ICT in learning environments. Research by Simeon and Waiganjo (2024) suggests that traditional gender norms significantly affect ICT engagement, often discouraging women from pursuing technology-related fields due to societal biases. This trend is reflected in

the lower representation of women in ICT careers and their more cautious approach to educational technologies.

Nikolopoulou et al. (2021) conducted a study investigating how teachers' beliefs influence the adoption of mobile internet in educational contexts. Their findings indicate that both teachers' gender and motivational factors, such as hedonic motivation, significantly impact their willingness to integrate Information and Communication Technology (ICT), thereby shaping students' learning experiences. Throndsen and Hatlevik (2016) examined the role of ICT self-efficacy in students' computer and information literacy, revealing that male students generally report higher levels of self-confidence. This disparity is linked to differences in ICT usage patterns at home and in school. Smit et al. (2024) further explore how self-efficacy beliefs affect students' interactions with ICT tools, noting that enjoyment in tasks leads to greater engagement, particularly in visual programming. They also emphasize the ongoing gender gap, attributing it in part to variations in confidence levels. Mailizar et al. (2020) documented barriers to e-learning during the COVID-19 pandemic, highlighting how gender and self-confidence influence both teachers' and students' adaptability to technology-enhanced learning environments. Gil-Flores et al. (2017) studied the impact of school infrastructure and teacher characteristics on ICT use in secondary education. They found that constructivist beliefs and gender significantly affect ICT integration, suggesting that addressing these factors could enhance ICT adoption. The study by Donneys et al. (2024) stresses the importance of incorporating gender-inclusive practices in STEM education in Colombia, arguing that aligning traditional knowledge with modern technologies can help bridge gender disparities in ICT usage.

While most studies acknowledge the existence of gender disparities in ICT adoption and usage, their focal points vary. For instance, Siddiq and Scherer (2019) emphasize the influence of stereotypes, whereas Nikolopoulou et al. (2021) investigate the role of teachers. Hatlevik et al. underscore self-efficacy as a crucial determinant, contrasting with Mailizar et al. (2020), who stress external barriers such as the pandemic. A comparative evaluation of these studies highlights the significance of cultural and individual-level factors in shaping ICT beliefs. While Simeon and Waiganjo (2024) focus on societal norms as barriers to women's participation in ICT, Smit et al. (2024) offer a psychological perspective, linking self-efficacy to disparities in engagement. Meanwhile, Donneys et al. (2024) propose a hybrid approach that leverages cultural inclusivity to address systemic inequalities.

Research indicates that male learners often report higher levels of self-efficacy in using Information and Communication Technology (ICT), attributing their confidence to early exposure and societal stereotypes about technology. Throndsen and Hatlevik (2016) emphasize that self-efficacy significantly influences ICT literacy, with male students typically outperforming their female counterparts in technical skills. This disparity is often linked to cultural norms that associate technology with masculinity. In contrast, females tend to value ICT tools for their practical applications in learning. Goswami and Dutta (2016) found that women are more likely to view ICT tools as beneficial when they perceive them to be user-friendly. Gendered stereotypes play a crucial role in shaping these perceptions. For instance, Qazi et al. (2022) discovered that cultural views of ICT as a male-dominated field contribute to women's limited engagement and confidence.

Common themes across these studies include the critical roles of self-efficacy and enjoyment in fostering positive attitudes toward ICT, the significant impact of gender norms, and the potential benefits of inclusive educational practices. This synthesis highlights the interplay between individual beliefs and broader sociocultural dynamics. To mitigate biases, gender-sensitive design and equitable access to technology are essential. Incorporating cultural elements into STEM curricula has shown promise in reducing disparities. Additionally, policies aimed at promoting ICT engagement among underrepresented groups could help address the structural barriers identified by Simeon and Waiganjo (2024).

A comparative evaluation of these studies highlights the significance of cultural and individual factors in shaping beliefs about ICT. While Simeon and Waiganjo (2024) focus on societal norms as obstacles to women's participation in ICT, Smit et al. (2024) provide a psychological perspective that connects self-efficacy to disparities in engagement. Meanwhile, Donneys et al. (2024) propose a hybrid approach in which cultural inclusivity could be used to address systemic inequalities.

It is also critical to note that unequal access to ICT resources exacerbates gender disparities. Tellhed et al. (2017) report that females often face systemic barriers, such as a lack of mentorship and encouragement, which limits their active use of ICT tools. Alam (2022) highlights that male learners are more inclined to participate in STEM-related ICT activities, while females tend to prefer applications related to the social sciences or humanities. Digital literacy assessments conducted by Rohatgi et al. (2021) reveal significant gender gaps: male learners demonstrate greater competence in complex ICT tasks, while females excel in collaborative ICT

use. Although males are more proficient in technical and autonomous ICT tasks, females show higher adaptability in using ICT for communication and collaborative learning (Ajai & Imoko, 2015). Research by Siddiq et al. (2016) suggests that targeted interventions, such as gender-sensitive training, can help bridge the gap in ICT use and beliefs.

Despite the valuable insights provided by these studies, limitations remain. Sim-eon and Waiganjo (2024) primarily focus on structural barriers while neglecting intrapersonal factors. In contrast, Smit et al. (2024) place too much emphasis on psychological elements, downplaying societal influences. Although the integrative approach proposed by Donneys et al. (2024) is commendable, it lacks empirical rigor in evaluating its implementation. Across the literature, gender consistently emerges as a moderating variable in Information and Communication Technology (ICT) adoption. Self-efficacy and stereotype threat are recurring themes, supported by infrastructural and pedagogical considerations. There is a consensus on the necessity for tailored interventions aimed at reducing gender disparities and promoting equitable ICT use in educational contexts. While studies robustly document gendered attitudes, they often lack longitudinal perspectives that would facilitate the analysis of changes over time. Furthermore, cultural contexts remain underexplored, limiting the generalizability of findings. Methodologically, some research relies heavily on self-reported data, potentially introducing biases.

The relationship between learners' beliefs about Information and Communication Technology (ICT) and their actual technology usage is complex, influenced by a mix of individual, cultural, and systemic factors. Addressing this complexity requires a comprehensive strategy that integrates initiatives to enhance self-efficacy, implement culturally inclusive pedagogies, and develop targeted policy interventions. Researchers have provided several recommendations; for example, ICT integration programs should focus on dismantling stereotypes through inclusive curricula and promoting role models in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields. Additionally, the attitudes and self-efficacy of educators significantly influence learners' experiences. Therefore, professional development programs should emphasize gender-sensitive pedagogical strategies.

Research on ICTs, education, and gender disparities in the Global South highlights the importance of considering social, cultural, and structural contexts in technology adoption and use. In Ghana, scholars like Steeves and Kwami (2019) argue that gendered experiences with technology are influenced by broader social realities,

including poverty, cultural norms, and systemic inequalities. Their work shows that technological interventions often reinforce existing gender hierarchies unless the social context is addressed in development communication efforts.

Focusing on educational initiatives, Steeves and Kwami (2017) examined the One Laptop Per Child (OLPC) project in Ghana, concluding that merely distributing technology did little to bridge gender divides. Despite having access to devices, girls faced significant structural barriers such as limited technical support, sociocultural expectations regarding domestic labor, and marginalization in classroom interactions. Their findings illustrate that physical access to ICTs is insufficient without efforts to challenge and transform the gendered norms that limit digital engagement.

Kwami (2016) explored how Ghanaian women traders utilize mobile technologies to enhance their livelihoods across transnational spaces. Her research shows that women's ICT use is contextual and strategic, often driven by the need to balance economic survival with social expectations. While mobile technologies provide flexibility, structural limitations hinder women's full empowerment through digital tools.

Earlier contributions by Steeves and Kwami (2012) emphasize that ICT4D initiatives must transcend technological determinism to engage with gendered power dynamics. They argue that failing to address the social conditions of ICT use—including cultural values, gender relations, and resource inequalities—could lead technological interventions to perpetuate or exacerbate existing development divides.

Collectively, these studies offer a framework for examining gender disparities in ICT beliefs and usage among learners in urban slums. They emphasize that ICT access and usage are socially embedded phenomena influenced by gender norms, socioeconomic status, geographic location, and institutional support structures. Consequently, the present study frames ICT disparities not merely as issues of device availability but as reflections of broader intersectional inequalities that shape the digital experiences of young learners in marginalized urban environments.

In conclusion, gender disparities in ICT access and usage among primary school learners stem from a complex interplay of factors—including resource accessibility, usage patterns, attitudes, and sociocultural influences. Addressing these disparities requires a holistic approach that encompasses policy interventions, educational practices, and societal transformations to foster gender equity in the digital landscape.

Theoretical Framework

This study employs Feminist Intersectionality Theory to examine gender disparities in ICT beliefs and usage among learners in urban slums. Originally conceptualized by Kimberlé Crenshaw in 1989, intersectionality highlights how various identity dimensions—such as gender, race, class, and location—interact to shape individuals' experiences and barriers. Feminist scholars have expanded this concept to emphasize how power systems create overlapping forms of disadvantage or privilege (Collins, 2019).

Feminist Intersectionality Theory challenges the notion that gender can be examined in isolation from other social factors. It posits that social categories are interconnected and that their intersections create unique experiences that differ from those associated with any single identity axis. This framework is particularly effective for analyzing how learners' gendered experiences with ICT are influenced by socioeconomic status, living environment (such as urban slum conditions), education quality, and cultural norms.

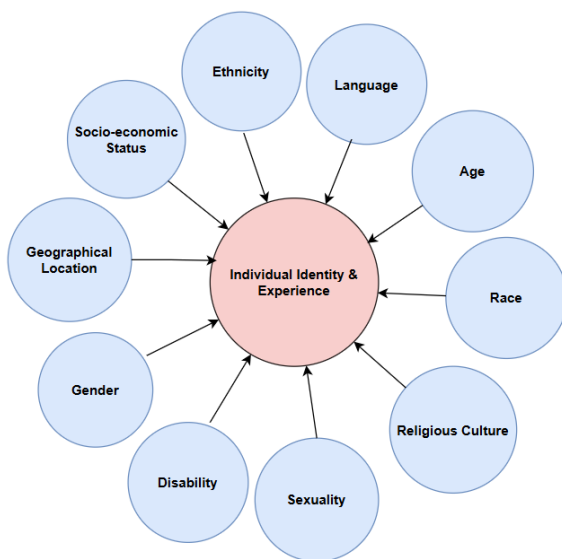


Figure 1: Conceptual framework of intersecting factors shaping individual identity and experience based on Feminist Intersectionality Theory (Cho et al., 2013)

As illustrated in Figure 1, individual identity and experience are shaped by the intersection of various social factors, including gender, race, socioeconomic status, geographic location, and cultural background. This study emphasizes the importance of examining these intersecting identities collectively when assessing disparities in ICT beliefs and usage among learners in urban slums.

Several studies have utilized intersectionality to explore inequalities in technology access and digital literacy. For instance, Oyedemi (2012) analyzed digital inequalities in South Africa, arguing that structural poverty and gender norms intersect to limit women's access to information technologies in low-income areas. These findings suggest that simplistic gender-based comparisons often obscure deeper disparities rooted in multiple, overlapping systems of oppression. In the realm of educational technology, Selwyn (2016) emphasizes that students' use of ICT is influenced by their socioeconomic backgrounds, school environments, and cultural expectations. Thus, intersectionality offers a nuanced understanding of how gender disparities in ICT beliefs and usage are shaped by broader contextual factors, including family income, community safety, and traditional gender roles prevalent in urban slum settings.

Applying Feminist Intersectionality Theory to this study acknowledges that girls in urban slums face unique barriers not only due to their gender, but also because they are girls living in poverty-stricken, under-resourced environments. These obstacles may include limited mobility, increased domestic responsibilities, cultural resistance to girls' engagement with ICT, and a lack of exposure to role models in STEM fields (Hilbert, 2011). This approach allows for the exploration of variations within gender groups; not all boys have the same access to or beliefs about ICT, just as not all girls face identical challenges or opportunities. Additionally, factors such as ethnicity, parental education, and disability status can further differentiate access to and attitudes toward ICT.

Feminist Intersectionality Theory is well-suited for this study because it offers a comprehensive, justice-oriented framework to explore the complex, layered, and context-specific nature of gender disparities in ICT beliefs and usage among learners in urban slums. This approach allows the research to move beyond simplistic gender comparisons and reveal how interconnected systems of oppression influence technological experiences and educational outcomes. As a result, the study enhances the understanding of digital equity in marginalized urban environments, making it more inclusive and contextually relevant.

Methodology

The study employed a quantitative methodology with a cross-sectional study design. This framework is appropriate as it facilitates the collection of numerical data from a substantial sample at a single point in time, allowing for the examination of relationships between various variables, such as gender, ICT beliefs, and ICT usage. The correlation design further enables the exploration of associations among these variables, which is essential for addressing the research objectives. A self-designed structured questionnaire was developed to collect data. This instrument was chosen to ensure the acquisition of standardized and comparable data from all respondents. Data was collected from 379 students randomly selected from 20 JHSs in Kumasi and Tamale, two Ghanaian cities with significant slum populations. Schools were randomly chosen from areas designated as slums, and within each school, classrooms and students were also randomly sampled.

Random sampling was used to minimize bias and enhance the representativeness of the sample, which is essential for generalizing findings to similar contexts. Additionally, ten randomly selected classroom lessons were observed to collect data on actual classroom events, allowing for triangulation with the quantitative data.

The data was analyzed using IBM SPSS v.26, leveraging its robust statistical capabilities. Descriptive statistics (frequencies, means, standard deviations, and rankings) summarized patterns in the data, providing insights into students' ICT beliefs and usage. Pearson's correlation coefficient examined the relationships between variables, while the independent t-test samples compared ICT beliefs and usage between male and female learners. These methods were chosen for their effectiveness in analyzing quantitative data and addressing the research questions.

The chosen methods and tools were considered suitable for achieving the objectives of the study. For instance, the structured questionnaire ensured data reliability and consistency, while the application of statistical methods allowed for an in-depth exploration of gender differences and correlations in ICT engagement. The focus on urban slum schools in Ghana provides context-specific insights that help address digital inequities in education.

The questionnaire for the study was organized into five sections (A to E), each targeting specific aspects of ICT interaction among students. Section A collected demographic data, including age, sex, grade level, internet access at home, and personal ICT devices. This information was essential for contextualizing the respondents' backgrounds. Section B assessed the availability and quality of ICT infrastructure

accessible to students, highlighting disparities in ICT access in urban slum areas. Section C focused on student technology use, capturing data on the frequency, purpose, and manner of their engagement with technology. Section D examined student ICT beliefs, including attitudes toward technology, perceived competence, and motivation to use ICT in an educational context. Section E investigated contextual factors influencing student ICT use, such as environmental, social, and economic influences. Each section was designed to comprehensively address different dimensions of the research topic. The statements, except for demographics, were measured on a five-point Likert scale to facilitate administration and enhance reliability. The questionnaire was designed to be completed within 20 minutes, and students were given two days to submit it through a designated teacher.

The questionnaire underwent expert reviews to ensure clarity of statements, relevance to research objectives, and appropriateness of language (Creswell & Creswell, 2018). It was subsequently pre-tested in a junior high school with characteristics similar to those of the selected research schools to assess the clarity of the questionnaire, comprehension, and the protocols for entering and exiting the research site. These questionnaires were then evaluated for internal consistency using the Cronbach's alpha coefficient (Bonett & Wright, 2015).

In this investigation, questionnaire reliability refers to the consistency of outcomes across multiple measurements. The Cronbach's alpha coefficient, a widely recognized index for assessing internal consistency reliability, was utilized. Vaske et al. (2017) suggest that the ideal Cronbach's alpha for a scale should be 0.70 or higher. As indicated in Table 1, most constructs exhibited Cronbach's alpha values exceeding 0.70 at a 95% confidence interval. While this threshold is often recommended for social science research, it is important to note that "there is no universal minimally acceptable reliability value" (Bonett & Wright, 2015, p. 2).

Table 1. Reliability Statistics for Learner Questionnaire

Construct	Cronbach's Alpha(α)	No. of Items
Learners' Access to ICT Resources	0.92	8
Learners' Technology Use	0.83	8
Learners' ICT Beliefs	0.85	7
Learners' Contextual Factors that Influence ICT Use	0.68	14
All Items on Questionnaire	0.897	37

The learners' questionnaire comprised 37 items designed to evaluate the integration of Information and Communication Technology (ICT) within basic public schools in urban slums in Ghana. Table 4.1 presents the Cronbach's Alpha coefficients for the four constructs, which range from 0.68 to 0.92—indicating a satisfactory level of internal consistency among the survey items. The overall Cronbach's Alpha coefficient of 0.897 suggests that the items effectively measure the underlying construct of ICT integration in education. This high value signifies a strong interrelationship among the items, consistently capturing the same concept, thereby enhancing the researchers' confidence in the reliability of the instrument.

Results and Findings

Analysis of Demographic Data

The demographic data of students in basic public schools in urban slums provides valuable insights into gender disparities in ICT beliefs and usage. The majority of students (92.6%) were aged between 12 and 17, with a small percentage (2.7%) under 12 and (4.8%) over 17. This concentration in the adolescent age group was significant, as it represented a period of heightened curiosity and adaptability toward technology. Adolescents are generally more inclined to experiment with and adopt ICT tools, making this demographic particularly relevant for examining patterns of ICT interaction in education.

The gender distribution was observed to be relatively balanced, with female students (51.6%) slightly outnumbering their male counterparts (47.9%). This balance sets the stage for analyzing gender-based differences in ICT beliefs and usage. Although the number of students identifying as *Other* (0.5%) is minimal, it highlights the importance of inclusivity in educational research. This equitable representation enhances the reliability of conclusions regarding gender disparities in ICT adoption and beliefs.

In terms of grade level, most respondents were in Basic 8 (58.5%), with fewer in Basic 7 (19.7%) and Basic 9 (21.8%). This distribution indicates that the study primarily captures students in the intermediate and final stages of basic education, where exposure to ICT may be heightened due to increased academic demands. Students in these grades are likely to rely on technology for both academic and extracurricular activities, providing meaningful data on how grade level influences ICT engagement.

This demographic data was crucial for the research focus, as it ensured a comprehensive understanding of ICT beliefs and usage among students of different ages, genders, and educational levels. By analyzing this data, the research could uncover patterns that illustrate how social and educational contexts shape ICT interactions. These findings could inform policies aimed at bridging gender gaps in ICT adoption and promoting equitable technological integration in urban slum schools.

Learners' ICT Beliefs on Its Use for Teaching and Learning

This section explored learners' ICT beliefs regarding the use of ICT for teaching and learning. The results of learners' responses are analyzed and presented in Table 2.

Table 2. Learners' ICT Beliefs

Statement	SD(%)	D(%)	N(%)	A(%)	SA(%)	Mean (Std.D)	Decision
I believe that technology enhances learning	6(1.6)	4(1.1)	21(5.6)	123(32.7)	222(59.0)	4.47(0.79)	Strongly Agree
I believe that technology is an effective learning tool	21(5.6)	28(7.4)	13(3.5)	127(33.8)	187(49.7)	4.15(1.15)	Agree
I believe that technology is essential for 21st-century learning	12(3.2)	15(4.0)	25(6.6)	139(37.0)	185(49.2)	4.25(0.97)	Strongly Agree
I believe that students should be taught how to use technology effectively	12(3.2)	9(2.4)	12(3.2)	114(30.3)	229(60.9)	4.43(0.92)	Strongly Agree
I believe that technology can be used to support learners	2(0.5)	3(0.8)	9(2.4)	123(32.7)	239(63.6)	4.58(0.64)	Strongly Agree
I believe that technology can be used to make learning interesting	3(0.8)	3(0.8)	5(1.3)	121(32.2)	244(64.9)	4.60(0.64)	Strongly Agree
I believe that technology can be used to personalize learning	3(0.8)	8(2.1)	38(10.1)	135(35.9)	192(51.1)	4.34(0.81)	Strongly Agree

Mean of means = 4.41 → Strongly Agree (SA); Mean of Standard Deviations = 0.85

Source: Field Data – Learner's Questionnaire (September 2023)

Key: N = 179; SD = Strongly Disagree (1.00 – 1.79); D = Disagree (1.80 – 2.59);

N = Neutral (2.60 – 3.39); A = Agree (3.40 – 4.19); and SA = Strongly Agree (4.20 – 5.00)

The analysis presented in Table 2 indicates that a significant majority of learners (91.7%) believe that technology enhances their learning experience. With a mean score of 4.47 and a standard deviation of 0.79, there is a strong consensus among learners regarding this belief. A similar trend is observed for the statement “*I believe that technology is an effective learning tool*”, where 83.5% either agree or strongly agree, resulting in a mean score of 2.

Additionally, 86.2% of learners either agree or strongly agree that technology is essential for 21st-century learning, marking this statement as having the highest level of agreement in this section. For the statement “*I believe that students should be taught how to use technology effectively*”, a notable 90.9% strongly agree—underscoring a widespread belief in the importance of teaching technology skills. The mean score of 4.43, accompanied by a standard deviation of 0.92, indicates robust support for technology among learners. An overwhelming 96.3% believe that technology can support learners. When it comes to making learning interesting and personalized through technology, an impressive 97.1% either agreed or strongly agreed, reflecting a high level of consensus. Overall, the results demonstrate a positive attitude toward the role of technology in education among learners in basic public schools in urban slums.

The data, with a mean of 4.41, suggests that learners have a very favorable view of the value of ICT in their learning environment. This consensus can be interpreted as a strong endorsement for the integration of ICT in teaching and learning. The relatively low standard deviation of 0.85 indicates uniformity in responses, implying minimal variation in learners’ beliefs about ICT; they collectively recognize its significance. These findings indicate that learners are prepared to embrace technology-enhanced learning, which can foster innovative teaching approaches and potentially improve learning outcomes. The strong agreement on the positive impact of ICT on education suggests that investments in technological infrastructure, training, and resources are likely to be well received and effectively utilized by learners.

The findings highlight the need for a supportive framework that encourages the integration of ICT in teaching and learning processes, ensuring that learners’ positive beliefs translate into effective and meaningful use of technology in educational settings. This alignment between learners’ beliefs and educational practices is crucial for the successful integration of ICT in schools, ultimately enhancing the learning experience and preparing students for a technology-driven world. The find-

ings indicate that many learners recognize the potential of technology to enhance learning, support students, and create a more engaging and personalized educational experience. However, some variations in the degree of agreement for certain statements suggest that, while there is overall support for the use of technology in education, differences in individual perspectives still exist.

Learners' ICT Use for Learning

The level of learners' ICT use for learning was further assessed beyond their ICT beliefs to understand whether these learners actually use technology for educational purposes. The results and analysis are presented in Table 3.

Table 3. Learners' ICT Use

Statement	SD(%)	D(%)	N(%)	A(%)	SA(%)	Mean (Std.D)	Rank
I always use technology in class	138(36.7)	159(42.3)	22(5.9)	42(11.2)	15(4.0)	2.03(1.11)	8 th
I use technology to complete assignments	140(37.2)	130(34.6)	18(4.8)	49(13.0)	39(10.4)	2.25(1.35)	7 th
I use technology to search for information online to enhance learning	64(17.0)	92(24.5)	13(3.5)	119(31.6)	88(23.4)	3.20(1.46)	6 th
I feel that technology enhances my learning experience	42(11.2)	23(6.1)	23(6.1)	151(40.2)	137(36.4)	3.85(1.29)	1 st
I can effectively use technology to support my learning	31(8.2)	59(15.7)	42(11.2)	102(27.1)	142(37.8)	3.70(1.33)	2 nd
I use technology to provide a variety of learning opportunities	40(10.6)	85(22.6)	73(19.4)	96(25.5)	82(21.8)	3.25(1.31)	5 th

I can effectively use technology to communicate with my parents/guardians and teachers	68(18.1)	49(13.0)	20(5.3)	108(28.7)	131(34.8)	3.49(1.52)	4 th
I use technology to make learning fun and interesting	33(8.8)	50(13.3)	31(8.2)	143(38.0)	119(31.6)	3.70(1.28)	3 rd

Mean of means = 3.18 → Neutral (N); Mean of Standard Deviations = 1.33

Source: Field Data – Learner’s Questionnaire (September 2023)

Key: N = 179; SD = Strongly Disagree (1.00 – 1.79); D = Disagree (1.80 – 2.59);

N = Neutral (2.60 – 3.39); A = Agree (3.40 – 4.19); and SA = Strongly Agree (4.20 – 5.00)

The data presented in Table 3 highlights the use of Information and Communication Technology (ICT) for educational purposes among learners in basic public schools in urban slums. The statement “*I feel that technology enhances my learning experience*” received the highest level of agreement, with a mean score of 3.85 (SD=1.29), indicating that many learners perceive ICT as beneficial to their education. Similarly, the statement “*I can effectively use technology to support my learning*” also scored favorably, with a mean of 3.70 (SD=1.33)—suggesting that learners feel confident in utilizing ICT for educational purposes. Conversely, the statement “*I always use technology in class*” recorded the lowest mean score of 2.03 (SD=1.11), with most learners expressing disagreement or strong disagreement. This finding suggests that, despite acknowledging the benefits of ICT, its actual use in classroom settings remains limited. Another low-scoring statement, “*I use technology to complete assignments*”, with a mean of 2.25 (SD=1.35), further reinforces this conclusion, indicating that learners infrequently use ICT for homework.

The high mean scores associated with statements regarding the perceived benefits of ICT—such as enhancing learning, supporting learning, and making learning enjoyable—indicate that learners have a positive attitude toward technology. However, the low scores related to the actual use of ICT in classrooms and for assignments highlight a significant gap between learners’ favorable perceptions and their practical engagement with technology. Several factors may contribute to this discrepancy. One possible explanation is the limited availability and quality of ICT infrastructure in these urban slum schools (Baako & Abroampa, 2024), as previously mentioned

in this study. Additionally, a lack of teacher support or training in integrating ICT into the curriculum may hinder regular technology use.

These findings carry important implications for the integration of ICT in basic public schools in urban slums. There is a clear need to enhance the availability and quality of ICT infrastructure, which could involve providing additional devices, improving internet connectivity, and equipping classrooms with the necessary technology. To bridge the gap between learners' positive perceptions of ICT and its practical application, investment in teacher-training programs focused on integrating technology into the curriculum is essential. Teachers must acquire the skills and confidence necessary to effectively incorporate ICT into their teaching practices. The curriculum should also include more ICT-based activities and assignments, potentially by developing engaging digital content for both classroom and homework use. Educational policies must prioritize ICT integration in underprivileged schools, particularly in efforts to reduce gender disparities. Targeted interventions can encourage female learners to engage with ICT. Additionally, involving the community and raising awareness about the importance of ICT in education can further support the integration process. Parents and guardians should be encouraged to facilitate their children's use of technology for learning at home. While learners in basic public schools in urban slums in Ghana recognize the value of ICT in their education, significant efforts are required to ensure that this potential is fully realized through improved infrastructure, teacher support, and curriculum development.

The Relationship Between Learners' ICT Beliefs and Their Technology Use

Research objective two of the study examined the relationship between learners' ICT beliefs and their technology use. The Pearson's correlation coefficient was then computed to assess the linear association between learners' ICT beliefs and their ICT use. The results of the analysis are presented in Table 4.

As evident from the analysis in Table 4, the Pearson's correlation coefficient was found to be a very weak positive and statistically significant correlation with learners' ICT beliefs and their ICT use in basic public schools in urban slums ($r(372) = .127$, $p = .014$). The corresponding p-value implies that the correlation observed between the variables is not due to chance since it is significant ($p = .014$); thus, a relationship between the learners' ICT beliefs and their ICT use in basic public schools in urban slums exists. This finding suggests that a positive increase in the beliefs that learn-

ers have regarding the usefulness of technology to their learning could increase the frequency of their technology use for learning.

Table 4. Pearson's Correlation for Learners' ICT Beliefs and Their ICT Use

Variables		Learners' ICT Beliefs	Learners' ICT Use
Learners' ICT Beliefs	Pearson Correlation	1	.127*
	Sig.(2-tailed)		.014
	N	374	370
Learners' ICT Use	Pearson Correlation	.127	1
	Sig.(2-tailed)	.014	
	N	370	372

Correlation is significant at a 0.05 level (2-tailed).*

Pearson Correlation Interpretation: 0.800 – 1.00 (Positively Very Strong); 0.600 – 0.799 (Positively Strong); 0.400 – 0.599 (Positively Moderate); 0.200 – 0.399 (Positively Weak); 0.001 – 0.199 (Positively Very Weak); 0.000 (No correlation exists) (Wahyuni & Purwanto, 2020).

Differences in Learners' ICT Beliefs and Their ICT Use by Gender

An independent t-test sample was performed to evaluate whether there was a difference between learners' ICT beliefs among males and females. The results from the data indicated that there was no significant difference between the learners' ICT beliefs regarding males ($M = 30.87$, $SD = 3.59$) and females ($M = 30.78$, $SD = 3.88$), $t(370) = .20$, $p = .84$. These results suggest that gender really does not have an effect on learners' ICT beliefs.

An independent t-test sample was further performed to evaluate whether there was a difference between learners' ICT use among males and females. The results indicated that there was no significant difference between the learners' ICT use regarding males ($M = 26.15$, $SD = 6.58$) and females ($M = 24.83$, $SD = 6.87$), $t(368) = 1.88$, $p = .06$. These results suggest that gender does not significantly influence learners' ICT use. The difference was, however, greater among males than females.

The data from Table 5 suggested minimal differences between male and female learners regarding ICT beliefs and usage. This implies that both male and female learners hold similar attitudes toward ICT and utilize it to comparable extents. It suggests that both genders generally hold positive views on technology's role in learning. The results indicate that gender may not be a major barrier to fostering

positive attitudes toward ICT in the classroom. There could be differing interests in technology use between males and females, with males gravitating toward certain types of technology—leading to a higher reported use in those specific areas. Differences in access to technology outside of school or cultural expectations around technology use for girls could contribute to the slight variation.

Table 5. Difference Between Males and Females on Learners' ICT Beliefs and Use

	Gender	n	M	SD	df	t	p
Learners' ICT Beliefs	Male	178	30.84	3.59	370	.20	.84
	Female	192	30.78	3.88			
Learners' ICT Use	Male	178	26.15	6.58	368	1.88	.06
	Female	192	24.83	6.87			

p is significant at a 0.05 level at 95% C.I.

It is also important to consider other variables that may influence ICT integration in schools, such as socioeconomic status, teacher beliefs, and institutional support. Although the gender gap may not be significant in this context, these other factors could play a crucial role in the successful adoption and effective use of ICT in education.

Observation of Classroom Lessons for Technology Use

Classroom lessons were observed for ten (10) sampled teachers to gain a deeper understanding of ICT integration practices in the classrooms of basic public schools in urban slums. This section provides a summary of the data derived from these lesson observations. The observations assessed teachers' utilization of ICT integration indicators, which were rated on a scale ranging from Not Observed = 0 to Excellent = 4. The results from the observations are presented in Table 6.

Table 6. Data on ICT Integration Indicators in Lessons Observed

Integration Indicator	0 (Not Observed)	1 (Not Adequate)	2 (Adequate)	3 (Good)	4 (Excellent)
Teacher provides clear instructions on how to use ICT resources during the lesson	2	1	4	2	1

Teacher uses a variety of ICT resources to support student learning	3	2	1	3	1
Teacher uses ICT resources to differentiate instruction based on student needs	7	2	1	0	0
Teacher encourages student collaboration using ICT resources	3	3	2	1	1
Teacher encourages student communication using ICT resources	6	3	1	0	0
Teacher provides opportunities for student-led learning using ICT resources	3	3	1	1	2
Teacher effectively manages student behavior during ICT use	8	1	0	1	0
Teacher provides clear instructions on how to complete assignments using ICT resources	4	2	1	3	0
Teacher provides students with opportunities to practice during the lesson using ICT resources	8	1	1	0	0
Teacher provides feedback on student work that includes feedback on the use of ICT resources	7	1	1	1	0
Teacher encourages students to use ICT resources to enhance their work	5	1	1	1	2
Teacher provides opportunities for students to showcase their work using ICT resources	8	0	0	1	1

Students are actively engaged during the lesson with ICT resources	3	1	3	2	1
Students use ICT resources to collaborate and communicate with peers	7	1	1	1	0
Students use ICT resources to create and showcase their work during the lesson	8	0	0	1	1
Students can use ICT resources independently in the lesson	2	1	2	3	2
Mean (x)	5.3	1.4	1.3	1.3	0.8

The data from the lesson observations provides an overview of ICT integration in teaching practices in basic public schools in urban slums. The indicators reveal that while there is some usage of ICT, it is not uniformly applied across all teaching dimensions. For example, the highest frequency of *Not Observed* responses pertains to managing student behavior during ICT use, providing opportunities for practice, and offering feedback on ICT resource usage. This suggests challenges in these areas. In contrast, *Adequate* scores are more common for providing clear instructions on using ICT resources, indicating that when ICT is implemented, teachers can effectively guide students.

These findings highlight the need for targeted professional development for teachers, particularly in areas where ICT integration is insufficient. This could include training on classroom management during ICT use and strategies for providing constructive feedback on ICT-related assignments. Additionally, the data indicates a demand for a wider variety of ICT resources and more structured opportunities for students to practice using these resources during lessons.

The low scores in student-led learning, collaboration, and communication through ICT resources suggest underutilization of ICT's capabilities to create interactive, student-centered learning environments. Introducing more collaborative projects that leverage ICT may enhance student engagement and communication skills. The lesson observation data indicates partial integration of ICT in teaching, revealing significant opportunities for improvement.

On average, no ICT integration indicator was noted in five of the ten lessons observed. Improving ICT integration could lead to more dynamic teaching methods, increased student engagement, and a more enriching educational experience that equips students with essential 21st-century skills. Additionally, the lesson observation examined key technology teaching resources to determine whether they were utilized during the lessons.

The results of the lesson observations are shown in Table 7.

Table 7. ICT Resources Data in Lessons

Teaching Resource	Observed	Not Observed
Mobile Phone	2	8
Tablet	0	10
Computer (Desktop/Laptop)	3	7
Radio	0	10
Television	1	9
Projector	1	9
Lesson Plan	10	0
Textbook	10	0
Audio-Visual Aids (charts, pictures & videos)	7	3
Mean (x)	3.8	6.2

The data reveals a significant gap in the integration of ICT resources in basic public schools in urban slums. The low numbers of mobile phones, computers, and other digital devices indicate barriers to accessing and utilizing ICT in these schools. The complete absence of tablets and radios in all observed lessons, along with a lack of televisions and projectors in most cases, highlights a deficiency in infrastructure that supports digital learning. In contrast, the consistent use of lesson plans and textbooks suggests a reliance on traditional teaching methods and materials.

This scarcity of ICT resources may impede the development of digital literacy among students, which is increasingly essential in today's world. The lack of ICT integration could negatively impact the quality of education and the range of learning experiences available to students in basic public schools in urban slums. This digital divide risks perpetuating educational inequalities and limiting future opportunities for these students. The mean values of *Observed* (3.8, 38%) and *Not Observed* (6.2, 62%) ICT teaching resources reflect this trend and underscore the urgent need for action to bridge the digital gap in education within these communities.

Discussions and Policy Implications

Learners' ICT Beliefs and Their Technology Use

The analysis of the Pearson's correlation coefficient used to evaluate the linear association between learners' ICT beliefs and their ICT use found a weakly positive and statistically significant relationship. This suggests that enhancing learners' positive beliefs regarding the usefulness of technology for their learning could lead to an increase in the frequency of their technology use for educational purposes. This finding is consistent with other studies in the existing literature. For instance, Huang et al. (2021) found that learners' attitudes toward technology influence their ICT use in school. Tondeur (2020) also found a positive correlation between learners' perceived ICT efficacy and their increased technology use. This research finding further supports the importance of learners' ICT beliefs in achieving increased technology use.

The descriptive data (Table 2) suggests that learners hold a highly positive belief (4.41) in the value of ICT in their learning environment. This consensus can be interpreted as a strong endorsement of integrating ICT for teaching and learning. The low standard deviation (0.85) indicates minimal variation in learners' beliefs about ICT; they uniformly recognize its importance. These findings suggest a readiness among learners to embrace technology-enhanced learning, leading to more innovative teaching approaches and potentially improved learning outcomes. The results highlight the need for a supportive framework that promotes the integration of ICT in teaching and learning processes, ensuring that learners' positive beliefs translate into effective and meaningful use of technology in education. Aligning learners' beliefs with educational practices is crucial for successfully integrating ICT in schools, enhancing the learning experience, and preparing students for a technology-driven world.

Out of the eight items on the questionnaire regarding learners' technology use (Table 3), five were found to indicate high technology use among learners. The average score of 3.18 on the Likert-type scale suggests that students generally have a neutral view on using technology in education, though there is a slight lean toward a positive perception. This research finding may stem from various issues, such as students lacking sufficient experience with technology, inadequate training, or a limited understanding of technology's benefits in learning. The results indicate that while some students recognize the value of using technology for learning, others are hindered by challenges such as economic conditions, access to technology, or pedagogical practices that do not accommodate diverse learning styles with technology.

Learners' Gender on Their ICT Beliefs and ICT Use

The study further examined the influence of gender on learners' ICT beliefs and their ICT use. An independent sample of t-tests was, therefore, performed to evaluate whether there was a difference between learners' ICT beliefs and their ICT use among males and females. The findings from the means revealed a negligible difference between male and female learners regarding ICT beliefs. This implies that both genders hold nearly identical views about the value and utility of ICT in their learning processes. In this context, access to ICTs is severely restricted for both genders due to widespread poverty, under-resourced schools, and inadequate infrastructure (Ghana Statistical Service, 2021; Ministry of Education, 2018). Consequently, both girls and boys face similar challenges in their exposure to and use of digital technologies, which may reduce noticeable differences in attitudes and reported usage between the genders. The similarity in ICT beliefs across genders may reflect a universal cultural shift toward the acceptance and integration of technology in schools for learning.

In contrast, there was a slight difference in the actual use of ICT between genders, with males reporting a higher mean usage compared to females (see Table 5). This finding aligns with literature that has identified similar patterns of ICT use among male and female students (see Barrantes et al., 2019; Huyer & Hafkin, 2019). This contrasts with literature suggesting that although there may be differences in attitudes toward technology between genders, these do not necessarily translate into significant differences in actual usage patterns (Becker, 2022; Gebhardt et al., 2019a).

Several factors could account for these findings. For instance, the near parity in ICT beliefs between male and female students might stem from similar exposure to and experiences with technology in educational settings, where both genders have equal access to ICT resources. Additionally, societal perceptions that promote equal competency in technology use among genders could contribute to this result. The slight variance in ICT use may be influenced by extracurricular preferences or availability of time, which could differ between genders due to social and cultural factors, as supported by Kirkup (2018).

Observational findings indicated that textbooks and chalkboards were the primary teaching tools, with minimal use of digital devices like computers, tablets, or mobile phones during lessons. The limited integration of digital ICTs in classrooms stems from several interrelated factors. Many public schools in Ghana's informal settlements lack basic technological infrastructure, including electricity, reliable

internet connectivity, and adequately equipped ICT laboratories (Buabeng-Andoh, 2012). Budget constraints often direct investments in educational technologies toward better-resourced urban schools, leaving marginalized communities underserved. Furthermore, teachers' capacity and confidence in utilizing ICTs are limited, as many educators have received insufficient professional development in technology integration (Asongu & Odhiambo, 2019b).

These findings contribute to the ongoing discourse on gender differences in technology use and beliefs, suggesting that while disparities may exist in certain contexts, they may not always be pronounced or significant in some schools. This finding supports the belief that gender may not be a substantial barrier to ICT integration in learning environments, though it could influence usage due to the effects of gender roles that impact time.

Limitations of the Study

The study highlights that reliance on self-reported data raises concerns about potential response biases related to ICT access and usage. Learners may have inaccurately reported their engagement with ICTs due to social desirability or misunderstandings of the survey questions. Although classroom observations were included to triangulate the data, future research could benefit from ethnographic studies involving direct engagement with learners' home environments and daily practices. Such community-based approaches would offer deeper insights into the real-world contexts influencing learners' ICT experiences.

While classroom observations provided valuable contextual information, interviews with teachers could have further enriched the findings by capturing their perspectives on challenges and opportunities related to ICT integration. Teachers' insights would highlight institutional barriers, resource constraints, and pedagogical strategies that may not be evident from lesson observations alone.

Although random sampling was used to improve generalizability, the study was limited to learners enrolled in junior high schools. Given the high dropout rates in these communities, particularly among girls, the experiences of out-of-school youth with ICTs represent an important area for future exploration. By acknowledging these limitations and suggesting directions for future research, this study serves as a valuable initial step in understanding the intersection of gender, poverty, education, and technology access among young learners in Ghana's urban slums.

Conclusions, Contribution to Theory and Further Studies

This study offers insights into gender disparities in Information and Communication Technology (ICT) beliefs and usage among learners in basic public schools in urban slums. The findings indicate that learners generally hold strong beliefs in the potential of ICT to enhance education, as evidenced by a mean score of 4.41. This conviction underscores the importance of leveraging ICT to improve educational outcomes in resource-constrained environments. However, despite these beliefs, there are significant disparities in ICT usage, with a mean score of 3.18 and a standard deviation of 1.33, suggesting that many learners encounter barriers that hinder the effective utilization of technology for learning.

A key finding is the weak but statistically significant correlation between learners' ICT beliefs and their usage ($r = 0.127$, $p = 0.014$). This suggests that while positive beliefs about ICT can influence usage, other factors may affect the extent to which these beliefs are translated into practice. Additionally, gender differences in ICT beliefs and usage were minimal. Independent t-test samples revealed no significant differences in ICT beliefs between male and female learners ($t(370) = 0.20$, $p = 0.84$), with mean scores of 30.87 for males and 30.78 for females. Similarly, ICT usage exhibited no statistically significant gender disparity ($t(368) = 1.88$, $p = 0.06$), although males had slightly higher mean scores (26.15 compared to 24.83). These findings suggest that gender does not significantly influence ICT beliefs or usage among learners in the studied context.

The findings from this study offer a meaningful contribution to the theoretical discourse of Feminist Intersectionality by challenging conventional assumptions that gender is the primary axis of digital exclusion. Contrary to the dominant narrative often found in global literature, the study reveals that gender disparities in ICT beliefs and usage are statistically insignificant among learners in basic public schools in urban slums in Ghana. This decentering of gender as the sole determinant of ICT access is critical within intersectional analysis, as it repositions attention on other structural and contextual variables—such as poverty, school infrastructure, and systemic neglect—that equally, if not more significantly, shape learners' digital experiences.

The results highlight the pervasive role of structural marginalization, which affects learners across gender lines. While both boys and girls expressed strong confidence in the potential of ICT to enhance education, their actual engagement

with digital tools remained limited. This disconnect underscores the impact of environmental and institutional barriers—such as the lack of digital devices, insufficient access to electricity, limited internet connectivity, and under-resourced teaching staff—which act as intersecting forces that hinder ICT integration. These findings support the intersectional premise that access and opportunities are shaped not by a single identity marker alone, but by the complex interplay of multiple dimensions of disadvantage.

While international organizations such as UNESCO and ITU have consistently reported gender-based disparities in ICT access, particularly in low- and middle-income countries, the findings from this localized Ghanaian context present a counter-narrative. They reveal that in severely marginalized environments like urban slums, both boys and girls may encounter similar constraints, thus highlighting the need for localized, data-driven insights within intersectional research. In doing so, the study contributes to the expansion of Feminist Intersectionality theory by emphasizing the importance of context specificity and cautioning against overgeneralized global assumptions.

Although the study provides valuable insights, it raises questions for further investigation. A critical area for future research is understanding the socioeconomic, infrastructural, and pedagogical barriers that limit learners' ICT usage despite their strong beliefs. Longitudinal studies could also explore how learners' beliefs and usage patterns evolve over time, particularly in response to improvements in technological infrastructure and educational policies.

Intervention-based research is essential to assess the impact of targeted strategies, such as ICT skill-building workshops, on enhancing learners' engagement with ICT. Given that this study found minimal gender disparities, future research should examine these dynamics in different sociocultural and economic contexts to validate the findings and uncover any context-specific factors. Another important area for exploration is the role of educators and institutional support in shaping learners' ICT beliefs and usage. Investigating how teachers' ICT competencies and the availability of institutional resources influence learners could provide a more comprehensive understanding of the educational ecosystem. Addressing these gaps will aid in developing targeted strategies to ensure equitable and effective ICT integration in education, particularly in underserved urban slum communities. Such efforts are essential for maximizing the potential of ICT as a transformative tool for education and bridging digital divides in marginalized settings.

Research Ethics Statement

This empirical study is part of the thesis submitted for a PhD in ICT Education by the first author and had ethical clearance approval from the Institutional Review Board of the University. The IRB letter is referenced as *Ref. No.: HuSSREC/AP/133/VOL.2*.

Consent for publication

All the authors duly consent to the publication of this study.

Availability of data and materials

The raw data for the study is available upon reasonable request with satisfactory reasons.

Conflict of interest statement

Author one and corresponding author, Issah Baako, declares that he has no conflict of interest in this work.

Author two, Eric Opoku Osei, declares that he has no conflict of interest in this work.

Author three, Winston Kwame Abroampa, declares that he has no conflict of interest in this work.

Funding

No funding was received for this study.

Authors' contributions

Author one, Issah Baako, is the main author of the study.

Author two, Eric Opoku Osei, is the co-supervisor of author one's PhD thesis.

Author three, Winston Kwame Abroampa, is the main supervisor of author one's PhD thesis.

References

- Ajai, J. T., & Imoko, B. I. (2015). Gender differences in mathematics achievement and retention scores: A case of problem-based learning method. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 45–50. <http://www.ijres.net>
- Alam, A. (2022). Psychological, sociocultural, and biological elucidations for gender gap in STEM education: A call for translation of research into evidence-based interventions. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Sustainability and Equity (ICSE-2021)* (pp. 95–107).
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 374–381. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.006>
- Arku, G., Luginaah, I., & Mkandawire, P. (2012). "You either pay more advance rent or you move

- out”: Landlords/ladies’ and tenants’ dilemmas in the low-income housing market in Accra, Ghana. *Urban Studies*, 49(14), 3177–3193. <https://doi.org/10.1177/0042098012437748>
- Asare, S., Emmanuel, M. K., Dankwah, E. A., & Agyeman-Mensah, E. (2023). ICT integration in teaching and learning: Perceptions and practices in Ghanaian college of education. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 14(2), 7–15. <https://doi.org/10.55217/101.v14i2.668>
- Asongu, S. A., & Odhiambo, N. M. (2019a). Enhancing ICT for quality education in Sub-Saharan Africa. *ECONSTOR*, 19(007).
- Asongu, S. A., & Odhiambo, N. M. (2019b). Inequality and gender inclusion: Minimum ICT policy thresholds for promoting female employment in Sub-Saharan Africa. *African Governance and Development Institute*, 19(076), 2–32.
- Baako, I., & Abroampa, W. K. (2024). Context matters: Exploring teacher and learner contexts in ICT integration in slum public basic schools in Ghana. *Cogent Education*, 11(1), Article 2342637. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2342637>
- Barrantes, R., Matos, P., & Agüero, A. (2019). Decomposing the ICT use gender gap for five Latin American countries. Paper presented at the 13th CPR LATAM Conference.
- Becker, B. (2022). Educational ICT use outside school in the European Union: Disparities by social origin, immigrant background, and gender. *Journal of Children and Media*, 16(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1902359>
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach’s alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Buabeng-Andoh, C. (2012). An exploration of teachers’ skills, perceptions and practices of ICT in teaching and learning in the Ghanaian second-cycle schools. *Contemporary Educational Technology*, 3(1), 36–49.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Collins, P. H. (2019). The difference that power makes: Intersectionality and participatory democracy. In O. Hankivsky & J. S. Jordan-Zachery (Eds.), *The Palgrave handbook of intersectionality in public policy: The politics of intersectionality* (pp. 167–192). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98473-5_7
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Donneys, C. O., Arbelaez, E., Londoño Isaza, K., Hernández Zúñiga, I., Alegría, I., Castellanos, A. I., Arevalo, C., Victoria, S., Majin, N. C., España, L., Guevara, N. T., Trujillo, A. I., Murillo, N., & Perea, J. D. (2024). Integrating Colombian Pacific traditional knowledge and gender-inclusive approaches to enhance STEM education: The BECAP Initiative. *European Journal of STEM Education*, 9(1), Article 19. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/15748>
- Duncan, B. A. (2010). Cocoa, marriage, labour and land in Ghana: Some matrilineal and patrilineal perspectives. *Africa*, 80(2), 301–321. <https://doi.org/10.3366/afr.2010.0206>

- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., & Hillman, K. (2019a). Teacher gender and ICT. In *Gender differences in computer and information literacy* (Vol. 8, pp. 53–68). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-7_5
- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., & Hillman, K. (2019b). What have we learned about gender differences in ICT? In *Gender differences in computer and information literacy* (Vol. 8, pp. 69–73). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26203-7_6
- Ghana Statistical Service. (2021). *Ghana 2021 population and housing census: Population of regions and districts*.
- Gil-Flores, J., Rodriguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.057>
- Goswami, A., & Dutta, S. (2016). Gender differences in technology usage—A literature review. *Open Journal of Business and Management*, 4(1), 51–59. <https://doi.org/10.4236/ojbm.2016.41006>
- Gyamfi, S. A. (2017). *Information and communication technology acceptance in education: A study of pre-service teachers in Ghana* [Doctoral dissertation, University of Lincoln]. EBSCOhost. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.771082>
- Hilbert, M. (2011). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 479–489. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2011.07.001>
- Huyer, S., & Hafkin, N. J. (2019). Factors influencing women's ability to enter the information technology workforce. In C. J. Greenhill & V. M. C. Schoon (Eds.), *Cracking the digital ceiling* (pp. 104–118). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108609081.007>
- Jankowska, M. M., Weeks, J. R., & Engstrom, R. (2011). Do the most vulnerable people live in the worst slums? A spatial analysis of Accra, Ghana. *Annals of GIS*, 17(4), 221–235. <https://doi.org/10.1080/19475683.2011.625976>
- Kirkup, K. (2018). The origins of gender identity and gender expression in Anglo-American legal discourse. *University of Toronto Law Journal*, 68(1), 80–117. <https://doi.org/10.3138/utlj.2017-0080>
- Kwami, J. D. (2016). Development from the margins? Mobile technologies, transnational mobilities, and livelihood practices among Ghanaian women traders. *Communication, Culture & Critique*, 9(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/cccr.12136>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), Article em1850. <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240>
- Mensah, C., Azila-Gbettor, E. M., Kugbonu, M. A., & Tahiru, F. (2023). Revisiting gendered ICT attitude and self-efficacy: A study of technical university students in Ghana. *Education Research International*, 2023, Article 6555823. <https://doi.org/10.1155/2023/6555823>
- Ministry of Education. (2018). *Education statistics annual abstract*. https://www.ndpc.gov.gh/media/Ministry_of_Education_APR_2018.pdf
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., & Lavidas, K. (2021). Habit, hedonic motivation, performance ex-

- pectancy and technological pedagogical knowledge affect teachers' intention to use mobile internet. *Computers and Education Open*, 2, Article 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100041>
- Oyedemi, T. D. (2012). Digital inequalities and implications for social inequalities: A study of internet penetration amongst university students in South Africa. *Telematics and Informatics*, 29(3), 302–313. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2011.12.001>
- Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, Y., Kumar Paul, S., & Maitama, J. Z. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: A systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4225–4258. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x>
- Rohatgi, A., Bundsgaard, J., & Hatlevik, O. E. (2021). Digital inclusion in Norwegian and Danish schools—Analysing variation in teachers' collaboration, attitudes, ICT use and students' ICT literacy. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 139–172). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_8
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Sey, A., Bar, F., Coward, C., Koepke, L., Rothschild, C., & Sciadas, G. (2015). There when you need it: The multiple dimensions of public access ICT uses and impacts. *Information Technologies and International Development*, 11(1), 71–86.
- Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Is there a gender gap? A meta-analysis of the gender differences in students' ICT literacy. *Educational Research Review*, 27, 205–217. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.007>
- Siddiq, F., Scherer, R., & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers and Education*, 92–93, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>
- Simeon, S., & Waiganjo, I. N. (2024). The development of an informative model for Namibian women in ICT careers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 8(10), 641–646. <https://doi.org/10.47772/IJRIS.2024.8100053>
- Smit, R., Schmid, R., & Robin, N. (2024). Experiencing enjoyment in visual programming tasks promotes self-efficacy and reduces the gender gap. *British Journal of Educational Technology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/bjet.13523>
- Steeves, L. H., & Kwami, J. D. (2012). ICT4D, gender divides, and development: The case of Ghana. In B. Girard (Ed.), *Development communication in directed social change: A reappraisal of theories and approaches* (pp. 199–217). UNESCO/UNDP.
- Steeves, L. H., & Kwami, J. D. (2017). Interrogating gender divides in technology for education and development: The case of the One Laptop per Child project in Ghana. *Studies in Comparative International Development*, 52(2), 174–192. <https://doi.org/10.1007/s12116-017-9245-y>
- Steeves, H. L., & Kwami, J. D. (2019). Social context in development communication: Reflecting on gender and information and communication technologies for development in Ghana. *Asia Pacific Media Educator*, 29(2), 106–122. <https://doi.org/10.1177/1326365X19856139>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social

- belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex Roles*, 77(1-2), 86-96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Thronsdén, I., & Hatlevik, O. E. (2016). Examining gender differences in ICT literacy, interest, and use. In I. Skaug & R. K. Hopfenbeck (Eds.), *Digital expectations and experiences in education* (pp. 221-240). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4_13
- Unwin, P., Heeks, R., & Unwin, T. (2017). *Reclaiming information and communication technologies for development*. Oxford University Press.
- Vaske, J. J., Beaman, J., & Sponarski, C. C. (2017). Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189>
- Woods, K. D. (2020). *Teacher technology efficacy: The relationship among generation, gender, and subject area of secondary teachers* [Doctoral dissertation, Liberty University]. ProQuest Dissertations Publishing.

The Role of Pesantren Education in Overcoming Bullying among Female Santri: A Phenomenological Perspective

Mohammad Takdir¹ 

Fashatul Mumayyizah² 

Shaimatul Mubarridah³ 



Abstract

A psychological issue faced by pesantren is the prevalence of bullying among female santri. This study aims to examine the determinants of bullying behavior and the role of pesantren in addressing this issue at the Annuqayah Islamic boarding school. Employing a qualitative research design with a phenomenological approach, the researchers utilized observation, interviews, and documentation methods for data collection in the field. The findings reveal several factors contributing to bullying among female santri, including familial influences, prior victimization, peer pressure, and inherent bullying traits. This study demonstrates that pesantren Annuqayah plays a significant role in addressing bullying behavior among female santri by educating both perpetrators and victims of bullying, establishing regulations prohibiting such behavior, administering penalties to offenders, conducting discussions on the dangers of bullying in pesantren, and providing Kiai guidance to foster positive conduct among female santri.

¹ Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia, mohammadtakdir86@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6517-8585>

² Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia, fmumayyizah@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1415-701X>

³ Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia, shaimatulmubarridah@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-3740-1584>

Keywords

bullying, mental, female santri, pesantren education

Introduction

Pesantren is one of Indonesia's oldest Islamic educational institutions and has played an essential role in this nation's journey. The initial presence of pesantren was traditional in studying Islamic religious knowledge as a guide to life by emphasizing the importance of morals in people's lives. Emphasis on moral aspects is one of the learning objectives in pesantren because every student is instilled with religious behaviors. The community feels the effects of pesantren advancements in many areas. Creating a group of morally upright santri who can serve as role models for the community is one of the primary examples. Many students frequently conduct themselves and behave in ways that are inconsistent with permanent rules and religious teachings, even though these institutions play a significant role in forming the character of the Muslim generation. Pesantren have established themselves as authoritative institutions for imparting admirable morals and socially responsible behavior toward others. However, this does not ensure that behavior outside of religious precepts will not occur in the setting of an Islamic boarding school, including violent practices, which are often referred to as bullying. In other words, bullying is also common in Islamic educational institutions such as madrasahs, integrated Islamic schools, and pesantren (Ru'iyah, 2019).

One of the issues that is still arising and developing in pesantren is the culture of bullying. This social phenomenon is inextricably linked to changes in character and adjustments in problem-solving techniques. It makes the victim feel depressed and traumatized in the face of psychological pressure. Bullying is a psychological condition related to the abuse of strength or power, both mental and physical, by an individual or group against a victim who is unable to defend themselves because they are mentally or physically weak (Nashiruddin, 2019).

According to some viewpoints, a strong sense of seniority is typically the root cause of bullying. Hence, senior students who believe junior students are still inexperienced and weak, as they are still getting used to their new surroundings, are the primary bullies. However, according to additional studies, bullying in pesantren occurs not just from senior students to their juniors, but also from first-year students or other students in the same class while they are boarding. Bullying is widespread

at every educational level (Nugrohoand & Ainyfardhana, 2018). Even worse, bullying in pesantren does not consider the victim's age, as bullies can be younger than their victims. In pesantren, bullying arises from the conflict between the strong and the weak, not from a person's age or social standing. Abuse is a typical occurrence for many pesantren. The bullies are aware that what they are doing is wrong, but they are unable to control their egos, so abuse has become a tradition.

Two types of bullying can occur in pesantren: verbal and non-verbal. Verbal bullying can take several forms, such as sneering, calling the victim derogatory names, using offensive physical gestures, insulting, mocking, and causing emotional distress. Physical violence (kicking, beating, pushing, stomping on feet), punishment, and public humiliation are ways in which non-verbal violence is implemented (Ramdani et al., 2021). Most victims who frequently encounter bullying are vulnerable, reserved children who struggle to focus while studying, lack companions, have health issues, are often alone, and have been targets of bullying. Three indicators can be used to identify bullying behavior: an unequal power dynamic, the desire to harm, and the potential for aggression to escalate into terror (Winarni et al., 2018). This behavior results from their temperament, a lack of social skills, inability to express empathy for others, need for followers, fear of becoming victims, desire for revenge, and propensity to repeat what they have experienced and witnessed.

The issue of bullying at Islamic boarding schools is covered in several studies. In the context of an Islamic boarding school, bullying can take at least five different forms. Initially, bullying occurs when seniors inflict harm on juniors. Bullying is defined as hostile conduct intended to harm and inflict bodily injury on children. Educational institutions, particularly schools, play a vital role in preventative efforts, while interventions at the exosystem and macrosystem levels are essential. This is accomplished by developing programs and sustaining interaction processes in schools that are anti-bullying (Sakroni, 2025). One or more children engage in this behavior against other children regularly, making it impossible for the victim to properly defend themselves against the hurtful acts they are subjected to.

This research also demonstrates that bullying in pesantren is caused by the bully's position granted by the pesantren leader, their controlling and forceful attitude, and their overconfidence toward the newcomers. Additional studies support the idea that cruelty directed against younger pupils stems from feelings of envy, a sense of control in their social circles, and the use of power to undermine the victim. This situation, which is complemented by social conditions that do not take sides or

support the position of the bullies in Islamic boarding schools, renders victims of bullying increasingly powerless in all circumstances. Bullies view the use of violence as a means of resolving conflicts and demonstrating their dominance over other students. This bullying behavior results from a self-centered mindset and is frequently sparked by outsiders who want to incite violence against younger students.

Secondly, bullying is considered an act that disturbs and prevents other students from studying calmly. This disruptive activity hinders individuals from living a calm and peaceful life. Bullying behavior is usually carried out repeatedly by one or several people against those who are considered very weak and lack real friends. Bullying victims find themselves in a situation where they are powerless to protect themselves and maintain control over the violent actions they are subjected to. Consequently, cultivating affirmative peer relationships and nurturing supportive parent-child interactions is crucial. Educational institutions might adopt these tactics by fostering peer support networks and dispute resolution initiatives to mitigate bullying. This indicates the significant relevance of cultivating peer relationships in educational initiatives to effectively combat bullying (Firdaus et al., 2025).

Thirdly, acts of bullying are viewed as dangerous. One of the bullying behaviors that frequently takes place in Islamic boarding schools is making threats against the victims. It often happens that the victim is mistreated by the offender, becomes increasingly upset about their circumstances, feels uncomfortable at the Islamic boarding school, and wants to leave. These actions put victims of bullying under pressure and impact their emotional intelligence (van Rens et al., 2024). Bullying under such circumstances can lead to a mental health crisis for the victim, and it is not unusual for them to suffer from severe depression because of what transpired (Nurlelah & Mukri, 2019).

Fourthly, verbal abuse is a form of bullying. Bullying conduct is not limited to the use of threats or physical acts by the aggressor; it can also involve oral or written communication. Because the victim was perceived as a helpless, scared child who lacked friends to support him in coping with bullying, the perpetrator took advantage of the victim's apparent vulnerabilities to carry out their activities and commit verbal abuse against him. Numerous studies indicate that bullying victimization correlates with heightened self-harm behaviors, both directly and indirectly, through the escalation of expressive suppression. The influence of expressive suppression as a mediator was observed to be more pronounced in contexts characterized by low

bullying, descriptive norms, or high bullying popularity norms (Chen et al., 2025). Psychologically, bullying that occurs in Islamic boarding schools has negative impacts, such as depression, stress, and other harmful effects (Ulum, 2021). Verbal abuse is a type of bullying conduct that can damage children's mental health since the victim is constantly insulted (Winarni et al., 2018).

Fifthly, bullying is considered extortion of property rights. This is proven by the research results regarding the confiscation of property rights carried out on new students by senior students or students who have been at the boarding school for a long time. Many new students feel persecuted when they first arrive at the pesantren and receive threats from the perpetrators to hand over their belongings. Moreover, new students still need to understand the situation and conditions of Islamic boarding schools, which require adaptation to feel at home in the pesantren. Such conditions make new students feel uncomfortable at the pesantren because they do not have friends who can protect them from various forms of violence. This requires an anti-bullying education program for students as a solution to controlling the impact of violent behavior in schools (Al Ali et al., 2025) with significant consequences. This study examined the impact of a school-based bullying education programme on student knowledge of bullying, bullying behaviour, and self-esteem among Jordanian school students. Using an uncontrolled pre-post design, 210 students from grades 7 and 8 in two Jordanian public schools participated in a four-week intervention programme. Results showed significant improvements in students' knowledge about bullying and self-esteem and decreased victimization rates. The programme's effectiveness varied based on factors like GPA and grade level. While overall bullying behaviours did not significantly change, there was a notable interaction effect with students' medical status. These findings highlight the potential of such interventions in Jordanian schools and emphasize the need for tailored approaches considering various student characteristics.

According to the findings of other studies, various circumstances can lead someone to engage in bullying behavior in pesantren. Family factors come first; a troubled family history may contribute to bullying. The second factor is the school. A child who intimidates other kids will receive reinforcement from a school that frequently ignores the existence of bullying. Thirdly, a person's pattern of bullying conduct can also be influenced by print media and television broadcasts. Empathy is the fourth component; bullying behaviors sometimes result from a lack of a sympathetic mindset. Bullying can be prevented when people can identify their emotions, com-

prehend emotional states, put themselves in other people's shoes, and show empathy and compassion (Amri, 2019). Therefore, regular communication between children, parents, and teachers is needed to address bullying. In addition, teachers need to learn effective ways to deal with bullying incidents by adopting a whole-school approach with anti-bullying interventions (Fekkes et al., 2025).

Some of these factors are related to taking out problems, a lack of respect for fellow friends, the effects of feeling bored due to free time, excessively aggressive attitudes, and having a history of being a victim of bullying. Children who have experienced violence in the past will often seek retribution as an additional explanation. This is a psychological state that children experience when they encounter obstacles in life, leading them to feel hopeless and irritated when they are unable to solve every issue (Gentile & Bushman, 2012).

Bullying, which is a form of violent behavior, is not limited to the domain of general education; it also extends to Islamic boarding schools and other educational establishments. Because they pertain to the future and perception of pesantren as Islamic educational institutions that emphasize moral values in students' lives, several studies on the topic of bullying in these schools are intriguing for additional investigation. Pesantren must take this seriously to stop bullying from becoming more prevalent in students' lives. This situation necessitates measures to foster resilience in bullied adolescents. This, of course, depends on features of personality, social support, gender, thinking style, and school types of which play a part in the development of resilience. Aside from that, personality, social support, gender, type of bullying, and school type all have a substantial impact on the resilience of bullying victims at pesantren (Solicha et al., 2020).

Therefore, it is essential to investigate this research to overcome the problem of bullying in pesantren, which is considered a traditional issue, and to help caregivers restore the old traditions of pesantren—namely, producing student cadres who have good morals. This research seeks to answer two main questions: (1) What is behind the occurrence of bullying behavior in female santri; and (2) What are the pesantren strategies for overcoming bullying that occurs in the student environment of the Annuqayah Guluk-Guluk Sumenep? This research is crucial for raising awareness among bullying perpetrators regarding their actions that contravene religious teachings and pesantren traditions. It is also essential in reinforcing the significance of pesantren in cultivating excellent character and behavior as a moral obligation to society.

Methodological approach and context

The research method used in this research is qualitative research with a phenomenological approach. Qualitative research produces descriptive data in written or spoken words from people and observed behavior (Sugiono, 2016). Qualitative research aims to explain a phenomenon in as much depth as possible by collecting data. Meanwhile, the phenomenological approach seeks to find the meaning of individual experiences to understand the structures of experience in everyday life.

The research subjects in this study were the caretakers of the Annuqayah Islamic boarding school, the security division boarding school administrators, and the female santri. The research object is the bullying phenomenon at the Annuqayah Islamic boarding school. Two critical points are the focus of this research: the background to the occurrence of the bullying phenomenon among female students and the role of Islamic boarding schools in addressing the bullying phenomenon that occurs among female students. This research was conducted at the Annuqayah Islamic boarding school for one month, from December 1 to December 30, 2022.

Researchers employed three methods for gathering data to obtain accurate results. Observation comes first. This method involves gathering data through direct observation of the research subject and the research object. The researcher's capacity to comprehend motivations, beliefs, interests, unconscious behavior, culture, and other topics is enhanced by observation. The observations used in this study were passive participant observations. In other words, the researcher attends the location to observe but does not participate in the activity. Therefore, they are not part of the bullying phenomenon.

Second comes the interview process. Researchers can use a tape recorder or writing materials to gather information about the study or problem they are investigating. This strategy involves asking research subjects draft questions. In this study, the interview process included creating an interview guide in advance, which outlined the questions posed to the research informants. Three female students who experienced bullying at the pesantren, along with students who bullied others, will serve as the informants for the interviews. Thirdly, record-keeping. This method relies on literature, journals, and research studies that specifically address the issue of bullying in pesantren.

Data analysis in qualitative research is primarily concerned with field procedures and data gathering. Three parts comprise data analysis. The first step is data

reduction, which involves selecting and altering information found in field notes that have been recorded. The author will choose a few fundamental facts about the bullying issue at the study site. The second step is data presentation, which is the process of organizing information in a structured way to make it easier to understand and draw conclusions. The researcher will outline the information gathered on bullying and develop plans. The third step is expressing conclusions from the analyzed data and verifying them is the final phase in the data analysis process.

The bullying phenomenon in the life of female students

In pesantren, *bullying conduct* is defined as an instance in which three distinct characters—the bully, the victim, and the witness—appear simultaneously. The bully derives satisfaction from being strong and dominant among their peers, using words and non-verbal cues to harm those he perceives as weak. This behavior occurs because the bully lacks the social skills to treat others with empathy, is impulsive and self-centered, constantly vents their resentment on others, seeks retribution, and believes they are the most influential person in their social circle. Both the attitudes of peers and the behaviors of teachers should be the primary focus of anti-bullying campaigns. This approach will maximize effectiveness in reducing bullying conduct (Noviyanti et al., 2025).

The research conducted at the pesantren Annuqayah Guluk-Guluk, Sumenep, on the causes of bullying among female santri has resulted in this part. The elements fall under four categories: weak character, having been bullied in the past, friends' influence, and family history. Specifically, this study yielded several significant conclusions about the variables influencing bullying behavior in preschoolers.

Firstly, familial factors are the underlying cause of the student bullying phenomenon. To develop positive traits and a positive attitude when interacting with others, family is the first source of education. On the other hand, a child's character and behavior may be impacted if their own family mistreats them and if poor parenting techniques are used from a young age. According to the findings of interviews conducted with those who bullied female students at the Islamic boarding school Annuqayah, some of the victims of bullying were from dysfunctional households. Their nasty attitudes and actions result from this familial element, as they use attention from others to vent the issues in their families. One student expressed disappointment in her foster mother for not showing her more love and attention when asked about her at the Islamic boarding school.

"I live in a broken home. I experienced psychological pressure during my stay because my parents separated. I was very disappointed with my family, especially my father, who gave me little attention and affection. I bully because I sometimes feel frustrated and disappointed with my life. Finally, I took out the problems I was facing by bullying new students." (Interview with Hani, 20 August 2022)

Secondly, there are disagreeable conduct and physical restrictions. It is impossible to divorce the victim's physical constraints from the bullying that occurs in Islamic boarding schools. Because she was different from other kids or had physical limitations, the child who was harassing him had previously been the target of taunts and insults. The child's emotional and psychological health suffered due to the insults and hurtful remarks made by many of his peers. He has harbored resentment toward this unpleasant behavior since the start of boarding school and until he graduated as a senior. In the end, feelings of revenge surfaced, which were expressed in the form of bullying against other students.

"At first, I received unpleasant treatment from my friends because I have physical limitations. I always faced insults from them, which created significant psychological pressure. I harbored feelings of anger and a desire to take revenge later when I had the strength and support to respond to this unpleasant treatment. Even though it was not done with physical or non-verbal violence, I felt great frustration while at the Islamic boarding school." (Interview, Hanifah, 25 November 2022)

Thirdly, the influence of friends. In a social environment, such as the Islamic boarding school setting, friends significantly influence students' character formation. In the pesantren climate, not all students exhibit good character and personality because they are still learning to become better individuals than before. The behavior of their peers will influence students who cannot choose good friends. If they can control themselves and not act contrary to religious teachings, they will not misbehave in Islamic boarding school life (Oktaviani et al., 2020).

In the pesantren environment, groups of students are considered to have the power or strength to control the students. This group consists of students who like to violate Islamic boarding school rules and often carry out bullying actions against new students who do not have the strength to fight back. Bullying is carried out because they feel they have the power to control students and must be respected as the most powerful group in their social environment. Each has different goals in bul-

lying new students, including seeking sensation, wanting to be the most powerful group of students, being influential in their social environment, and getting praise from other students' friends.

Fourthly, there is a stronger party that oppresses the weaker party. Bullying occurs among students who are quiet and do not have close friends, so they often receive unpleasant treatment from their peers. In her heart, he wanted to fight back against the behavior he experienced, but he was hampered by his quiet nature, which made him a constant target for bullies in his social environment. In this condition, the tradition of bullying will remain part of students' lives if Islamic boarding schools do not take firm action against those who bully new students or other peers.

Based on the results of observations and interviews regarding the phenomenon of bullying among female students, especially at the Annuqayah Latee 1 Islamic boarding school, it can be concluded that among new students, 50% are victims of bullying. In other words, bullying among female students primarily affects those who have just begun living in Islamic boarding schools, while a small percentage of incidents occur among students who have been in Islamic boarding schools for several years.

Forms of bullying in *pesantren*

In the world of *pesantren*, bullying is one of the crucial problems that occur among students. As is known, there are two forms of bullying phenomena: verbal, such as cursing and calling people by their real names, and non-verbal, which is carried out by hitting, kicking, taking things belonging to friends, and other forms of violence that cause injury to one of the victim's body organs. Usually, the perpetrators of bullying are physically bigger and psychologically more mature than their victims. Bullying at *pesantren* takes many forms, including physical, verbal, and social, and is typically brought on by internal and external forces. Bullying has detrimental effects on the victims' academic, social, and personal lives, as well as those of the bullies (Ilmi, 2023).

This section explains the forms of bullying behavior among female students at the Annuqayah Islamic boarding school in Sumenep. Based on the results of interviews regarding the forms of bullying that occur among female students, verbal bullying is the primary focus. Bullying in the form of non-verbal or physical acts of violence does not occur in the dynamics of the lives of female students at the An-

nuqayah pesantren. The tradition of verbal bullying has different characteristics and reflects behavior that is not in accordance with Islamic boarding school traditions and religious norms.

“In our Islamic boarding school environment, we have not found any cases of physical violence, such as hitting, kicking, or injuring. The forms of bullying that I often see include using insulting words, changing students’ names to bad nicknames, and giving derogatory nicknames to students with black skin. So far, there has been no bullying behavior involving physical violence, as is often the case in several other educational institutions.” (Interview, Subject 1, 25 November 2022)

This type of bullying conduct in the context of a pesantren is not the same as numerous instances of violence or bullying in general schooling settings. Bullying in pesantren does not result in persistent violence and is more straightforward to manage. Using harsh language against the boarding school administration is one instance of bullying at the Annuqayah Islamic boarding school, which also involves verbal abuse. The prevalence of strict rules in Islamic boarding schools, which contradict the beliefs of certain pupils, is primarily to blame for the rise in harsh language. Some pupils express their extreme opposition to Islamic boarding school norms by using offensive language if any of them are burdensome for them. Some students interfere with the management’s property rights by hiding sandals, shoes, clothes, etc.

“Bullying behavior in Islamic boarding schools does not involve physical violence. The emergence of bullying behavior in Islamic boarding schools does not just occur among fellow students but has also been felt by Islamic boarding school administrators. I saw firsthand how students who like to violate Islamic boarding schools utter harsh words towards Islamic boarding school administrators because of problems with Islamic boarding school regulations.” (Interview, Hanifah, 27 November 2022)

Aside from that, excessive joking or teasing is a type of bullying behavior that is common in Islamic boarding schools. Joking is a common practice in peasantry; some believe it is indicative of an Islamic boarding school. In Madurese, students frequently refer to the phrase “joke”, as it can be a way of “embarrassing” students among their peers. One of the most common bullying techniques is altering one’s actual name to that of a specific animal. This excessive joking occurs almost daily and has developed into a harmful habit in the pesantren environment.

In practice, bullying behavior in pesantren can be categorized as behavior contrary to pesantren rules and religious norms. However, not all bullying behavior, which is referred to as excessive shaking, is interpreted as a form of verbal violence. This is because everyone has a different response to every joke conveyed by their friends, as illustrated by the narrative of a student who was once a victim of bullying. If the words are meant as a joke and not intended to bully indiscriminately, then they will not cause feelings of hurt or resentment. It is part of the fabric of life in the pesantren environment that must be accepted with wisdom and should not cause conflict among fellow students.

“If the student being bullied thinks of it as just a joke or teasing, she will not feel that the words are mistreating him. However, in most of the situations I observe, other students play a role by saying, ‘Poor people do not always get bullied, so those who are bullied will feel uncomfortable with these words.’ I also see that excessive joking and teasing can cause bullying behavior to continue to be part of students’ lives.” (Interview, Lutfiyana, 29 November 2022)

One of the most common forms of bullying in pesantren life occurs during new student orientation, also known as “guidance of new students”. New student guidance activities are a type of positive engagement in the Islamic boarding school environment, serving as an introduction and adaptation activity to the new environment. These activities help students become more familiar with pesantren life by introducing the history of pesantren, outlining pesantren activities, and including other initiatives that motivate students to study seriously while in boarding school.

However, some activities are considered close to bullying behavior in the dynamics of new students’ lives. This can be seen in mental training activities that use harsh words and exert psychological pressure on new students to cope with all forms of language that induce pessimistic feelings and undermine their mental well-being. Some activities involve an element of coercion and must be completed by new students as part of their Islamic boarding school duties, such as being required to wear unusual clothing. If they do not comply with the requests of the activities committee, the new students will face punishment and humiliation in front of their peers.

Seniors on the activity committee who experienced harsh behavior as new students frequently use this student orientation program as retaliation. Even if it is not always intended to exact vengeance, the reality in new student orientation activities is that there is an aim to deliver substandard treatment and sometimes even to put mental pressure on new students.

Discussion

Pesantren strategies for overcoming bullying

Bullying in the pesantren setting is a critical issue that must be addressed. Bullying always involves a power imbalance, the intent to injure, and continual threats of aggression. When bullying becomes more severe, terror and violence become more prevalent than before. This is undoubtedly a challenge for Islamic boarding schools in terms of eliminating bullying behavior, which is becoming increasingly uncontrollable in the dynamics of students' lives (Rahmati & Mubarak, 2023).

Pesantren has established numerous measures to combat bullying among female pupils at Annuqayah Latee I. Firstly, both the perpetrator and the victim of bullying should be educated. Pesantren administrators provide this instruction by educating perpetrators not to engage in bullying, as it can harm victims in everyday life. They offer compelling instruction and guidance that actions taken in pesantren can hurt others and are against Islamic boarding school laws (Zainal, 2022).

Providing education is not only for the perpetrators of bullying, but also for students who are victims of unpleasant behavior. Victims of bullying are motivated not to give up on what is happening and to always try to rise above life's problems (Anggung & Prasetyo, 2023). To reduce bullying behavior, pesantren administrators provide a sense of optimism and eliminate the fear associated with bullying. In other words, victims are given special services to gain a network of friends among fellow students to obtain support from other students or from pesantren administrators, who play an essential role in controlling and supervising all students' activities 24 hours a day in their social environment.

Secondly, a group of students who are more effective in fighting against groups of students who often bully new students or those who do not have a strong network of friends was presented. The group of students considered to have power and authority among the student body is still the boarding school administrators. The role of pesantren administrators must be more decisive and braver in disbanding student groups that frequently engage in bullying, so as to prevent victims and anticipate the recruitment of new members within the Islamic boarding school environment.

Thirdly, provide punishment for perpetrators of bullying as a deterrent effect, but the punishment is in physical form. The sentence given is educational and directs positive actions that emphasize increasing the spirituality and religiosity of students (Ma'arif & Kartiko, 2018), such as reciting the Qur'an, reading Salawat,

and cleaning the boarding school area. Providing punishment is one way to reduce the escalation of violence among students because not all perpetrators of bullying respond to education when bullying cases occur in Islamic boarding schools. Therefore, the Annuqayah Islamic boarding school punishes perpetrators of bullying because it can harm the image and honor of the pesantren as an Islamic educational institution that aims to produce a virtuous and moral young generation through the religious teachings and traditions of the pesantren.

Fourthly, pesantren caretakers must be controlled and supervised. If bullying is not deterred, the culprit is confronted by the caregiver as part of a moral consequence, which might cause shame when interacting directly with the pesantren caregiver. As pesantren caregivers, Kiai plays a vital role in educating and developing problematic and destructive pupils by confronting them with caretakers to raise awareness and guilt so that similar activities are not repeated in the future. This has been done at the Annuqayah pesantren as an institutional commitment to avoiding behavior that deviates from religious principles, including bullying, which is frequently regarded as a sickness of Islamic boarding schools. In Islamic educational institutions, one of the tactics that can be utilized to minimize aggressive conduct is the cultivation of character education (Rijal, 2025).

Of the several strategies that have been implemented to overcome bullying in pesantren, there are additional ways to reduce student attitudes and behaviors that contradict religious teachings and Islamic boarding school regulations. One approach is cooperation between students' parents and Islamic boarding school administrators in maintaining the attitudes and behaviors of students who often engage in bullying. This requires a family approach to reducing violent behavior in students who are still in an unstable stage and need intense psychological guidance. Research results show the influence of parental parenting and empathy on bullying among teenagers in Islamic boarding schools. The influence test found that the father's parenting style, the mother's parenting style, and empathy had a significant adverse effect on the bullying of the perpetrator. Additionally, the length of stay at the Islamic boarding school has a significant adverse effect on the bullying behavior of a victim (Nurjanah et al., 2022).

Other activities that the Annuqayah Islamic boarding school has carried out to reduce violent behavior among female students include seminars and discussions about tolerance in the pesantren environment, particularly regarding responses to the increasingly rampant violent behavior among female students. These activities

have been carried out in addition to other initiatives. The prevention of bullying in Islamic boarding schools is conducted comprehensively by raising awareness about the hazards of bullying and the psychological impact it has on students when they are confronted with the numerous issues prevalent in Islamic boarding schools.

Conclusion

As a result of the research described above, several notable findings were discovered. To begin, the reasons why bullying occurs among female students at pesantren include the following: family dynamics, the influence of friends, feelings of weakness, and experiences of being bullied. Secondly, two types of bullying behavior can be observed at Islamic boarding schools: verbal and non-verbal aggression. In addition, the findings of this study highlight the significance of the Annuqayah pesantren in terms of reducing instances of bullying directed toward female pupils. The education of both bullies and victims, the punishment of bullies, the holding of discussions about the risks associated with bullying in Islamic boarding schools, and the provision of guidance from Kiai as a symbol of accountability in the formation of positive student behavior are all essential tasks.

Research Ethics Statement

This research was conducted by adhering to the principles of research ethics. The entire interview and observation process was conducted with respect for the rights, dignity, and comfort of the female Santri as research subjects. All participants were involved voluntarily with informed consent, and their identities were kept confidential to protect their privacy and personal integrity. All data collected was used solely for academic purposes and analyzed with due regard for the dignity and well-being of the research subjects.

Funding	This research received no external funding.
Conflicts of Interest	The authors declare no conflict of interest.

References

- Al Ali, N., Qasem, I. O., & Aldwaikat, T. (2025). Examining the Impact of a School-Based Bullying Education Program on Students' Knowledge of Bullying, Bullying Behavior, and Self-Esteem. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2454997>
- Amri, N. (2019). *Perilaku Bullying di Pondok Pesantren Studi Fenomenologi Bullying Di Asrama Al Risalah Pondok Pesantren Mambaul Ma'arif Denanyar Jombang*. Universitas Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya.

- Anggung, M., & Prasetyo, M. (2023). Towards A Bully-Free Pesantren : The Role of Educational Management With Adaptive Psychology and Mental Health Interventions. *At-Ta'dib*, 1(2), 90–105.
- Chen, J., Xiong, Y., Yang, L., Liang, Y., & Ren, P. (2025). Bullying victimization and self-harm in adolescents: The roles of emotion regulation and bullying peer norms. *Child Abuse & Neglect*, 160(1), 107199.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2025). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Firdaus, E., Andrikasmi, S., Hermita, N., & Wijaya, T. T. (2025). Investigating factors influencing bullying behavior reduction and gender differences in higher education: A structural equation modeling approach. *Acta Psychologica*, 253(January), 104–747. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104747>
- Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138–151. <https://doi.org/10.1037/a0028481>
- Ilmi, A. F. (2023). Growing The Value of Islamic Religious Education to Prevent Bullying Behavior in Islamic Boarding Schools. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(02), 1391–1404. <https://doi.org/10.30868/ei.v12i02.3988>
- Ma`arif, M. A., & Kartiko, A. (2018). Fenomenologi Hukuman di Pesantren : Analisis Tata Tertib Santri Pondok Pesantren Daruttaqwa Gresik. *Nadwa: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(1), 181–196. <https://doi.org/10.21580/nw.2018.12.1.1862>
- Nashiruddin, A. (2019). Fenomena Bullying Di Pondok Pesantren Al-Hikmah Kajen Pati. *Quality*, 7(2), 81. <https://doi.org/10.21043/quality.v7i2.6295>
- Noviyanti, T. R., Oktaviana, R., & Nurhayati, A. (2025). *Awakening Anti-Bullying Awareness through the “ Find Friends “ Game in the Boarding School Environment*. 13(1), 114–121. <https://doi.org/10.20473/jpk.V13.I1SI.2025.114-121>
- Nugrohoand, S., & Ainyardhana, N. (2018). Bullying at Islamic Boarding School: A Pilot Study in Pekanbaru. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(15), 2095–2100. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16266.77768>
- Nurjanah, I., Alfiasari, & Islamiah, N. (2022). The influence of parenting style and empathy on teenager's bullying behaviour in Islamic Boarding School. *Journal of Child, Family, and Consumer Studies*, 1(2), 120–130. <https://doi.org/10.29244/jcfcs.1.2.120-130>
- Nurlelah, & Mukri, S. G. (2019). Dampak Bullying terhadap Kesehatan Mental Santri (Studi Kasus Di Pondok Pesantren Darul Muttaqien Parung). *Fikrah: Journal of Islamic Education*, 3(1), 72–86.
- Oktaviani, P., Syahid, A., & Moormann, P. P. (2020). Santri'S Emotional Intelligence and Big Five Personalities on Bullying Behaviors in Pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(2), 179–192. <https://doi.org/10.15575/jpi.v6i2.9916>

- Rahmati, A., & Mubarak, F. (2023). Prevention Strategy of Violence in Pesantren. *Santri: Journal of Pesantren and Fiqh Social*, 4(1), 21–32.
- Ramdani, A., Artayasa, I. P., & Jamaluddin, J. (2021). Bullying Types for Lombok Island Middle School Students and Solutions to Reduce It. *Prisma Sains : Jurnal Pengkajian Ilmu Dan Pembelajaran Matematika Dan IPA IKIP Mataram*, 9(2), 389. <https://doi.org/10.33394/j-ps.v9i2.4404>
- Rijal, A. P. (2025). The Role of Character Education in Preventing Bullying Behaviour in Islamic Boarding Schools. *DIRASAH*, 8(1), 323–336.
- Ru'iyah, S. (2019). *A Review of Research on Bullying Behavior in Indonesian Islamic Education Institutions: Analysis of Ecological Theory*. 370, 61–66. <https://doi.org/10.2991/adics-elssh-19.2019.14>
- Sakroni. (2025). Bullying in education from the perspective of ecological systems theory: a systematic review literature. *Journal of Family Social Work*, 1–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10522158.2025.2464961>
- Solicha, ., Latifa, R., & Chotimah, S. K. (2020). Resiliencein ‘Adolescent Bullying Victims’: A Case Study in Pesantren. *Icri 2018*, 1394–1401. <https://doi.org/10.5220/0009928313941401>
- Sugiono. (2016). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R & D*. Alfabeta.
- Ulum, M. M. (2021). Sirkulasi Sosiologis dan Psikologis dalam Fenomena Bullying di Pesantren. *Islamic Review: Jurnal Riset Dan Kajian Keislaman*, 10(2), 191–204. <https://doi.org/10.35878/islamicreview.v10i2.285>
- van Rens, S. M., Lemelin, C., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. A. (2024). Bullying in High School Youth: Relationships with Trait Emotional Intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 40(1), 61–75. <https://doi.org/10.1177/08295735241311080>
- Winarni, I., Lestari, R., Kedokteran, F., & Brawijaya, U. (2018). Eksplorasi Fenomena Korban Bullying Pada Kesehatan Jiwa Remaja Di Pesantren. *Jurnal Ilmu Keperawatan*, 4(2), 99–113.
- Zainal, S. (2022). The Impact of Anti-Violence Law on Changes in Santri Organization at Modern Islamic Boarding Schools (Pesantren). *Idarah (Jurnal Pendidikan Dan Kependidikan)*, 6(1), 27–36. <https://doi.org/10.47766/idadrah.v6i1.452>

Poza wojny tożsamościowe o uznanie, w stronę wykluczonego aspektu podmiotowości. O wulnerabilności i „słabym” podmiocie jako uniwersalistycznym otwarciu, również dla edukacji

Karolina Starego¹ 



Abstrakt

Celem artykułu jest teoretyczne wprowadzenie, potencjalnie owocnego poznawczo również w odniesieniu do edukacji, paradygmatu wulnerabilności. Z jego perspektywy analizowane są po pierwsze aktualnie nasilające się w społeczeństwach demokratycznych zróżnicowane formy wojen kulturowych, w szczególności tożsamościowych, których odmianę stanowi tożsamościowa walka o status ofiary. Polityka wiktymizacyjna nie jest rekonstruowana przy tym w kategoriach zagrożenia dla stabilnego porządku demokratycznego, ale jako epifenomen głębszego problemu o charakterze ontologicznym, którym jest generalny deficyt w zakresie uniwersalności, a w szczególności w zakresie tego, co wspólne i wspólnie podzielane. Perspektywa wulnerabilności traktowana jest zatem jako pewne alternatywne otwarcie uniwersalistyczne, nie tylko umożliwiające wyjście poza wojny tożsamościowe, ale również jako nowy uniwersalistyczny język dla edukacji.

Słowa kluczowe

wulnerabilność, tożsamość, polityka tożsamościowa, wiktymizacja, uniwersalizm

Beyond Identity Wars for Recognition, Towards the Excluded Aspect of Subjectivity. On Vulnerability and the „weak” Subject as an Opening for a Universalist Perspective on Education

¹ Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, karolina.starego@ug.edu.pl,
<https://orcid.org/0000-0001-9232-7067>

Abstract

The paper contains a theoretical introduction addressing the paradigm of vulnerability – a way of thinking that might provide us with a new perspective on education. This perspective allows for an analysis of the current, diverse forms of cultural and identity wars, with a focus on the struggle for victim status. The politics of victimization is not reconstructed as a threat to stable democratic order, but as an epiphenomenon of a deeper ontological problem – the deficit of universality, especially in what is common and collectively shared. The perspective of vulnerability is treated as an alternative to other ways of constructing universalism, both within and outside of education.

Keywords

vulnerability, identity, identity politics, victimization, universalism

Konflikty tożsamościowe o uznanie oraz zjawiska z nimi pokrewne, takie jak polityka populistyczna, post-prawda, zwrot społeczeństw demokratycznych w kierunku nowego autorytaryzmu, wzrost zainteresowania skrajnie prawicowymi ideologiami i ruchami politycznymi oraz stan generalnego kryzysu legitymizacji instytucji demokratycznych są obecnie, z racji ich aktualności, jednymi z najczęściej podejmowanych badawczo i teoretycznie problemów w obszarze nauk społecznych. Wymienione zjawiska konceptualizowane są najczęściej albo w perspektywie politycznej, w wypadku zagadnienia dominującej dynamiki politycznej mobilizacji, albo epistemologicznej, w zakresie prób określania poznawczych warunków możliwości realizowania się obserwowanych scenariuszy. Tym natomiast, czemu poświęcona zostaje zdecydowanie najmniejsza uwaga to wymiar ontologiczny, a więc wymiar, który dotyczy samej konstytucji aktualnej nam rzeczywistości społecznej i politycznej, i z którego bezpośrednio wynika uogólniony stan kryzysu.

Z tego względu coraz bardziej intensywne wojny tożsamościowe oraz generalna tendencja do tożsamościowej dystynkcji i walki o uznanie określonej tożsamości, w tym tożsamości opartej na statusie ofiary, a więc zranionej, cierpiącej, a w każdym razie doświadczającej defaworyzacji i krzywdy, postrzegane są w kategoriach naturalnych jako epifenomen immanentnych społeczeństwom demokratycznym antagonizmów, które ostatecznie można jedynie poskromić na tyle, żeby przyjęły formę co najmniej cywilizowaną, a w każdym razie nie podważały porządku i wartości liberalnej demokracji.

Można powiedzieć, iż wobec teoretycznego i empirycznego fiaska, jeszcze nie tak dawno dominujących koncepcji deliberatywnych, paradygmat konfliktu stał się podstawową perspektywą nie tylko badawczego namysłu nad rzeczywistością społeczną i polityczną, ale również horyzontem, który znacząco przenicował współczesną nam wyobraźnię i wyobrażenia na temat porządku demokratycznego. Byłoby jednak niesprawiedliwym nie dodać, że nie bez winy pozostaje do niedawna dominująca, a obecnie z widowiskową wręcz spektakularnością odchodząca na śmietnik historii ideologia neoliberalna i neoliberalna racjonalność, która w znaczącym stopniu przyczyniła się do naturalizacji społecznych podziałów, wykluczeń, rywalizacji i „racjonalnej” walki o zasoby, również tej o charakterze tożsamościowym.

Niedoceniony badawczo wymiar ontologiczny pozwala natomiast zobaczyć aktualną nam terażniejszość nie tylko z perspektywy pracy dekonstrukcyjnej w obszarze podstawowych warunków możliwości tego co jest, ale przede wszystkim ujawnić nieobecne, a potencjalne alternatywy dotyczące tego jak mogłoby być inaczej.

W tym właśnie miejscu lokuje się podstawowy zamiar teoretyczny artykułu, którego głównym celem jest wskazanie na relatywnie słabo obecny w namyśle edukacyjnym paradygmat, który w naukach społecznych i humanistycznych doczekał się nawet swojego „zwrotu” i w którego perspektywie można opisać nie tylko wspomniane warunki możliwości tego co jest, czy warunki niemożliwości pojawienia się alternatywnych scenariuszy, ale przede wszystkim wskazać na potencjalny kierunek pożądanej zmiany.

Mowa tu o paradygmacie wulnerabilności jako o potencjalnej alternatywie dla myślenia o rzeczywistości społecznej w kategoriach konfliktu, szczególnie tożsamościowego, w którego perspektywie obecność tego co wspólne, a w każdym razie jego trwałe istnienie poza momentami hegemonicznymi, nie jest możliwe. Jeśli na poziomie ontologicznym problem naszych współczesnych społeczeństw opisany zostanie w kategoriach braku czy deficytu tego, co wspólne i wspólnie podzielane, jednym z rozwiązań musi być siłą rzeczy zaproponowanie jakiejś wersji uniwersalizmu, ale takiego, który pozwoli uniknąć dramatycznych w skutkach konsekwencji uniwersalizmów minionych.

Kategoria „wulnerabilności”, o której tu mowa, w najszerszej perspektywie definicyjnej oznacza charakteryzującą człowieka podatność na zróżnicowane, stałe bądź zmieniające się warunki, które mogą wpłynąć na niego negatywnie, w postaci zranienia, czy potencjalnej krzywdy, lub pozytywnie, w postaci wszelkiego rodzaju wpływu, w tym edukacyjnego. Poszukiwanie w tym obszarze pewnego uniwersalistycznego

otwarcia, również dla edukacji oznacza zwrócenie się w stronę samej konstytucji podmiotu oraz tego, jak można go na inne sposoby skonceptualizować¹.

Wulnerabilność, pomimo pierwotnie stygmatyzujących konotacji, w obecnych teoretycznych i filozoficznych dyskusjach rozumiana jest poza „statycznym” i „deficytowym” wymiarem (jako stan wymagający naprawy czy ochrony), a więc raczej jako stan posiadający potencjał generatywny, który rozumiany szeroko może oznaczać „podstawowy warunek życia, kondycję, która łączy ludzi i nieludzkie zwierzęta oraz jako doświadczenie, które ugruntowuje nas w cielesności naszej egzystencji” (Gilson, 2013, s. 4).

Zwrócenie się do „wulnerabilności” jako nowego paradygmatu dla myślenia o tym, co wspólne i wspólnie podzielane, a nawet jako nowego potencjalnego uniwersalistycznego otwarcia, również dla edukacji, nie jest jednak całkowicie teoretycznie nieproblematyczne, szczególnie w kontekście aktualnych wojen kulturowych i tożsamościowych, dla których kategoria wulnerabilności stała się podstawowym materiałem napędowym w politycznej walce o uznanie. Z tego względu nie tylko sama kategoria wulnerabilności, ale również sposób, na jaki została ona aktualnie,

¹ Użycie neologizmu „wulnerabilność” łączy się z trudnością translatorką związaną z angielskim terminem *vulnerability*, oznaczającym podatność na zranienie lub atak, oraz brakiem adekwatnego odpowiednika tego terminu w języku polskim. Słownikowo, angielskie *vulnerability* tłumaczone jest jako „wrażliwość” lub „kruchość”. Terminy te „nie oddają jednak pełni sensu samego pojęcia, które w języku polskim nie występuje, za to z powodzeniem stosowane jest w językach indoeuropejskich, a szczególnie romańskich” (Łangowski, 2016). Jak pisze Marek Łangowski w języku niemieckim pojawia się termin paralelny *Vulnerabilität*, oraz słowa *Verwundlichkeit* i *Verletzlichkeit*, wraz z ich odpowiednikami *Verwundbarkeit* i *Verletzbarkeit*, pochodzące od germańskiego rdzenia *Wunde* i *Verletzung*. Wszystkie one wskazują nie na „kruchość” czy „wrażliwość”, ale raczej na pojęcie „ranliwości” (Łangowski, 2016). Takie tłumaczenie słowa *vulnerability* pojawia się u Moniki Świerkosz w opracowaniu koncepcji Judith Butler (dla której „wulnerabilność” jest kluczową kategorią teoretyczną). Użycie neologizmu „ranliwości” podyktowane jest u Świerkosz etymologicznym związkiem z pojęciem rany, podkreślającym „korporealność i ryzykowność”, które są wpisane w projekt etyczny Butler (2018). Słowo „wulnerabilność” swój źródłosłów bierze z łaciny (łac. *vulnerabilitas*). *Vulnus* znaczy rana, natomiast czasownik *vulnerare* oznacza ranić lub sprawiać cierpienie (Łangowski, 2016). W polskim tłumaczeniu książki Butler *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?* (2011), tłumaczka A. Czarnecka zdecydowała się z kolei na tłumaczenie *vulnerability* jako „»podatność« *per se*”. Pozwala to na uchwycenie pozytywnej strony pojęcia, określającego również miejsce, „z którego może być wytworzona nowa afirmatywna polityka i etyka odpowiedzialności” (Świerkosz, 2018). Spolszczone pojęcie „wulnerabilność” pojawia się natomiast między innymi u Marty Tomczok (2017, za: Świerkosz, 2018) oraz u Anny Michalak (2018).

niekoniecznie pozytywnie, politycznie zagospodarowana, wymaga dokładnego wyjaśnienia, jak również dokładnego wyjaśnienia wymaga koncepcja tego, jak w nowej wersji mogłaby się ona pojawić jako rzeczywista ontologiczna i uniwersalistyczna alternatywa. Realizacji pierwszego zadania poświęcona jest pierwsza część artykułu, natomiast realizacji drugiego, jego kolejny paragraf.

Z racji tego, iż każda propozycja nowego myślenia zobowiązana jest do pewnej teoretycznej konfrontacji z tym co jest, z czym próbuje się zmierzyć i z czego wyjście stara się zaproponować, w pierwszej kolejności zostaje zrekonstruowane zjawisko „afektywnej polityki wulnerabilności”, które identyfikowane jest w literaturze przedmiotu jako jedna z podstawowych form aktualnych konfliktów tożsamościowych. Rozpowszechniony w publicznym użyciu język traumy i cierpienia oraz związane z tym żądania uznania statusu bycia ofiarą wprowadza do polityki, i szerzej sfery publicznej, niebezpieczną w swoich konsekwencjach (co szczegółowo zostaje opisane) logikę resentymentu. Ostatecznie jednak, to nie sama kategoria wulnerabilności wydaje się odpowiadać za zaostrzające się społeczne antagonizmy, ale z jednej strony mechanizm jej włączania do, opartej na paradygmacie walki o uznanie, polityki tożsamościowej (m.in. w jej progresywnej czy hiper-konserwatywnej odsłonie), z drugiej, wpisywanie jej w dominujący liberalny i modernistyczny paradygmat uniwersalizmu, którego fantazja na temat silnego, suwerennego podmiotu organizuje logikę budowania żądań o uznanie, również statusu bycia ofiarą.

Przyjęcie perspektywy wulnerabilności oznacza natomiast w pierwszej kolejności zakwestionowanie wskazanego dominującego paradygmatu podmiotowości, z jego fantazją na temat panowania, autonomii i niezależności, która ostatecznie każdą walkę, również tę o uznanie statusu bycia ofiarą, zamienia w niekończący się mechanizm budowania przewagi i dominacji (także tej o charakterze tożsamościowym). Kategoria wulnerabilności zatem, tak jak zostaje ona opisana w drugiej części artykułu, wiąże się z redefinicją podmiotowości w kategoriach zależności, relacyjności, kruchości oraz podatności. I, co najbardziej istotne, jako stan, czy kondycja uniwersalna (dotycząca nie tylko człowieka), nie daje się wpisać w mechanizm dominacji, jak również wydaje się być językiem pozwalającym na wyjście poza destrukcyjne społecznie konflikty tożsamościowe, czy paradygmat konfliktu w ogólności, a tym samym otwiera na nowe rozumienie wspólnotowości oraz tego, co wspólne. W szerszej perspektywie oznacza także możliwość fundamentalnego zredefiniowania nie tylko samego myślenia, ale i społecznych instytucji, w szczególności instytucji edukacyjnych.

W ostatniej, domykającej, części artykułu uwaga przeniesiona zostaje właśnie na edukację. Nie jest to jednak systematyczna i konsekwentna teoretycznie rekonstrukcja. Jej funkcją jest raczej wskazanie na potencjał paradygmatu wulnerabilności w obszarze edukacji. Zwrócenie się w stronę edukacji wiąże się z kolei z przekonaniem, iż to właśnie w zasięgu jej możliwości obecny jest proces tworzenia ram społecznej rzeczywistości (Carusi i Szkudlarek, 2020, s. 12), czy dostarczanie zasobów dyskursywnych niezbędnych dla formowania się jakiegokolwiek polityczności, czy szerszej społecznej pozytywności (Szkudlarek, 2017, s. 95). Jeśli więc istnieje potrzeba powrotu do jakiejś formy uniwersalizmu, to w pierwszej kolejności powinno się to odbywać właśnie tutaj. Instytucje edukacyjne oraz edukacja w ogólności to obszar, który siłą swojej praktyki zagospodarowuje i w znacznym stopniu utrwała zawsze określoną wersję podmiotowości, na której się konstytuuje. W wypadku zachodniej edukacji, która w każdym jej paradygmatycznym wypadku skoncentrowana jest na procesach tożsamościowych, jest to u podstaw i docelowo podmiot silny, suwerenny, niezależny i autonomiczny, czyli dokładnie nie-wulnerabilny.

Wojny tożsamościowe i afektywne polityki cierpienia. Resentyment podmiotu liberalnego

Jedną z podstawowych toczonych aktualnie form konfliktów tożsamościowych jest konflikt o status ofiary. Jak piszą Lilie Chouliaraki i Sarah Banet-Weiser (2021) współczesne dyskusje i dyskursy publiczne demokracji liberalnych zdominowane zostały przez afektywną politykę wulnerabilności. Chociaż historycznie rzecz biorąc problem cierpienia i pozycji podmiotowej ofiary rozwijany był pierwotnie w perspektywie radykalnej, w formie polityki tożsamości (Cole, 2007), oraz na gruncie debat dotyczących przemocy kolonialnej, patriarchy, globalnych migracji, czy nierówności ekonomicznych (Brown, 1995; Horwitz, 2018), to obecnie stał się udziałem wszystkich stron politycznych, bez względu na ich ideologiczną proveniencję (Cole, 2007; Horwitz, 2018). Robert B. Horwitz w następujący sposób opisuje amerykański przykład logiki wiktymizacji:

Bankierzy z Wall Street postrzegają siebie w kategoriach niesprawiedliwie osądzanych ofiar, bezmyślnych, nieodpowiedzialnych antykapitalistycznych reformatorów, ewangeliczni Chryścianie postrzegają siebie jako ofiary triumfującego, zuchwałego świeckiego humanizmu, Afroamerykanie widzą siebie jako ofiary zacieklego, białego rasizmu, członkowie Tea Party i zwolennicy Trumpa widzą siebie jako ofiary rozdętego rządu i wyrachowanych, stronni-

czych elit [...]. Osoby transpłciowe widzą siebie jako ofiary normy biologicznej, osoby heteroseksualne widzą siebie jako ofiary agendy homoseksualnych aktywistów. Ta lista mogłaby się ciągnąć dalej. Spektakl wiktylizacji jest sposobem, na który rozgrywa się dzisiaj politykę.

Lejtmotyw ofiary rozwija się następująco: my, moralna większość (a konkretnie jakakolwiek obecnie grupa) jesteśmy nękaną mniejszością i ofiarą szerszego społecznego zła, jakichś wrogich elit, czy jakiejś władzy instytucjonalnej, która kształtuje i negatywnie determinuje nasze szanse życiowe [...]. Tym, co wydaje się nowe, to wszechobecność stwierdzeń o byciu ofiarą oraz samoutwierdzające się przekonanie grupy będącej ofiarą, że nie reprezentuje ona już tylko własnych krzywd, sama będąc jednocześnie niewinną, ale coś więcej, na przykład obietnicę nowej Ameryki (albo „uczynienia ją wielką na nowo”), misję obrony fundamentalnej sprawiedliwości, albo jakieś inne wielkie wyzwanie (Horwitz, 2018, s. 553-554).

Jak dodaje Horwitz w odniesieniu do opisywanego przez siebie kontekstu amerykańskiego, chociaż Afroamerykanie stanowią bez wątpienia grupę najbardziej uprawnioną do identyfikacji ze statusem ofiary, a wykorzystujące język wiktylizacji ruchy społeczne lat 60. i 90. XX w. skutecznie podważyły fałszywość liberalnego uniwersalizmu i pozwoliły na skonkretyzowanie żądań opartych na różnicy kulturowej, przyczyniając się tym samym do emancypacji grup defaworyzowanych, to jednocześnie uwolniona w całym procesie dynamika wiktylizacji ujawniła swoją obosieczność (Horwitz, 2018, s. 570). Ten dominujący współcześnie modus uprawiania polityki stanowi zatem po części skutek uboczny polityk, które historyczne rzecz biorąc, upominały się o prawa systemowo i strukturalnie najbardziej pokrzywdzonych: „Sukces rewolucji praw wywołał własną kontrrewolucję. Kluczowy element polityki wiktylizacji [...] jest reakcją lub *backlashem* na prawa mniejszości i rewolucję kobiet” (Horwitz, 2018, s. 556). Można tym samym powiedzieć, iż raz uruchomiony język ofiary wykazał swoją perswazyjną i strategiczną, a więc polityczną skuteczność, i tylko kwestią czasu oraz okoliczności stało się jego ponowne polityczne zagospodarowanie.

Nie bez znaczenia dla politycznego rozprzestrzenienia się języka ofiary pozostaje również wewnętrzna logika żądań o uznanie opartych o proces wiktylizacyjny. Żeby ją wyjaśnić Horwitz przywołuje ostrzeżenia formułowane wobec polityki cierpienia przez Reinholda Niebuhra, jednego z teologów wyzwolenia, którego koncepcja znacząco wpłynęła na kierunek myślenia Martina Luthera Kinga. Jego zdaniem wiktylizacja jako forma polityki uznania opiera się na politycznie niebezpiecznym

zjawisku resentymentu oraz instaluje w polityce pozycję moralnej wyższości (wiązaną ze statusem ofiary). Wprowadzając „błędne koło niesprawiedliwości”, wywołuje efekt odwrotny od zamierzonego, którym jest formułowana wedle tej samej logiki reakcja oponentów politycznych (Horwitz, 2018, s. 567).

Z nieco innej perspektywy, ale dochodząc do podobnych wniosków, pisze o intensyfikacji dyskursu ofiary L. Chouliaraki (2021), łącząc ją z ekspansją „emocjonalnego kapitalizmu” (Illouz, 2007). W jego ramach mamy do czynienia nie tylko z presją upubliczniania wymiaru afektywnego, ale również z ekonomiczną kwantyfikacją emocji, które poddawane są ocenie, dyskusji i ostatecznie komodyfikacji (Chouliaraki, 2021; Illouz, 2007). Oznacza to, że kładąca nacisk na indywidulaną ekspresję, społeczno-ekonomiczna organizacja liberalnego kapitalizmu doprowadziła do „nowej kultury emocjonalności”, w perspektywie której nowoczesna tożsamość wyrażana jest przez połączenie „aspiracji do samorealizacji” z imperatywem ekspresji „emocjonalnego cierpienia” (Chouliaraki, 2021).

Emocjonalny kapitalizm wpisał się z kolei w teoretyczne ramy dwóch XX-wiecznych „wielkich narracji”, dla których tematem przewodnim była ludzka podatność na cierpienie. Po pierwsze psychoanalizy, wpisującej się w szerszą tendencję „kultury terapeutycznej” (Illouz 2007), i w ramach której ludzka wulnerabilność rozumiana jest w kategoriach prywatnej emocji (straumatyzowane „ja”), po drugie praw człowieka (cierpiące „ja”), gdzie oznacza ona określoną pozycję społeczną (Chouliaraki, 2024). Obie z kolei budują się na, mającej źródła w oświeceniu, „kulturze współczucia” oraz wywołanym dramatycznymi wydarzeniami XX w., a w szczególności Holokaustem, wyłonieniem się języka ofiary (Chouliaraki, 2024).

W ujęciu Chouliaraki zatem, emocjonalny kapitalizm, z obecnym w jego ramach, specyficznym połączeniem emocji, ekonomii oraz technologii („platformizacja cierpienia”), wyłonił się z języka cierpienia, traumy oraz prawa do produkcji oraz uznania cierpiącego „ja”, a także zmilitaryzował uniwersalne doświadczenie bólu, mobilizując je do zmiany publicznego dyskursu w „rynek ofiar”, na którym roszcący sobie prawo do cierpienia rywalizują o dominację (Chouliaraki, 2024). Jak pisze Chouliaraki, każdy, zaangażowany w tę walkę podmiot akumuluje swój własny kapitał symboliczny przez ciągłe żądanie dla siebie uznania statusu ofiary, tworząc w całym procesie własną logikę wykluczania i tym samym eliminując wszystkich tych, którzy nie pasują do jego własnej definicji cierpiącego „ja” (Chouliaraki, 2024, s. 106).

Pomimo tego, że wulnerabilność może zostać wpisana w uniwersalną kondycję człowieka, o czym będzie mowa później, to aktualne, tak dramatyczne jej eksploato-

wanie w szerokim spektrum ideologicznym zintensyfikował w pierwszej kolejności kryzys ekonomiczny, a następnie wpływ post-recesyjnych populistycznych ruchów politycznych, dla których konflikt między elitami a cierpiącymi masami stał się tematem przewodnim dyskursu politycznego (Chouliaraki, 2021).

Współczesny autorytarny populizm, na który w pierwszym rządzie wskazuje Chouliaraki, instaluje zatem silny antagonizm wewnątrz każdej zbiorowości, między wulnerybilnym ludem, jako podstawowym podmiotem populistycznej mobilizacji, a zagrażającymi mu „innymi”. Jej zdaniem populizm można więc uznać za historycznie specyficzną manifestację wulnerybilnej polityki cierpienia, która wykorzystuje język traumy i rany jako katalizator dla uformowania się politycznej wspólnoty. Aczkolwiek wszystkie dyskursy demokratyczne dzielają w mniejszym lub większym stopniu wspólne źródła polityki cierpienia, to jednak dyskurs populistyczny wprowadza silniejsze antagonizmy, oparte na konstruowanej figurze wroga oraz tym intensywniejszy resentyment (Chouliaraki, 2024, s. 78,79). Ze względu na to ostatnie zwłaszcza, w literaturze przedmiotu pojawiają się opracowania konceptualizujące aktualnie dominującą formę polityki cierpienia, podobnie jak przywołany wcześniej Niebuhr, w kategoriach resentymentu.

Za teoretyczny punkt wyjścia dla identyfikacji obecnego w wiktyimizacyjnej polityce tożsamościowej resentymentu, przyjmowana jest często jedna z bardziej wpływowych w literaturze przedmiotu pozycja pt.: *States of injury: Power and freedom in late modernity* (Brown, 1995). Wendy Brown dokonuje w niej teoretycznej rekonstrukcji logiki konstytuowania się tożsamości opartej na krzywdzie i cierpieniu oraz problematyzuje i dekonstruuje progresywną politykę emancypacyjną. Pomimo iż pierwotnie jej analizy dotyczyły perspektywy radykalnej w polityce tożsamościowej, to wydają się one jednak antycypować współczesne, toczone przez hiper-partykularystyczne polityki tożsamościowe w całym spektrum ideologicznym, wojny o uznanie (Starego, 2024).

W pierwszej kolejności Brown stawia mocną tezę o paradoksalnym uwikłaniu zmarginalizowanych, opartych na przeszłej oraz doświadczanej krzywdzie politycznych tożsamości w logikę, która ma być przedmiotem ich kontestacji oraz w gramatykę, którą starają się podważyć, przez co same stają się powodem swojej własnej porażki oraz porażki projektu emancypacyjnego. Jak pisze, „nawet wtedy, gdy marginesy utwierdzają się jako marginesy, denaturalizujący atak, którego dokonują na spójną, zbiorową tożsamość ulokowaną w centrum, zwraca się przeciwko nim, by zagrozić ich własnym tożsamościom” (Brown, 1995, s. 53). Przede wszystkim jednak kwestionuje

emancypacyjny charakter polityki tożsamościowej opartej na figurze „zranionej tożsamości” oraz na ufundowanej na krzywdzie, przynależności i identyfikacji.

W teoretycznym punkcie wyjścia, Brown odnosi się do jednego z kluczowych elementów radykalnej polityki tożsamościowej, polegającym na przyjęciu i identyfikacji z własnym statusem marginalizacji i uznaniem go za warunek możliwości utrzymywania się hegemonicznego centrum, które tę marginalizację jednocześnie warunkuje. Strategia ta zakłada reiterację warunków produkcji tożsamości zmarginalizowanej w jej własnym, z założenia emancypacyjnym projekcie tożsamościowym. Realizujące go, a określane przez Brown jako „upolitycznione”, tożsamości reproduktują tym samym warunki możliwości własnej marginalizacji, poza którą starają się wydostać. Co najważniejsze jednak, logika praktyki emancypacyjnej podyktowana jest terminami hegemonicznego liberalizmu.

Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, iż zadaniem Brown, konstytucja upolitycznionych tożsamości warunkowana jest z jednej strony przez niespełnioną obietnicę liberalnego uniwersalizmu oraz z drugiej, przez towarzyszącą temu, a wspieraną przez kapitalizm oraz zróżnicowane mechanizmy dyscyplinarne (rozumiane po foucaultowski), wzrastającą indywidualizację podmiotów społecznych. Oznacza to, że terminy liberalizmu stają się istotnym elementem produkcji zmarginalizowanych upolitycznionych tożsamości ze względu na formujące je praktyki dyscyplinarne i lokowanie projektu emancypacyjnego w żądaniu uznania, rozumianego w kategoriach liberalnie pojmowanej uniwersalnej sprawiedliwości, której zostały pozbawione:

upolitycznione tożsamości wyłaniają się i uzyskują swoją zunifikowaną koherencję przez polityzację wykluczenia z zakładanego uniwersalizmu i jako protest przeciwko wykluczeniu. Ale jednocześnie jako protest zbudowany na fikcji inkluzywnej/universalnej wspólnoty, a więc protest, który reinstaluje humanistyczny ideał – i właściwą mu białą, charakterystyczną dla klasy średniej, maskulinistyczną ekspresję – jak tylko upolityczniona tożsamość konstytuuje siebie na własnym z niego wykluczeniu. Inaczej rzecz ujmując, jeśli upolitycznione tożsamości, powstające wewnątrz liberalnych społeczeństw dyscyplinarnych, konstytuują się na wykluczeniu z uniwersalnego ideału, to jednocześnie potrzebują tego ideału, oraz wykluczenia z niego, dla utrzymania statusu własnej tożsamości (Brown, 1995, s. 65).

Najważniejsze jednak w interpretacji Brown jest wskazanie na obecny w tym mechanizmie, jednoczesny proces reprodukcji kolejnego immanentnego jej zdaniem liberalizmowi zjawiska jakim jest po nietzscheańsku rozumiany resentyment. Wynika on po pierwsze z podstawowego dla liberalizmu, a trudnego do rozwiązania

napięcia między obietnicami indywidualnej wolności a wymaganiem równości. Na ten właściwy społeczeństwu liberalnej demokracji paradoks zwracała również uwagę Chantal Mouffe (2005). W ujęciu Brown, napięcie to oznacza nieustanne balansowanie między dwiema podstawowymi opcjami, generującymi charakterystyczny dla ich ideologicznej identyfikacji resentyment. Z jednej strony resentyment państwa opiekuńczego, kiedy dominujące stają się obietnice wolności kosztem praw pokrzywdzonych, i z drugiej resentyment konserwatywny, antyetatystyczny, czy nawet rasistowski, budowany wobec zwiększonego zaangażowania na rzecz równości (Brown, 1995).

Drugą, równie istotną z punktu widzenia celów tego artykułu kwestią generującą resentyment, jest napięcie między fundującą liberalizm i kluczową dla niego figurą podmiotu, a sprzecznymi z jej założeniami, rzeczywistymi warunkami, w której ta podmiotowość jest osadzona. Sprzeczność, o której w tym wypadku mowa, to sprzeczność między preskryptywnym założeniem o samowystarczalności, samodzielności i autonomii podmiotu liberalnego, a wszechobecną i niewypowiedzianą jego zależnością, poczynając od dyscyplinarnych warunków jego produkcji, konstrukcji przez różnorodne stosunki społeczne i siły, którym podlega i od których zależy. Oznacza to, że resentyment w tym ujęciu staje się immanentny podmiotowości liberalnej i tym samym nie może zostać przypisany jedynie jednostkom pozbawionym jakichś praw (Brown, 1995). Jak pisze Brown, „surowo odpowiedzialny, a jednocześnie dramatycznie bezsilny, późno nowoczesny podmiot liberalny dosłownie wrze z resentymentu” (1995, s. 69).

Ta fundamentalna niemożliwość sprostania liberalnym warunkom procesu tożsamościowego, opartego na normatywnym ideale silnego podmiotu sprawia, że podmiot ponosi porażkę, która z kolei wywołuje cierpienie. Dalej za Nietzschem Brown pokazuje w jaki sposób resentyment staje się dla liberalnego podmiotu sposobem na redystrybucję a tym samym wyparcie bólu przez potrójny ruch produkcji kolejno: afektu (wściekłości i prawości), zewnętrznego winowajcy oraz miejsca i sposobu zemsty. Efektem jest oparta na resentymentcie, współczesna kondycja społeczeństw późnej nowoczesności, w których jednostki miotane są przez globalne konfiguracje kapitalistycznej i dyscyplinarnej władzy, a jednocześnie indywidualizowane w ciągłym procesie brania odpowiedzialności za siebie.

Co najważniejsze jednak, opisana liberalna logika resentymentu odtwarza się również w radykalnej polityce tożsamościowej, która w swoich projektach emancypacyjnych nie podważa, ale immanentnie przyjmuje jako normatywną ramę

odniesienia dla własnego działania, charakterystyczny dla liberalnego indywidualizmu, niemożliwy do realizacji suwerenny podmiot. W odniesieniu do tego wzorca, upolitycznione tożsamości są z jednej strony produktem opisanych, a charakterystycznych dla społeczeństw późno kapitalistycznych, mechanizmów redystrybucji cierpienia i krzywdy, jak i reakcją na nie, również w nietzscheańskim tego słowa znaczeniu, jako „efekt dominacji, który odtwarza niemoc” oraz powielanie bezsilności (Brown, 1995, s. 69-70):

tożsamość ustrukturuwana przez resentyment sama dokonuje inwestycji w swoje własne podporządkowanie. Inwestycja ta realizuje się nie tylko przez określenie strony odpowiedzialnej za jej krzywdę, jak również nie tylko przez uzyskanie uznania w oparciu o *własną* historię podporządkowania (uznania warunkowanego przez sprawiedliwie zrewaloryzowaną uprzednią niesprawiedliwość), ale przede wszystkim także w wyniku wiążącej się z zemstą satysfakcji, która jest bezustannie odtwarzana, nawet wtedy gdy krzywda marginalizacji i podporządkowania jest redystrybuowana w liberalnym porządku dyskursywnym, naprzemiennie, albo przez odmowę obecności niesprawiedliwości, albo przez lokowanie odpowiedzialności po stronie doświadczających jej ofiar. Polityka tożsamościowa ustrukturuwana przez resentyment odwraca, ale nie podważa tej struktury obwiniania. Oznacza to, że nie poddaje krytyce ani założonego przez liberalizm suwerennego podmiotu odpowiedzialności, ani wytwarzanej przez liberalny uniwersalizm ekonomii inkluzji i ekskluzji. W ten sposób upolityczniona tożsamość, nawet jeśli przedstawia się jako samo-afirmująca, to w rzeczywistości jest czymś całkowicie przeciwnym.

Ostatecznie jednym z podstawowych problemów polityki tożsamościowej, nie-dostrzegającej własnego ufundowania na liberalnie pojętej figurze podmiotu, jest wprowadzenie w obszar polityki bólu i cierpienia. W pierwszej kolejności są one instancją fundującą i ugruntowującą procesy tożsamościowe, w dalszej natomiast, stają się podstawą politycznych żądań uznania w napędzanej nimi polityce wzajemnego oskarżenia. Biorąc pod uwagę powyższe, kategoria resentymentu znalazła miejsce w rozwijanych obecnie studiach nad antagonizującą polityką tożsamościową, w jej zróżnicowanych odsłonach ideologicznych (Fukuyama, 2018).

Najbardziej aktualną, empiryczną egzemplifikację znajdziemy w opracowaniu Mikko Salmeli i Terezy Capelos (2025) skoncentrowanym na analizie różnic między „paradygmatyczną” a „opartą na resentymentcie” tożsamościową polityką cierpienia, realizującą się w trzech podstawowych formach: samo-wiktymizacji grup dominujących (historycznie i ekonomicznie uprzywilejowanych oraz uprzywilejowanych ze względu na płeć i kolor skóry, np. „kultury incelskie”); ciągłych i generacyjnie

przekazywanych narracjach cierpienia (podtrzymywanych w obszarze edukacji, a dotyczących tożsamości narodowej, szczególnie w kontekście historycznym Europy Środkowo-Wschodniej); oraz obecnej na progresywnej lewicy kulturze ofiary (w postaci m.in. „olimpiady opresji”, kultury unieważniania, kultywowanych w gmachach uniwersytetów, czy na platformach społecznościowych). W odróżnieniu od „paradygmatycznej” tożsamości ofiary, którą zdaniem autorów charakteryzuje: empatia wobec innych ofiar, inkluzywność i solidarność wewnątrz, jak i zewnątrzgrupowa oraz zdolność do przekroczenia tożsamości opartej na krzywdzie, tożsamość ofiary opartej na resentymentcie cechuje: destrukcja empatii, moralny elitizm, konkurencja i ekskluzywność, silne eksploatowanie statusu ofiary i związanych z tym emocji, niezdolność do wyjścia poza zranioną tożsamość, oraz kolektywny narcyzm (Salmela i Capelos, 2025).

W przeważającej ilości badań resentyment łączony jest jednak z autorytarnym populizmem, *Alt-Rightem*, oraz w ogólności, konserwatywnym *backlashem*, a więc aktywnym, artykułowanym za pośrednictwem mowy nienawiści, a często środkami przemocy bezpośredniej, sprzeciwem grup pod pewnymi względami uprzywilejowanych (głównie rasowo i płciowo), białych heteroseksualnych mężczyzn z klasy robotniczej, którzy zaczęli postrzegać siebie w kategoriach ofiar progresywnej, afirmatywnej polityki różnorodności oraz politycznej poprawności (por. Chouliaraki, 2024; Cole, 2007; Fukuyama, 2018; Horwitz, 2018).

Salmela i Capelos (2025), podobnie jak Chouliaraki (2021, 2024) wskazują w pierwszej kolejności na neoliberalizm, jako ideologię, której dominacja oraz dramatyczne konsekwencje ekonomiczne i społeczne w znaczącym stopniu wpłynęły na wzmocnienie się tendencji do resentymentu. W przywołanych wcześniej teoretycznych analizach polityki tożsamościowej Brown, główny punkt odniesienia stanowiła liberalna w istocie gramatyka konstytuowania się „upolitycznionych”, opartych na krzywdzie tożsamości. W aktualnych badaniach ujawnia się podobny mechanizm. Oparte na statusie ofiary i resentymentcie tożsamości zbiorowe, bez względu na to, czy konserwatywne, czy progresywne, wydaje się charakteryzować ta sama logika hiper-indywidualizmu, tożsamościowej dystynkcji oraz skazanej na porażkę fantazji podmiotowej suwerenności i siły. Tendencja ta uwidacznia się szczególnie w analizie podstawowych, przywoływanych wcześniej cechach opartych na resentymentcie politykach tożsamościowych.

W pierwszej kolejności, jak piszą Salmela i Capelos (2025), mamy tu do czynienia z destrukcją empatii, „negatywną solidarnością” i ułatwiającym silną społeczną

polaryzację „murem empatii” (Hochschild, 2017). Resentyment w tym wypadku wspiera fiksję na własnej krzywdzie, napędza intensywną koncentrację na sobie oraz redukuje zainteresowanie innymi, jak również wywołuje postrzeganie własnego statusu ofiary przez pryzmat przysługujących praw, w skrajnej postaci legitymizujących agresję i egoizm (Salmela i Capelos, 2025). Kolejną cechą stanowi moralny elitizm, związany z poczuciem moralnej wyższości. Wiąże się to z kolei z nieustannym eksploatowaniem i zagłębianiem się we własnym statusie ofiary oraz czerpaniem przyjemności z przypisywanej sobie moralnej wyższości. Rywalizacja oraz ekskluzywność oznaczają natomiast przyznawanie priorytetowości własnemu cierpieniu, postrzeganemu, również subiektywnie, w kategoriach unikatowości i nieporównywalności. Wywołuje to hierarchizację wiktylizacji, wzmacnia rywalizację oraz moralny fanatyzm. Natępna, a więc niezdolność do przebaczenia i przekraczania statusu ofiary wiąże się z wymienionymi wcześniej moralnymi, symbolicznymi korzyściami, które ujawniają się jako zasób, szczególnie w wypadku „wojen kulturowych”, w ramach których wiktylizacja postrzegana jest jako swojego rodzaju trofeum. I wreszcie kolektywny narcyzm, wiążący z się z przekonaniem o wyjątkowości własnej, opartej na statusie ofiary tożsamości, która nie uzyskiwała wystarczającego uznania przez innych (Salmela i Capelos, 2025).

Przedstawione analizy Brown, oraz jej teoretycznych kontynuatorów, wskazują zatem na pewną fundamentalną skłonność wiktylizacyjnej polityki tożsamościowej do podtrzymywania oraz generowania silnego antagonizmu społecznego oraz zróżnicowanych form przemocy. Nie oznacza to jednak, że koncepcji zranionej oraz podatnej na zranienie tożsamości nie da się utrzymać poza ramami liberalnej logiki resentymentu czy paradygmatu wojny kulturowej, w który wpisują się aktualne polityki tożsamościowe prowadzone w szerokim spektrum ideologicznym (Starego, 2024).

W ujęciu Judith Butler, również bazującej na koncepcji „raniących więzi” Brown, podstawowy problem lokuje się głównie w obszarze zmysłowości oraz „jawienia się”, a więc w obszarze określonych ram warunkujących percepcję. Jej zdaniem wyjście poza aktualne, różnicujące oraz hierarchizujące ramy, wymaga po pierwsze ciągłej refleksji nad możliwymi alternatywnymi zapośredniczeniami i po drugie, zakwestionowania takich koncepcji politycznego podmiotu, które dokonują monopolizacji i zawłaszczenia roszczenia do uznania cierpienia oraz podatności na zranienie: „żaden podmiot nie ma monopolu na »bycie prześladowanym« ani na »bycie prześladowającym«, nawet jeśli gruby osad historii [...] wytworzył taki właśnie efekt ontologiczny” (Butler, 2011, s. 268).

W swoim ujęciu problemu zmysłowości Butler zbliża się bardzo wyraźnie do perspektywy ranciére'owskiej, w której podstawowym problemem jest właśnie określony „reżim zmysłowości”, a więc generująca nierówność formuła „dzielenia postrzeganego” (Ranciére, 2007). W najnowszych swoich tekstach Jacques Ranciére (2024) odnosi swoją koncepcję do związanego z polityką afektywną i wiktyimizacją populizmu. Przekonująco przy tym polemizuje z interpretacjami zwrotu populistycznego w kategoriach heurystycznego konstruktu, którym jest „socjologiczny podmiot-lud”. Jego zdaniem jest to „pseudo-naukowy” teoretyczny artefakt politycznie porzuconych przez wyedukowane elity i pozostawionych na pastwę populistów takich jak Donald Trump, ofiar ekonomicznych i społecznych transformacji, których działania intepretowane są jako odzwierciedlenie określonego położenia w systemie stratyfikacji społecznej i związanej z tym frustracji, zawiści i złości. Konstytuowanie się takiego podmiotu dokonuje się bowiem zdaniem Ranciére'a w innym miejscu, a więc na poziomie instytucji, słów, fraz, obrazów, reprezentacji i co najistotniejsze, określonego reżimu afektywnego. Ten ostatni nie jest przy tym przeznaczony dla jakiejś konkretnej klasy społecznej, jak również nie opiera się na domniemanej frustracji. Jak pisze Ranciére, system afektów opiera się raczej „na zaspokojeniu jego warunku możliwości”, którym „nie jest rekompensata doświadczenia nierówności, ale przywileje, do utrzymania i obrony przed tym wszystkimi, którzy chcieliby je zawłaszczyć” (Ranciére, 2024, s. 46).

Chodzi więc o generowaną na poziomie reżimu afektywnego nierówność. Z perspektywy Ranciére'a tym, co napędza aktualne wojny kulturowe nie jest potencjalna do uzyskania równość, ale „zamiłowanie do nierówności, coś co pozwala na równi, bogatym i biednym odnaleźć dla siebie mnogość lokowaną poniżej ich statusu, a ponad którą, za wszelką cenę, utrzymają swoją własną przewagę” (Ranciére, 2024, s. 46), a więc potencjalna równość do generowania nierówności:

Jest to zatem sposób tworzenia ludzi, konstruowania ich jako przynależnych do logiki nierówności. Prawie dwieście lat temu, teoretyk intelektualnej emancypacji, Joseph Jacotot, opisał sposób, na jaki bezmyślny nieegalitaryzm obrócił maszynę społeczną w kierunku, w którym każdy lokujący się poniżej, dąży do znalezienia kogoś jeszcze niżej od siebie, i wobec kogo będzie mógł czerpać przyjemność ze swojej dominacji (Ranciére, 2024, s. 47).

Podobnie zdaniem Butler, istotnym elementem współczesnej percepcji, przyczyniającej się do tożsamościowej antagonizacji, również w jej wiktyimizacyjnej odsłonie, jest „schematyczny i nieteoretyczny antyegalitaryzm” różnicowania, którego jedną

z podstawowych konsekwencji stanowi traktowanie podatności na zranienie jako „nawracającej i ponadczasowej cechy podmiotu kultury” oraz „sposobu różnicowania oznak tożsamości kulturowej” (2011, s. 264). Co należy podkreślić, problemem nie jest tu potencjalna ponadczasowość wulnerybilności, w stronę której ostatecznie Butler sama się zwraca, ale ponadczasowość przypisania kwestii cierpienia do postawionej jako fundament „tożsamościowej różnicy kulturowej”. W pierwszym rzędzie mamy zatem normę ramy różnicy i różnicowania, do których wulnerybilność zostaje wtórnie przypisana i jako taka może generować tożsamościowe wojny kulturowe.

Z tego właśnie względu, jednym ze sposobów zmiany sytuacji jest zdaniem Butler uznanie wulnerybilności za „uniwersalną kondycję” oraz „zrozumienie powszechnej równości w kruchości życia” (2011, s. 267).

Wulnerybilność jako krytyka suwerennego podmiotu liberalnego: od pomiotu opartego na sile do podmiotu podatnego, uwarunkowanego i relacyjnego

Zwrot w stronę teorii wulnerybilności określany jest w naukach społecznych, filozofii czy naukach prawnych jako zmiana paradygmatyczna (Boubil, 2024; Nungesser i Schirgi, 2024), która pozawala z jednej strony na ujawnienie i zakwestionowanie problematyczności dominującego paradygmatu modernistycznego z fundującym go „mitem autonomii” (Fineman, 2004) i silnej tożsamości (Fineman, 2010a), z drugiej natomiast jest obietnicą nowej, owocnej perspektywy teoretycznej odpowiadającej na aktualne problemy społeczne i polityczne (Ferrarese, 2016), aksjologiczne (Mackenzie, 2014) oraz ekologiczne, a więc związane z błyskawicznie postępującym kryzysem klimatycznym (Sormunen, 2023). Stanowi również teoretyczne ugruntowanie koncepcji feministycznych, które z niewątpliwym sukcesem upominają się o odnowę języka teoretycznego, społecznego i politycznego, uwzględniającego ważność emocjonalności i afektywności, głęboką ekologiczną relacyjność i zależność zarówno tego co ludzkie, jak i nie-ludzkie (Gilson, 2013), perspektywę opieki i troski oraz wynikające z tegoż zobowiązania moralne (Lopez et al., 2021), rozumiane w kategoriach responsywności, interpretowanej jako gotowość do odpowiadania na obecność Innego (Butler, 2012), przekraczające jednocześnie antropocentryczne rozumienie tego terminu. Z racji kluczowego, jak również źródłowego dla perspektywy wulnerybilności doświadczenia cielesności, stanowi ono także istotną kategorię teoretyczną w obszarze nowego materializmu oraz posthumanizmu (Daigle, 2023).

Mariano Longo oraz Vincenzo Lorubbio (2023), odnosząc się do obszaru filozoficznej refleksji prawnej, piszą o potencjale perspektywy wulnerabilności do teoretycznego demontażu i zakwestionowania racjonalistycznego podmiotu prawa wraz z jego paradygmatyczną wykładnią, w postaci antropocentrycznego, zachodniego indywidualizmu. Jak piszą, immanentna dla zachodniego systemu prawnego koncepcja antropologiczna wyewoluowała stopniowo z łacińskiej struktury społecznej oraz specyficznej kultury prawnej, której funkcją była stabilizacja, również znaczeniowa, społecznej i przyrodniczej rzeczywistości. Początkowo w rzymskiej koncepcji *jus*, zawarta była idea całości społeczno-przyrodniczej, w której prawo nie było odnoszone tylko do rodzaju ludzkiego ale wszystkich istot będących częścią większej całości (Longo i Lorubbio, 2023, s. 1631).

Dopiero na przestrzeni XI-XII w. idea *jus* zaczęła się przekształcać w podmiotowe, przynależne indywiduum prawo, określające również, w coraz większym zakresie, zasady posiadania własności. W polu semantycznym średniowiecznego, coraz bardziej zsubiektywizowanego *jus*, zaczęły się pojawiać kluczowe pojęcia, takie jak władza, zwierzchnictwo oraz wola (Longo i Lorubbio, 2023, s. 1360-1631). W ujęciu autorów to właśnie z tego obszaru znaczeniowego, a więc odnoszącego się do praw podmiotowych, wywodzi się paradygmatyczny i nadal *implicite* przyjmowany podmiot prawa, rozumiany w kategoriach władzy, „włączając w to władzę kontroli nad zróżnicowanymi aspektami rzeczywistości, opartej na roszczeniach partycypacji w relacjach społecznych, brania na własność oraz eksploatowania środowiska naturalnego. Tak rozumiany podmiot prawa odzwierciedla tytaniczne przedsięwzięcie konceptualizacyjne, przekładające zachodni indywidualizm na język prawa” (Longo i Lorubbio, 2023, s. 1361-1362).

Biorąc pod uwagę powyższe, perspektywa wulnerabilności wprowadza całkowicie odmienne rozumienie podmiotu, tożsamości i wiążących go zależności. Stojąc w opozycji do indywidualistycznej ontologii, modernistycznej, instrumentalnej idei kontroli, ideologii neoliberalnej, zachodniej teorii umowy społecznej w jej klasycznej, jak i współczesnej odmianie, czy związanej z nią, a formalistycznie rozumianej koncepcji równości (Fineman, 2010a), wprowadza nową propozycję uniwersalnej kondycji ontologicznej, łączącej i, co istotne, zrównującą człowieka ze zwierzętami nie-ludzkimi oraz środowiskiem, rozumianym nie tylko w kategoriach naturalnych, ale i społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych etc.: „Wewnątrz tej nowej ramy autonomia zostaje zastąpiona przez wzajemność, oddzielenie przez relacyjność, a racjonalność przez emocjonalność” (Longo i Lorubbio, 2023, s. 1363). Tak więc

w miejscu silnego, dążącego do niezależności, samowystarczalności, władzy, panowania, kontroli, ale również emancypacji, podmiotu zachodniego, pojawia się w tej perspektywie podmiot słaby, podatny na wpływy i zranienie, a więc wulnerybilny.

Jedną z głównych orędowniczek zmiany paradygmatycznej w kierunku nowego ontologicznego i uniwersalistycznego rozumienia wulnerybilności jest feministyczna filozofka prawa Martha Albertson Fineman (2010a). Podobnie jak inne badaczki w tym polu (Gilson, 2013), występuje w pierwszej kolejności przeciwko stygmatyzującemu, i jej zdaniem kolokwialnemu, ale jednocześnie dość popularnemu ujęciu wulnerybilności jako pozycji pokrzywdzenia, defaworyzacji, dyskryminacji, słabości, podległości czy braku zasobów. Deficytowe rozumienie terminu wynika z prostego odwrócenia stanu, który w obszarze indywidualistycznej racjonalności zachodniej, z jej patologicznym wychyleniem w kierunku ideologii neoliberalnej jak i oświeceniowej idei postępu, postrzegany jest jako norma, a przynajmniej stan docelowy ludzkiego, instytucjonalnego, społecznego, ekonomicznego, kulturowego, czy w ogólności cywilizacyjnego rozwoju.

W ujęciu zbliżonej pod względem podstawowych założeń normatywnych Butler, wymienione cechy, w swojej ogólności odnoszące się do słabości oraz wynikającej z niej podległości, przez długi okres były w dyskursie kultury zachodniej scedowane we wtórny geście przemocy w stronę Innego. Jak pisze Butler:

Podmiot suwerenny przedstawia się jako dokładnie nie taki, na który wpływa ją inni, dokładnie nie taki, którego permanentna i nieodwracalna podatność na zranienie [wulnerybilność – K.S.] kształtuje warunki i horyzont własnego działania. Suwerenność pozycji podmiotowej oznacza, że konstytutywna dla podmiotu podatność na zranienie zostaje zanegowana, a co więcej – własną podatność na zranienie stara się on przemieścić na innego [...]. Jeśli akt przemocy stanowi m.in. sposób na przesunięcie (zawsze) gdzie indziej własnej podatności na zranienie, to w takim razie wytwarza pozór, że podmiot uciekający od przemocy jest na nią odporny. Celem przemocy jest osiągnięcie takiego właśnie pozoru; podatność na zranienie umieszcza się w innym, raniąc go, a następnie przedstawiając owo zranienie jako znak jego prawdy (2011, s. 263).

Idea podmiotu, do której paradygmatycznie przywykliśmy, społecznie, kulturowo i politycznie, jest zatem w tej perspektywie wyrazem pracy mitologizacyjnej (Butler 2004; Fineman, 2004), fundamentalnym aktem przemocy i odzwierciedleniem „pozoru” generowanego przez tę samą przemoc (Butler, 2004), ale jednocześnie praktyką i efektem pewnej, mówiąc językiem Ranciére’a, „dystrybucji wulnerybilności” (Butler, 2004, s. XII).

Z tego względu w ujęciu zarówno Fineman, jak i zbliżonej teoretycznie Butler wulnerybilność w nowym ontologicznym ujęciu ma być rodzajem „pierwszej zasady”, czy „przed-tożsamości” (Fineman, 2023, s. 1376), „czegoś co poprzedza formację »Ja«” (Butler, 2004, s. 31) i jako taka stanowić podstawę odmiennej koncepcji podmiotowości. Z tym że o ile u pierwszej z wymienionych, kondycja wulnerybilności ma mieć wymiar bezwzględnie uniwersalny, jako że stanowi stałą, możliwą do uogólnienia, bez względu na formę i stopień jej przejawiania się właściwość (Fineman, 2021), która może prowadzić do fundamentalnej rekonstrukcji myślenia i działania w wymiarze społecznym, przez instytucjonalny, prawny aż do państwowego (Fineman, 2010b), to u Butler, z racji jej poststrukturalnej proveniencji, droga od uniwersalizmu rozumianego tylko w formie „uogólnienia” do rzeczywistej uniwersalizacji jest teoretycznie rzecz ujmując bardziej wydłużona i złożona.

Nie oznacza to zatem, iż z projektu Butler nie daje się wyprowadzić uniwersalizmu (o czym będzie jeszcze mowa) lub, że nie są też wyprowadzane uniwersalistyczne konsekwencje, np. uniwersalizmu opartego na materialnym fakcie ludzkiego życia (Hekman, 2014, s. 461), również przez nią samą (Butler, 2011, 2012, 2016). W swoich najwcześniejszych tekstach dotyczących kategorii wulnerybilności Butler co prawda przyznaje, że naciskanie na „powszechną cielesną wulnerybilność” może się wydawać stawianiem nowych podstaw pod humanizm. Jednocześnie jednak podkreśla, iż musi być ona w pierwszej kolejności dostrzeżona i uznana w procesie etycznej konfrontacji, co ostatecznie wcale nie musi mieć miejsca (Butler, 2004, s. 42-43). Zawsze bowiem istnieje możliwość jej nierozpoznania, a tym samym braku uznania. Co więcej ramy, w granicach których dokonywać się może proces uznawania, same potencjalnie zmieniają znaczenie oraz strukturę wulnerybilności, ze względu na obecną, wpisaną w sam mechanizm uznania władzę normy, który działa na podobnych zasadach, jak w przypadku humanizmu (Butler, 2004, s. 43).

Jak podkreśla Butler, wulnerybilność artykułowana jest na różne sposoby i nie może być pomyślana poza różnicującym działaniem norm uznania (Butler, 2004, s. 44). Nie istnieje również możliwość ustanowienia wulnerybilności jako uprzedniej wobec uznania, ponieważ sam gest takiego ustanowienia wikał się bezpośrednio w logikę, którą stara się znieść. W tym właśnie miejscu, jak pisze Butler ujawnia się konstytutywna władza dyskursu (Butler, 2004, s. 43). Ujęta w taki sposób, a więc jako zależna od obowiązujących norm, a szczególnie dyskursu, wulnerybilność wiązać się zatem może z tym samym procesem dystrybucji, odmowy i stawiania granic „my” *versus* „oni”, oraz w konsekwencji, nieustannej walki o przynależność do określonej strony tożsamościowego konfliktu.

Proces ten zresztą obecnie obserwujemy. Wczesna koncepcja Butler znajduje egzemplifikację w opisaną w pierwszej części artykułu wojnie tożsamościowej o uznanie statusu bycia ofiarą. Określane przez Chouliaraki (2021) zjawisko aktualnych procesów wiktyimizacyjnych w kategoriach afektywnych polityk wulnerabilności może zatem być z postrzegane po pierwsze, jako „odwrócone” odtworzenie prowadzonej wcześniej przez zróżnicowane grupy tożsamościowe walki o uznanie, po drugie natomiast, jako popularyzacja oraz upowszechnienie „języka cierpienia” i jego taktyczne wykorzystanie w walce politycznej (jak ma to miejsce w przypadku opisanych wcześniej interpretacjach polityki populistycznej). Jak pisze Chouliaraki:

rozprzestrzenienie się zjawiska wiktyimizacji umacnia istniejące hierarchie społeczne przez zacieranie granic między systemowym i taktycznym cierpieniem; czyli z jednej strony, cierpieniem warunkowanym przez strukturalne okoliczności, utrwalające fizyczną lub symboliczną przemoc kierowaną wobec dotkniętych przez nie ludzi, a cierpieniem jako roszczeniem przyjmowanym przez jednostki i grupy w celu uzyskania korzyści. Ta niestabilna artykulacja między żądaniem, a rzeczywistymi warunkami, wywołuje afektywną strukturę wiktyimizacji i jej utrzymującą się zmienność, umożliwiając jednocześnie wpisanie historycznych narracji traumy oraz krzywdy w „uniwersalny” *język cierpienia* i następnie zaadoptowanie ich w możliwy do zmiany kontekst. Utrzymuje jednocześnie dotychczasowe hierarchie społeczne, którym ten język ma służyć (2021, s. 18).

Należy jednak podkreślić, iż zarówno krytyka Chouliaraki, a w szczególności jej podział na ulegitymizowane i nieulegitymizowane polityki wiktyimizacyjne, wzięła się w tę samą logikę, którą kwestionuje, tak i koncepcja uznania Butler, jako warunku możliwości zaistnienia relacji etycznej opartej na wulnerabilności, mieści się w samym trzonie racjonalności, którą stara się znieść. Co zresztą przyznaje sama Butler zastanawiając się nad swoją teoretyczną ofertą jako pewną wersją heglizmu (w wypadku walki o uznanie) (Butler, 2004, s. 44). Ostatecznie za realizację bądź fiasko projektu etycznego odpowiada przyjmowana w danym kontekście kulturowym rama określonej normy. Tym, co w tym miejscu bardziej niż wulnerabilność przyjmuje formę uniwersalną to sama heglowsko rozumiana potrzeba uznania oraz walka o uznanie. Jak pisze Butler, nigdy nie jesteśmy odizolowanymi jednostkami w walce o uznanie. Jesteśmy włączeni we wzajemną wymianę i każdy na różne sposoby kierowany jest przez tę samą potrzebę i to samo żądanie (Butler, 2004, s. 44). To zresztą jest podstawowym powodem, dla którego koncepcja wulnerabilności Butler wyłożona w książce *Precarious life: The powers of mourning and violence* (2004), nie

jest przez nią samą rozumiana w kategoriach *stricte* politycznych, ale etycznych, jako konsekwencja wynikająca ze wspólnie podzielanej potrzeby bycia uznanym, która i tak ostatecznie musi zostać rozpoznana i uznana, żeby etyczne konsekwencje mogły się w ogóle pojawić.

W wypadku Chouliaraki sprawa dotyczy nieco innego problemu, którym jest wprowadzanie pewnego reżimu wulnerybilności, polegającego na próbie określenia obiektywnych warunków uznania, które mogą wynikać z i ostatecznie decydować o autentyczności (bądź jej braku) w wypadku upominania się o status ofiary. O ile materialnie i egzystencjalnie rzecz ujmując, warunki wulnerybilności są bez wątpienia strukturalnie oraz obiektywnie zróżnicowane, nierówne i niesprawiedliwe, to w wymiarze subiektywnym możemy mieć już do czynienia z pewną relatywizacją, zwłaszcza jeśli zachodzi ona w takim kontekście kulturowym, który dostarcza wszystkim bez wyjątku stronom, bez względu na warunki strukturalne, epistemologicznych ram interpretacyjnych własnego położenia w kategoriach doznanej lub doświadczanej krzywdy (bez względu na to jakie są jej źródła i czy w ogóle istnieją). Włączenie wymiaru subiektywnego w mechanikę uznania powoduje, że logika różnicowania jako szersza zasada ontologiczna zostaje zachowana i tym samym utrzymuje swój potencjał antagonizujący.

Tak więc u Chouliaraki oraz u pozostałych autorów postrzegających wiktymizację w kategoriach taktycznej manipulacji ludem (np. dokonywanej przez populistycznych przywódców takich jak D. Trump), czy jako strategiczne i cyniczne jej wykorzystanie w wojnach kulturowych problemem jest dyskursywizacja zjawiska, a więc sprowadzenie go do wymiaru symbolicznego. W jego ramach „ofiara” przyjmuje formę „kategorii semantycznej”, czy „iterowalnego aktu mowy”, który w długim procesie komunikacji „otwarty jest na zróżnicowane artykulacje” (Chouliaraki, 2024). Jak podkreśla Chouliaraki, analizowany w perspektywie polityki cierpienia status bycia ofiarą nie jest postrzegany jako znaczące, które może być przypisane do „ja” jako istotny element jego egzystencjalnej podmiotowości, ale jako wykorzystujący język cierpienia akt komunikacyjny (Chouliaraki, 2024, s. 28-30).

Jak zostało podkreślone wcześniej, wyjście poza tożsamościowe wojny kulturowe, również te które realizują się w spektrum wiktymizacja – wulnerybilność, może dokonać się za pomocą rekonstrukcji sfery widzialności i postrzegania, a więc pewnej rekonfiguracji tego, co zmysłowe. Istotną rolę ogrywa przy tym wyjście poza perspektywę silnego podmiotu, a więc rozumianego jako warunek i podstawa opartej na suwerenności agencji. Jak pisze Butler (jeszcze w *Precarious Life*), taki podmiot

ostatecznie zaciemnia obecność bardziej fundamentalnych mechanizmów zależności, które, „łączą nas i są tym, z czego wyrasta nasze myślenie i nasze związki”, a więc wulnerybilności (2004, s. 49).

Z tego między innymi powodu w pozycji *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?* (2011), Butler już znacznie radykalniej stawia kwestię podatności na zranienie, przenosząc problem z wymiaru epistemologicznego (uznania) na ontologiczny. Podatność na zranienie, kruchość i wulnerybilność nie są już przez nią postrzegane jako funkcje, albo efekty uznania, ale jako „współdzielona kondycja ludzkiego życia”, a także „kondycja łącząca na jednej płaszczyźnie ludzkie i nie-ludzkie zwierzęta” (Butler, 2011, s. 56). Otwiera to drogę do nowej „ucieleśnionej” koncepcji podmiotu, a więc wychodzącej poza perspektywę liberalnego indywidualizmu i suwerenności (Butler, 2011, s. 217). Jak pisze Butler w *Rethinking Vulnerability and Resistance* (2016), wulnerybilność wskazuje na szerszą kondycję zależności i współzależności, i jako taka zmienia dominujące ontologiczne rozumienie podmiotowości (Butler, 2016, s. 12).

Podobną koncepcję wulnerybilności, chociaż teoretycznie mniej wyrafinowaną, znajdujemy u przywoływanej wcześniej Fineman, która *explicite* wyraża swój projekt w kategoriach uniwersalistycznych, lokując go w perspektywie, jak sama to określa, „post-tożsamościowej” (2010b). Fineman sama zresztą przyznaje, że obie koncepcje łączy ze sobą wiele wspólnych elementów. Podobnie jak u Butler, u podstaw koncepcji leży ostra krytyka liberalnego, suwerennego podmiotu. Dominujące teorie polityczne budują się bowiem zdaniem Fineman wokół definiowanego w tradycji liberalnej uniwersalnego podmiotu ludzkiego, z przypisanymi do niego cechami autonomii, samowystarczalności i osobowej odpowiedzialności, przez które społeczeństwo konstituuje siebie jako złożone z kierowanych własnym interesem jednostek, zdolnych do racjonalnego zarządzania zróżnicowanymi zasobami (Fineman 2010b).

Fineman wskazuje dodatkowo na jeszcze jeden problematyczny aspekt liberalnego podmiotu, a mianowicie jego paradygmatyczną „dorosłość”. Oznacza to, że liberalny podmiot charakteryzowany jest przez wyłącznie jeden możliwy etap rozwojowy, najmniej wulnerybilny (2010b, s. 12). Podmiot wulnerybilny tymczasem, jak pisze Fineman:

podejmuje to czego jednowymiarowy podmiot liberalny nie jest w stanie uchwycić: ucieleśnienia faktu, że ludzka rzeczywistość obejmuje szeroki wachlarz zróżnicowanych i współzależnych możliwości, pojawiających się na przestrzeni całego życia. Podejście oparte na wulnerybilności rozpoznaje, że jednostki są ostatecznie zakotwiczone w zależności i braku zdolności. [...] wulne-

rabilność obejmuje nie tylko szkodę, która się wydarzyła w przeszłości, czy potencjalną, opartą na spekulacji krzywdę mogącą się wydarzyć w odległej przyszłości, ale również możliwą natychmiastową krzywdę. Jesteśmy istotami, które żyją w ciągle obecnej potencjalności, że nasze potrzeby, jak i okoliczności ulegną zmianie. Na poziomie jednostkowym, koncepcja wulnerybilności (w przeciwieństwie do moralnej autonomii) jest w stanie uchwycić zawsze obecną możliwość stania się zależnym, wynikającą z trwałości naszej podatności na nieszczęścia i katastrofy (2010b, s. 12).

Z tego względu podejście wulnerybilności, również w ujęciu pozostałych autorów lokujących się w omawianym polu podkreśla, że z teoretycznej perspektywy pozwala ona na ujawnienie ideologicznych przesłanek stojących za współczesnym, zachodnim paradygmatem niepodatnego i odpornego podmiotu tradycji humanistycznej, którego zakładana autonomia i władza nad sobą rozciągają się również na ulegitymizowaną w tej figurze kontrolę i dominację nad środowiskiem i innymi gatunkami zwierząt (Boubil, 2024). Dlatego ta paradygmatyczna w istocie zmiana perspektywy w stronę wulnerybilności, może znacząco wpłynąć na modyfikację nie tylko samej koncepcji „ja”, ale również praktyk społecznych i społecznych instytucji, także edukacyjnych, które *implicite*, na takiej właśnie koncepcji podmiotu się opierają.

Jeśli weźmiemy również pod uwagę ułożenie perspektywy radykalnej, dotyczącej upelnomocnienia i emancypacji w tradycji oświeceniowej i modernistycznej, zwrot w stronę uogólnionej i uniwersalnej wulnerybilności może w dalszej perspektywie wpłynąć na przeformułowanie polityki oporu (Butler, 2016). Jak pokazano w pierwszej części artykułu, polityka tożsamościowa, czy to w swojej formie progresywnej czy w stosującej tę samą strategię polityczną formie konserwatywnej i skrajnie prawicowej, opiera się ostatecznie na podzielanej z liberalizmem figurze podmiotowości rozumianej w kategoriach władzy i siły, a w szczególności na wynikających z nich namietnościach do różnicowania i ostatecznie, do nierówności.

Tym, co wyróżnia wulnerybilność w odniesieniu do innych uniwersalizujących podejść politycznych bez względu na ich ideologiczną proveniencję, to nie tylko rezygnacja z fundujących je koncepcji tożsamości, czy to substancjalnie czy agnitycznie rozumianych, ale również wskazanie, że każda pożądana lub osiągnięta tożsamość jest w istocie ucieczką od fundującej wszystkie bez wyjątku podmioty podatności i kruchości. Wszelkie procesy tożsamościowe mogą być w tej perspektywie postrzegane jako jeden z podstawowych środków zdobycia politycznej, społecznej, ekonomicznej, kulturowej i symbolicznej przewagi. Jednym z epifenomenów tego procesu są opisane na początku wojny tożsamościowe o uznanie.

Z tego między innymi powodu perspektywa wulnerybilności bywa krytykowana za brak politycznej ekspresji i ostatecznie etyzację polityki (Ferrarese, 2017), jako że koncentruje się na etycznych konsekwencjach zakładanego w wulnerybilności wymiaru relacyjnego i wzajemnej ontologicznej współzależności. Krytyka jest również wymierzona, jak pokazuje Butler (2016), w możliwą regresywność polityczną wulnerybilności, jako że potencjalnie zawiesza agencję grup defaworyzowanych i uciskanych oraz utrzuła ich pozycję podporządkowania patriarchalnej, chroniącej władzy, a także reifikuje je w braku politycznego sprawstwa. Inne podejścia krytyczne wskazują na niebezpieczeństwo potencjalnej „apropriacji” wulnerybilności, czyli cynicznego czy strategicznego jej przejęcia przez grupy uprzywilejowane dla zachowania własnej dominacji (np. biali, heteroseksualni mężczyźni), a więc na sposób w jaki interpretowana jest, opisana wcześniej, wulnerybilna polityka wiktymizacji (Butler, 2016).

Z tego względu paradygmat wulnerybilności z jego ontologią ucieleśnionej podmiotowości (rozumianej w kategoriach fizycznej i materialnej kruchości) należy raczej postrzegać jako uruchomienie całkiem nowego języka wspólnotowości i wspólności, opartej jednak nie na zróżnicowanych i różnicujących, a podzielanych zbiorowo pozytywnych dyspozycjach podmiotowych, takich jak tożsamość, ale na tym co negatywne, czyli podstawowym braku władzy i kontroli oraz wynikającej z tego zależności i uwarunkowania, a co ostatecznie powoduje podatność każdego bez wyjątku na aktualne i potencjalne kryzysy. Sama wulnerybilność nie jest również ostatecznie pewną właściwością podmiotową, ale jak píše Butler:

Charakteryzuje raczej relację do pola obiektów, sił czy pasji, które w określony sposób w nas uderzają i oddziałują na nas [...]. [W]ulnerybilność jest rodzajem relacji przynależnej do tego ambiwalentnego regionu, w którym otwartość i responsywność nie są możliwe do oddzielenia od siebie nawzajem, jak i nie są możliwe do rozróżnienia jako sekwencyjnie odseparowane momenty; gdzie w rzeczy samej, receptywność i responsywność stają się podstawą dla uruchomienia wulnerybilności, raczej niż destruktywnego jej wyparcia (2016, s. 25).

Oczywiście należy w tym miejscu podkreślić, co zresztą w literaturze przedmiotu jest dość obszernie dyskutowane i co równie często służy do podważania wulnerybilności jako potencjalnie nowego języka równości, że ontologicznie równo podzielana wulnerybilność nie jest taka sama dla wszystkich pod względem ontycznym (Wearing, 2023), a więc pod względem rzeczywistego dostępu, jak i posiadania zasobów i możliwości (Cole, 2016; Ferrarese, 2017).

Wulnerabilność nie może być jednak rozumiana jako kolejna odsłona ślepego na wykluczenie i nierówności humanistycznego ideału podmiotu. Nie oznacza więc ignorowania nierówności, ale raczej zwrot w kierunku perspektywy, która umożliwia widzenie różnic w zasobach i władzy, w ostatecznej instancji, w kategoriach ich kontyngencji, losowości i przypadkowości.

Zamiast zakończenia, czyli o edukacyjnych konsekwencjach wulnerabilności

Podstawowym celem artykułu było przedstawienie wulnerabilności jako potencjalnie nowego paradygmatu myślenia o tym, co wspólne i wspólnie podzielane, a tym samym jako jeden z możliwych sposobów na ontologiczną redefinicję aktualnej nam rzeczywistości społecznej i instytucjonalnej. W teoretycznej praktyce oznacza to możliwość przemyślenia na nowo, z jednej strony obowiązujących ram współczesnej racjonalności, z drugiej natomiast wyjście poza to, co w niej aktualnie dominuje. Perspektywa wulnerabilności, co podkreślone zostało w kolejnych częściach artykułu, stanowi teoretycznie atrakcyjną i co ważniejsze, ontologicznie znaczącą alternatywę dla dominującego paradygmatu konfliktu, a w praktyce oznacza możliwość uniwersalistycznego wyjścia poza dramatyczne w swoich społecznych konsekwencjach tożsamościowe partykularyzmy, równie tożsamościowe konflikty, i szerzej wojny kulturowe, szczególnie oparte o żądania uznania statusu ofiary.

Tym natomiast co wymaga pewnego dopowiedzenia, chociaż w gruncie rzeczy stanowi pewną teoretyczną konsekwencję przeprowadzonych wcześniej wywodów to obszar edukacji. Co prawda dokładne opisanie wszystkich możliwych edukacyjnych konsekwencji paradygmatu wulnerabilności wymaga osobnego opracowania, co tym samym wykracza poza możliwości niniejszego artykułu, niemniej jednak należy w tym miejscu wskazać na kilka głównych kierunków, na jakie wulnerabilność może zmieniać trajektorię myślenia o edukacji.

Po pierwsze, warto podkreślić, iż pomimo wulnerabilnego zwrotu, jaki dokonał się w humanistyce i naukach społecznych, szczególnie w kontekście aktualnych dramatycznych kryzysów politycznych i humanitarnych (konfliktów, wojen, ludobójstwa), zdrowotnych (szczególnie jeśli chodzi o COVID-19 oraz innych potencjalnych zagrożeń pandemicznych), klimatycznych (pogarszających się prognoz dotyczących możliwego przetrwania gatunków i życia w ogólności), paradygmat wulnerabilności nie znalazł jeszcze proporcjonalnego odzwierciedlenia w teorii oraz filozofii edukacji.

Innymi słowy, ujawniająca się dość brutalnie w swojej materialności uniwersalnie krucha kondycja człowieka nie została kompleksowo przepisana w języku pedagogiki. W aktualnej literaturze znajdujemy co prawda próby opisanie teorii praktyki pedagogicznej z perspektywy wulnerabilności (Brunila i Rossi, 2018; Vlieghe, 2007), szczególnie w kontekście Antropocenu oraz katastrofy klimatycznej (Li, 2017; Taylor i Pacini-Ketchabaw, 2015), jednak systematyczna refleksja edukacyjna jest raczej nadal znikoma.

Po drugie, w kontekście problematyki opisanej w niniejszym artykule, a więc w momencie zdecydowanie zaostrzających się konfliktów społecznych, wojen kulturowych i tożsamościowych, a także wzrastających tendencji populistycznych, nowego autorytaryzmu, czy post-prawdy oraz generalnego kryzysu hegemonicznego wynikającego ze zwijania się ideologii neoliberalnej (Stankiewicz i Starego, 2024; Starego, 2024), zwraca się szczególną uwagę na konieczność odnowienia języka wspólnotowości, oraz przeprowadzenia na nowo refleksji nad uniwersalistycznymi alternatywami wobec humanizmu, które mogłyby przełamać dominację tematyki różnic, również tożsamościowych. Kiełkowanie obecnych w przestrzeni społecznej konfliktów tożsamościowych zaczyna się już na gruncie edukacji, której podstawowym wymiarem jest koncentracja na tożsamości i procesach tożsamościowych. Innymi słowy, edukacja zawsze wiąże się z narracją na temat tożsamości do uformowania, przekraczania czy emancypowania i wiąże się z wpajaniem nieustannie przekonaniem o konieczności bycia kimś.

Po trzecie, podkreślona w artykule krytyka, ze strony paradygmatu wulnerabilności, immanentnej kulturze zachodniej we wszystkich jej wymiarach, a więc politycznym, społecznym, prawnym, ekonomicznym, ideologicznym oraz instytucjonalnym, idei liberalnego, modernistycznego, autonomicznego, suwerennego podmiotu, pozwala jak się wydaje na dokonanie podobnej pracy dekonstrukcyjnej na modernistycznym z definicji podmiocie edukacji jako czasowo wulnerabilnym, ale do celowo zawsze niezależnym, autonomicznym i silnym. Edukacja w tej perspektywie konstituuje się jako praktyka eliminowania wulnerabilności, kontroli przypadkowości i kontyngencji oraz jako narzędzie mające zabezpieczyć nas przed potencjalnymi, zróżnicowanymi kryzysami, ze wszystkimi społecznymi tego konsekwencjami w zakresie społecznej stratyfikacji. Innymi słowy, edukacja jest jednym z instrumentów eliminujących w szerszej perspektywie czasowej świadomość ontologicznej wulnerabilności i związanej z nią relacyjności oraz współzależności, rozumianej poza jej kontraktowym, a więc liberalnym wymiarem.

Można wreszcie powiedzieć za Tonym Carusim i Tomaszem Szkudlarkiem, że to co jest niemożliwe do wykonania na poziomie praktyki politycznej i makrospołecznej, zwykle było robione i jest możliwe do zrobienia na gruncie edukacji (2020). Wulnerybilność natomiast nie wydaje się być po prostu kolejną intelektualną modą teoretyczną, przydatną jedynie w akademickiej heurystyce, ale perspektywą, która adekwatnie odpowiada na aktualną sytuację w jakiej znajduje się świat.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań	nie dotyczy
Finansowanie	badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych
Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów	Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Boublil, E. (2024). A critical phenomenology of vulnerability: Toward a paradigm shift? A contribution to an interdisciplinary dialogue on vulnerability. *Human Studies*, 47(2), 275-285. <https://doi.org/10.1007/s10746-024-09736-3>
- Brown, W. (1995). *States of injury: Power and freedom in late modernity*. Princeton University Press.
- Brunila, K., Rossi, L. M. (2018). Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(3), 287-298. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1343115>
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.
- Butler, J. (2011). *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?* Książka i Prasa.
- Butler, J. (2012). Precarious life, vulnerability, and the ethics of cohabitation. *The Journal of Speculative Philosophy*, 26(2), 134-151. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.26.2.0134>
- Butler, J. (2016). *Rethinking Vulnerability and Resistance*. W: J. Butler, Z. Gambetti, L. Sabsay (red.), *Vulnerability in resistance* (s. 12-27). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11vc78r.6>
- Carusi, T., Szkudlarek, T. (2020). Education is society... and there is no society: The ontological turn of education. *Policy futures in education*, 18(7), 907-921. <https://doi.org/10.1177/1478210320933018>
- Chouliaraki, L. (2021). Victimhood: The affective politics of vulnerability. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 10-27. <https://doi.org/10.1177/1367549420979316>
- Chouliaraki, L., Banet-Weiser, S. (2021). Introduction to special issue: The logic of victimhood. *European Journal of Cultural Studies*, 24(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/1367549420985846>
- Chouliaraki, L. (2024). *Wronged: The weaponization of victimhood*. Columbia University Press.
- Cole, A. M. (2007). *The cult of true victimhood: From the war on welfare to the war on terror*. Stanford University Press.
- Cole, A. (2016). All of us are vulnerable, but some are more vulnerable than others: The political ambiguity of vulnerability studies, an ambivalent critique. *Critical Horizons*, 17(2), 260-277. <https://doi.org/10.1080/14409917.2016.1153896>

- Czarnecka, A. (2011). Posłowie od tłumaczki. W: J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?* (s. 273-275). Książka i Prasa.
- Daigle, C. (2023). *Posthumanist Vulnerability*. Bloomsbury Publishing.
- Ferrarese, E. (2017). The vulnerable and the political: on the seeming impossibility of thinking vulnerability and the political together and its consequences. W: E. Ferrarese (red.), *The Politics of Vulnerability* (s. 74-89). Routledge.
- Fineman, M. A. (2004). The autonomy myth. A theory of dependency. New Press.
- Fineman, M. A. (2010a). The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition. W: *Transcending the boundaries of law* (s. 177-191). Routledge-Cavendish.
- Fineman, M. A. (2010b). The vulnerable subject and the responsive state. *Emory Law Journal*, 60(2), *Emory Public Law Research Paper* No. 10-130. <https://ssrn.com/abstract=1694740>.
- Fineman, M. A. (2021). Universality, vulnerability, and collective responsibility. *Les ateliers de l'éthique*, 16(1), 103-116. <https://doi.org/10.7202/1083648ar>
- Fineman, M. A. (2023). The significance of understanding vulnerability: ensuring individual and collective well-being. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 36(4), 1371-1383. <https://doi.org/10.1007/s11196-023-10021-2>
- Fukuyama, F. (2018). *Identity: The demand for dignity and the politics of resentment*. Farrar. Straus and Giroux.
- Gilson, E. (2013). *The ethics of vulnerability: A feminist analysis of social life and practice*. Routledge.
- Hekman, S. (2014). Vulnerability and ontology: Butler's ethics. *Australian Feminist Studies*, 29(82), 452-464. <https://doi.org/10.1080/08164649.2014.967742>
- Hochschild, A. R. (2017). *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawicy*. Wydawnictwo Krytyka Polityczna.
- Horwitz, R. B. (2018). Politics as victimhood, victimhood as politics. *Journal of Policy History*, 30(3), 552-574. <https://doi.org/10.1017/S0898030618000209>
- Illouz E (2007) *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Polity.
- Li, H. L. (2017). Rethinking vulnerability in the age of Anthropocene: Toward ecologizing education. *Educational Theory*, 67(4), 435-451. <https://doi.org/10.1111/edth.12264>
- Longo, M., Lorubbio, V. (2023). Vulnerability. from the paradigmatic subject to a new paradigm of the human condition? An introduction. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 36(4), 1359-1369. <https://doi.org/10.1007/s11196-023-09999-6>
- Lopez, B. R., Madrid, N. S., Zaharijević, A. (2021). *Rethinking Vulnerability and Exclusion*. Springer International Publishing.
- Łangowski, M. (2016). Wulnērabilność w życiu i filozofii Emmanuela Mouniera. *Studia Pelplińskie*, 49, 215-228. <http://studiapelplinskie.pl/attachments/article/8/2016-15%20Langowski.pdf>
- Mackenzie, C. (Ed.). (2014). *Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy*. Oxford University Press.
- Michalak, A. (2018). Wulnērabilność Doroty Masłowskiej w obliczu „syndromu drugiej powieści” jako temat *Pawia królowej*. *Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka*, 103(4), 211-224. <https://doi.org/10.26112/kw.2018.103.17>

- Mouffe, M. (2005). *Paradoks demokracji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nungesser, F., Schirgi, A. (2024). Debating the vulnerability Zeitgeist: Introduction to an interdisciplinary dialogue. *Human Studies*, 47(2), 251-260. <https://doi.org/10.1007/s10746-024-09742-5>
- Salmela, M., Capelos, T. (2025). Collective Victimhood: The Shallow Social Bond of Ressentiment. W: L. Osler, T. Szanto (red.), *For, Against, Together: Antagonistic Political Emotions*. Cambridge University Press (w przygotowaniu).
- Ranciére, J. (2007). *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Wydawnictwo Ha!art.
- Ranciére, J. (2024). *Uncertain Times*. Polity Press.
- Sormunen, M. (2023). Rethinking effective remedies to the climate crisis: A vulnerability theory approach. *Human Rights Review*, 24(2), 171-192. <https://doi.org/10.1007/s12142-023-00686-4>
- Stankiewicz, Ł., Starego, K. (2024). Co robić, gdy nadchodzą potwory? – Wiedza i edukacja po hegemonii. *Ars Educandi*, 21 (w przygotowaniu).
- Starego, K. (2024). Różnica-tożsamość-edukacja u schyłku neoliberalizmu. O potrzebie ustanowienia nowego uniwersalizmu. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 26(2 (96), 9-32. <https://doi.org/10.34862/tce.2024.2.4>
- Szkudlarek, T. (2017). *On the politics of educational theory: Rhetoric, theoretical ambiguity, and the construction of society*. Taylor & Francis.
- Świerkosz, M. (2018). Ciała podatne na zranienie. Judith Butler, samozniszczenie i radykalne akty oporu. *Etyka* 57, 69-86. <https://doi.org/10.14394/27>
- Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 507-529. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1039050>
- Tomczok, M. (2017). Wulnerybilność. Zwierzęta, ludzie, Śląsk w twórczości Izabeli Czajki-Stachowicz i Teofila Ociepki. W: A. Grzemska, I. Iwasiów (red.), *Polityki relacji w literaturze kobiet po 1945 roku* (s. 43-56). Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Vlieghe, J. (2007, 8 listopada). Judith Butler and corporeal vulnerability: A new perspective on the public dimension of education. Centrum voor wijsgerige pedagogiek K.U. Leuven. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/45169>.
- Wearing, J. (2023). Ontology as a guide to politics? Judith Butler on interdependency, vulnerability, and nonviolence. *Ergo an Open Access Journal of Philosophy*, 9. <https://doi.org/10.3998/ergo.2624>

Essays, Polemics, Opinions, Interviews

Tożsamość osoby piszącej teksty literackie vs. tożsamość osoby piszącej teksty naukowe – – refleksja autoetnograficzna

Agnieszka Janiszewska¹ 



Abstrakt

W niniejszym artykule podejmuję autoetnograficzną refleksję nad własną „podwójną” tożsamością jako osoby piszącej zarówno teksty literackie, jak i naukowe. Dokonuję opisu obu rodzajów procesów twórczych i zastanawiam się jakie znaczenie ich uwarunkowania oraz właściwości mogą mieć dla poczucia własnej tożsamości jako pisarki vs. badaczki / akademicki. Staram się odpowiedzieć na pytanie, kim jestem, pisząc powieści i opowiadania, a kim pisząc artykuły naukowe?

Analizując wytworzoną przeze mnie narrację posiłkuję się koncepcjami z obszaru pedagogiki i psychologii twórczości, dotyczącymi m.in. stymulatorów i inhibitorów twórczości, a także stanu *flow* w teorii Mihály'a Csíkszentmihályi'a. W odwołaniu do podejścia kontemplacyjnego do badań społecznych przedstawiam autoraport z procesu wytwarzania narracji autoetnograficznej. W ramach wniosków identyfikuję dwa rodzaje własnej tożsamości jako osoby piszącej – Uczennicy i Twórczyni. Opisuję cechy obu wskazanych konstruktów i zastanawiam się, ile wolności i swobody dopuszczalne jest w ramach struktury akademickiej w pisarstwie naukowym oraz w jaki sposób uwarunkowania pracy akademickiej wpływać mogą na kształtowanie się tożsamości Uczennicy w kontekście własnego dobrostanu.

Słowa kluczowe

autoetnografia, proces twórczy, stymulatory i inhibitory twórczości, twórcze pisanie, podejście kontemplacyjne do badań społecznych

¹ Katedra Badań Edukacyjnych, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, agnieszka.janiszevska@now.uni.lodz.pl, <https://orcid.org/0000-0001-6745-5040>

Identity of the Literary Text Writer vs. Identity of the Scientific Text Writer – an Autoethnographic Reflection

Abstract

In this article, I undertake an autoethnographic reflection on my “dual” identity as a writer of both literary and academic texts. I describe both types of creative processes and consider how their conditions and characteristics may influence my sense of identity as a writer versus a researcher / academic. I seek to answer the question: Who am I when writing novels and short stories, and who am I when writing academic articles?

In analyzing the narrative I have created, I draw on concepts from the fields of pedagogy and the psychology of creativity, including stimulators and inhibitors of creativity, as well as Mihály Csíkszentmihályi's theory of *flow*. Referring to the contemplative approach to social research, I present a self-report on the process of generating an autoethnographic narrative. As part of my conclusions, I identify two aspects of my identity as a writer – the Student and the Creator. I describe the characteristics of both constructs and reflect on how much freedom and flexibility are permissible in scientific writing within the academic framework, as well as how the conditions of academic work may shape the identity of the Student in relation to personal well-being.

Keywords

autoethnography, creative process, stimulators and inhibitors of creativity, creative writing, contemplative approach to social research

„- *Czy można mówić mrygać?*
- *No właśnie pan powiedział*”

Jerzy Bralczyk (2024)

Wstęp

W tekście podejmuję próbę autoetnograficznej refleksji nad własną tożsamością jako osoby piszącej. Tożsamość tę rozumiem w sposób podwójny, gdyż w życiu zawodowym zajmuję się – po pierwsze – pisanem literackim (piszę powieści oraz opowiadania) oraz – po drugie – pisanem naukowym (jako akademiczka zajmuję się, rzecz jasna, pisanem tekstów o charakterze naukowym). Owo „po pierwsze” i „po drugie” wydawać się może niezbyt logiczną hierarchią moich aktywności, biorąc pod uwagę średnią liczbę godzin (dziennie czy tygodniowo), które im poświęcam, a także możli-

wość utrzymania się z jednej i drugiej profesji, czy nawet liczbę dotychczasowych publikacji – przy zatrudnieniu na uczelni większość czasu, wysiłku, a także podstawowa gratyfikacja finansowa wiąże się z pracą dydaktyczno-badawczą. Uznaję jednak, iż rola pisarki jest dla mnie tą pierwszorzędną, a poczucie tożsamości niekoniecznie mierzy się w godzinach i złotówkach. Jeśli miałabym odwołać się do aspektu temporalnego, wskażę, iż do moich głównych zainteresowań badawczych należy twórczość artystyczna, co wynika z tego, że sama zajmuję się tego rodzaju aktywnością – i zajmowałam się nią wcześniej, zanim wkroczyłam na ścieżkę rozwoju naukowego. Stąd też pisanie naukowe uznaję za w pewien sposób wtórne wobec pisania literackiego – nie z powodu ich jakiegokolwiek wartościowania, lecz dlatego, że prawdopodobnie, gdybym sama nie uprawiała literatury, nie zajęłabym się badaniami dotyczącymi procesu twórczego o charakterze artystycznym (Janiszewska, 2024). W tym kontekście warto nawiązać do rozważań Marcina Kafara (2024) na temat upodmiotowienia twórczości naukowej, w ramach których autor stwierdza, że twórczość ta – podobnie jak artystyczna – stanowi zazwyczaj ekspresję tego, co osobiście interesuje i dotyczy świata życia badacza czy badaczki.

W kontekście wspomnianego rozróżnienia pomiędzy pisaniem literackim a naukowym i w duchu autoetnografii na początek przywołam osobiste doświadczenie interakcyjne – pewnego rodzaju „uraz”, którego doznałam, gdy zaczęłam zajmować się badaniami społecznymi. Otóż jedna z osób z mojego ówczesnego otoczenia akademickiego¹ na wieść o tym, iż oprócz pisania pracy doktorskiej zajmuję się pisaniem powieści, stwierdziła, że prawdopodobnie „będzie mi ciężko”, gdyż przy pisaniu literackim można „lać wodę”, a przy naukowym „chodzi zupełnie o coś innego”. Zdziwiłam się – intuicyjnie można by stwierdzić, że skoro ktoś uprawia już jakiś rodzaj pisarstwa, „przerzucenie się” na jego inny rodzaj powinno być w zasięgu możliwości. Ewidentnie jednak zostałam skonfrontowana z przekonaniem, że pisanie artystyczne (literackie) i pisanie naukowe to dwa osobne porządki, które nie tylko nie przenikają się, ale wręcz plasują się wobec siebie antagonistycznie. Ten rodzaj reakcji na moją „podwójną” i dopiero kształtującą się w obszarze naukowym tożsamość w przywołanym momencie wywołał u mnie irytację i zaniepokojenie – jednak ostatecznie podziałał konstruktywnie, gdyż skłonił mnie do refleksji nad tym, jakie faktycznie różnice dzielą dwa wspomniane rodzaje opartej na słowie twórczości, a także

¹ Wspominam o tej osobie nie ze względu na żywienie do niej personalnej urazy, ale dlatego, że stanowić ona może nośnik pewnego rodzaju przekonania, które prawdopodobnie funkcjonuje na bardziej uniwersalną skalę i nad którym chcę się tutaj zastanowić.

ile wolności i swobody dopuszczalne jest w pisarstwie akademickim. Wynikiem tych dywagacji są chociażby niniejsze rozważania, które w zgodzie w podejściem kontemplacyjnym (zob. Konecki, 2018, 2022, 2024) mają pomóc mi uporządkować własne myśli, emocje, spostrzeżenia itd. na podjętą problematykę, a także – mam nadzieję – być może staną się dla kogoś impulsem do podjęcia dyskusji i wyrażenia własnej opinii w temacie.

Moim celem w ramach niniejszych rozważań jest podjęcie autoetnograficznej refleksji nad własną „podwójną” tożsamością jako osoby piszącej zarówno teksty literackie, jak i naukowe. Dokonuję analizy własnego procesu pisania twórczego o celu estetycznym i ekspresyjnym pod względem emocji – czyli pisania literackiego – oraz tego o celu głównie poznawczym (wytwarzanie wiedzy, ekspresja myśli) i praktycznym w aspekcie potrzeby funkcjonowania w strukturze akademickiej – czyli pisania naukowego / akademickiego. Już tutaj wstępnie nakreśliłam więc różnice, jakie uwidaczniają się między pisaniem literackim i naukowym – poza najoğólniejszym celem autoekspresji, przeznaczenie i funkcje powstających tekstów są dość odmienne. W tym kontekście interesuje mnie najbardziej jakie znaczenie owa odmienność celów dwóch rodzajów twórczego pisania mieć może dla doświadczania samego procesu twórczego oraz, co z tym związane, jak wpływać może na kształtowanie się tożsamości jednostki jako pisarki i badaczki. Jako że podejmuję eksplorację o charakterze autoetnograficznym w tym aspekcie poddaję badaniu własne procesy twórcze i na tej podstawie formułuję wnioski w kwestii poczucia własnej tożsamości zawodowej w dwóch analizowanych wymiarach (pisarki i badaczki / akademiczki). W celu większej przejrzystości procesu badawczego, opieram się na założeniach kontemplacyjnego podejścia do badań jakościowych w ujęciu Krzysztofa Koneckiego (2018, 2022), co ma wyraz w przedstawionym krótkim autoraporcie – sesji pierwszoosobowego pisania swobodnego na temat myśli, emocji, reakcji cielesnych itp., które towarzyszyły mojemu pisaniu autoetnograficznemu. W ten sposób tworzy się więc dość wielopiętrowa narracyjna struktura – w tekście autoetnograficznym piszę o pisemnych procesach twórczych, a następnie formuję z tego pisemny autoraport. Uzasadnieniem tych postępowań jest to, że dywagując na temat swoich doświadczeń z procesu twórczego, starałam się być świadoma trwającego procesu badawczego i podejmować refleksje nie tylko na temat twórczego pisania, ale też „pisania o pisaniu”. Przy okazji wyrazić warto, iż zastosowanie podejścia kontemplacyjnego w tym krótkim badaniu autoetnograficznym jest pewnym eksperymentem, gdyż do tej pory stosowałam je jedynie w ramach badań z użyciem metody wywiadu jakościowego.

Generalnie artykuł stanowi pewnego rodzaju eksperyment, który okazać się może mniej lub bardziej udany. Podejmując się narracji autoetnograficznej w dużym stopniu decyduję się na zapisywanie tego, co – jak określiła to Maria Gołaszewska w kontekście pierwszych szkiców tradycyjnie rozumianych tekstów naukowych – „z pióra spadnie” (Gołaszewska, 2013). Jest to więc *messy text* (zob. Szwabowski, 2019) – tworzony intuicyjnie, dość swobodny pod względem formy i struktury, interdyscyplinarny i niejednorodny gatunkowo. Badanie moje osadzone jest głównie w kontekście pedagogiki i psychologii twórczości, gdyż interesuje mnie znaczenie procesu twórczego dla tożsamości w aspekcie jej rozwoju i poczucia dobrostanu, jednak zahaczam również o teren rozważań literaturoznawczych i filozoficznych, a obok wywodu naukowego, przytaczam fragment autorskiego tekstu literackiego. A zanim przejdę do głównej części rozważań – analizy własnych procesów twórczych – przedstawię jeszcze wybrane konotacje teoretyczne, związane z interesującym mnie zagadnieniem.

„Zakłócić spokój Wszechświata” – naga autoekspresja w tekstach literackich

„Przy pisaniu powieści obowiązują trzy zasady. Niestety, nikt nie wie, jakie” – zauważył Somerset Maugham (za: Sieja-Skrzypulec, 2015, s. 96). Jak się wydaje, stwierdzenie to z przymrużeniem oka uznać można za trafny opis tego, czym charakteryzuje się literacki proces twórczy. Twórczość artystyczna jest z założenia zjawiskiem transgresyjnym, którego celem jest wychodzenie poza to, co szablonowe i schematyczne, a z tym wiąże się trudność w rozpoznaniu zasad jej powstawania, a także formułowaniu kryteriów i ocenie dzieł twórczych. O tym, co jest twórcze, a więc, wedle najbardziej ugruntowanych definicji tego zjawiska, nowe (oryginalne) i cenne (wartościowe; Nęcka, 2003; Szmidt, 2013), decydują zazwyczaj bardziej lub mniej bezpośredni przedstawiciele danej dziedziny – czyli tzw. *gatekeepers* („strażnicy”; Csíkszentmihályi, 1996). W przypadku twórczości literackiej zazwyczaj są nimi wydawcy. Kto jednak – zapytują badacze twórczości, Mark A. Runco i Garrett Jaeger (2012) – ma możliwość i powinien oceniać tych oceniających (wartość dzieła sztuki)? Jak ujął to Henry A. Murray: *Who is to judge the judges? And the judges of the judges?* (za: Runco i Jaeger, 2012, s. 94). Wydaje się, iż ocena dzieł sztuki zawsze w dużym stopniu pozostaje subiektywna, gdyż nawet doświadczeni w danym obszarze twórczości adepci nie dysponują żadnymi sztywnymi kryteriami oceny, postępują więc intuicyjnie (lub też – w jakimś aspekcie – niestety tendencyjnie).

Wydaje się, iż brak stabilnych i pewnych kryteriów oceny, a także – co jest podłożem tego ostatniego – brak określonych zasad i schematów działania sprawia, że twórczość artystyczna staje się aktem odwagi (zob. May, 1994; Szmidt, 2019, 2021). Skoro bowiem nie można oprzeć się na żadnych sprawdzonych i bezpiecznych scenariuszach działania, pojawia się konieczność „nagiej” autoekspresji, a także wzrasta ryzyko krytyki i odrzucenia, które mogą budzić w jednostce lęk i niepewność. W tym kontekście przychodzi na myśl wiersz brytyjsko-amerykańskiego laureata Literackiej Nagrody Nobla, T. S. Eliota (b.d.), którego fragmenty przytoczę w tłumaczeniu Stanisława Barańczaka.

(...)

I naprawdę nastanie czas
Na snucie się żółtego dymu nad ulicą,
Na jego ocieranie się grzbietem o szyby,
Nastanie czas, nastanie czas
Na ułożenie twarzy tak, by twarzą w twarz
Mogła spotkać się z innymi twarzami;
Nastanie czas na mord i czas na tworzenie, nastanie
Czas na prace i dnie ludzkich rąk,
Biorących z naszej tacy, rzucających na nią pytanie;
Czas, abyś; czas, abym; czas na to
Nie kończące się niezdecydowanie,
Na to, by mieć coś w planie, lecz wciąż zmieniać zdanie,
Nawet na widok grzanek i filiżanek z herbatą.

W salonie - panie, pań, paniami, paniom.
Konwersacja. Temat: Michał Anioł.

I naprawdę nastanie czas
Powtarzania pytania „Czy ja się odważę?”;
Czas odwracania się, ruszania korytarzem
W stronę schodów (powiedzą, kiedy im ukażą
Łysawy czubek głowy «Te resztki dawnej czupryny!...»),
W żakiecie, z kołnierzykiem wykrochmalonym i ostrym,
Krawatem z grubego jedwabiu, ale gustownie prostym,
Ze zwykłą szpilką (powiedzą: „Ależ mu schudły kończyny!”);
Czy się odważę
Zakłócić spokój wszechświata - dziś, tutaj?
W jednej minucie jest czas
Na wszystkie plany i zmiany, które druga odwróci minuta.

Albowiem znam je wszystkie, nie jestem ich ciekawy:
Wieczorów, popołudni, ranków było wiele -
Całe swe życie mierzę łyżeczkami kawy;
(...)

Podmiot liryczny zastanawia się nad swoim udziałem w rzeczywistości – deklaracje na temat heroicznych czynów przeplatają się z ponurą refleksją na temat upływającego czasu i słabnących sił cielesnych. Tytułowy Prufrock doświadcza „agonii nieadekwatności” – czuje się niedostatecznie wartościowy, nieprzystający do wymogów, podatny na krytykę – oraz „agonii braku decyzyjności” – nie jest w stanie wykrzesać z siebie odwagi, podjąć decyzji, zrobić kroku, trwoni czas na jałowe rozważania, które nie prowadzą do czynów (Ackerley, 2007, s. 12, 13).

W refrenie natomiast powraca postać Michała Anioła, który stanowi główny temat rozmów gości na przyjęciu. Przywołany przez Eliota artysta to jedna z wielu kulturowych ikon, które – stawiane na piedestale w procesach edukacyjnych i socjalizacyjnych – służą jako niedoścignione wzorce twórczej mocy. Nadmierna gloryfikacja sprawia jednak, że zamiast stanowić inspirację i zachętę do podejmowania własnych twórczych prób, ich marmurowe, widmowe postacie oddziałują onieśmialająco. Wyrosłe do gargantuicznych rozmiarów kulturowe ikony kładą się cieniem na tych, którzy w obliczu percypowanego jaskrawego kontrastu własnych zdolności z osiągnięciami pomnikowych gigantów nie są w stanie przemówić własnym głosem. Być może wybrane jednostki znajdują w sobie odwagę, aby „wspinać się po ramionach olbrzymów”, inni jednak są przez nich symbolicznie miażdżeni, zanim zdecydują się wykonać pierwszy krok. Lęk przed oceną innych stanowi mur nie do przejścia, a prokrastynacja staje się domyślnym trybem funkcjonowania (iteracyjne w anglojęzycznej wersji *There will be time, there will be time* / „I naprawdę nastanie czas”) – twórczy potencjał jednostek marnieje i wysycha (Gish, 1981). Chęć „zabijania i kreowania” stopniowo zastępują wątpliwości podmiotu lirycznego, dotyczące własnego wyglądu. Postulowane „zakłócenie spokoju wszechświata”, które interpretować można jako dokonanie indywidualnego twórczego wkładu w tkankę społeczną, nie następuje. Martwe marmurowe giganty trwają w niepodważalnym majestacie, a wegetacyjna rutyna codzienności („Całe swe życie mierzę łyżeczkami kawy”) pozostaje jedynym (bez)sensem tych żywych, lecz czujących się niedostatecznie wartościowymi i sprawczymi, by przemówić własnym głosem.

„Cytować, nie kreować, nie kombinować” – martwy narrator w tekstach naukowych

W kontekście twórczości naukowej eliotowski motyw śmierci za życia znaleźć można w narracjach Oskara Szwabowskiego (2019, s. 19), dotyczących krytyki sposobu tworzenia tekstów naukowych (czy w ogóle wytwarzania wiedzy) w ramach instytucji akademickich, które autor określił jako „nekrofilną produkcję akademicką”:

zawsze męczyło mnie „naukowe” pisanie polegające na streszczaniu, kto co powiedział. najlepiej wszystkich tych, którzy się o tym wypowiedzieli. Praktyki rekonstruowania cudzych poglądów są dobrym sposobem tworzenia wielkich dzieł – sto stron w ciągu tygodnia – ale dla czytelniczki bądź czytelnika mogą być one jedynie okazją do ćwiczenia się w cierpliwości. Podczas lektury takich wytworów na pewno dowiaduję się, co autor czytał, co nie oznacza, że zrozumiał, i niestety nic więcej. Niekiedy, i to wcale nie tak rzadko, nie wiem nawet, jaki jest jego stosunek do przytaczanej literatury, streszczonych i cytowanych dzieł. To tylko zły kolaż wywołujący znużenie. Skrypt udający pracę naukową. Jednocześnie jest to pisanie podporządkowane środowiskowym normom, próbom unaukowania refleksji, tak że na samodzielne myślenie i refleksje nie ma już miejsca. W podanym przypadku działa dyscyplinująco-represyjna zasada, o której pisał Gilles Deleuze w odniesieniu do hegemonii historii filozofii: represyjnie odbiera głos osobie, aby wypełnić ją głosami cudzymi, i dopiero po powtórzeniu wszystkiego można coś dodać od siebie. Na przykład kropkę.

Narrator to, wedle wielu definicji, „podmiot, który mówi”, podmiot, czyli byt sprawczy, twórczy. Jednak w optyce Szwabowskiego narrator tekstów naukowych jest martwy, nie tyle mówi, co powtarza – kompiluje to, co zostało powiedziane wcześniej. Podobnie jak Prufrock, czuje się nieadekwatny i niedecyzyjny, własny tekst traktuje jak powiększające lustro dla wypowiedzi innych – cytując je, eksponuje ich wartość, samego siebie usuwając w cień. W ten sposób powstaje masa być może dobrze skonstruowanych i rzetelnie opracowanych tekstów, które jednak robią wrażenie na swój sposób pustych – głuchych pod względem tego, iż w poprawnie ustrukturyzowanych narracjach nie słychać indywidualnego głosu ich autorów i autorek. Wypowiedzi innych stanowią bardziej formę, niż treść – właściwej treści wydaje się brakować. W tekstach akademickich kryteria oceny nie wydają się dotyczyć transgresyjności, nowatorskości i oryginalności. Wręcz przeciwnie, atutem jest osadzenie dyskursu w istniejących, ugruntowanych teoriach, znanych „strażnikom” – czyli w przypadku artykułów naukowych redaktorom czasopism, decydentom w kwestii publikacji. Jak określają to Oskar Szwabowski i Piotr Zańko (2025) celem jest, aby

„cytować, nie kreować, nie kombinować”. A jako że od publikacji zależy zatrudnienie i autorytet pracowników naukowych, wolą oni nie ryzykować, lecz trwają w cieniu ponurych olbrzymów. Jak można wnioskować, kreatywność metodologiczna (Szmidt, 2023; zob. też Konecki, 2019), a tym samym postawa twórcza w pracy naukowej jest więc rzadka, bo potencjalnie niebezpieczna.

Jednak problem zatrudnienia i autorytetu to nie jedyne kwestie, które nasuwają się w tym kontekście. W duchu autoetnografii (*autoetnograficzności*; zob. Kacperczyk i Kafar, 2020) warto bowiem zadać pytanie, jak czują się jednostki, które w pewien sposób zmuszane są do przyjmowania takich postaw (tłumienia własnej indywidualności i powtarzania głosów innych) i jak te odczucia mogłyby różnić się, gdyby w pisaniu naukowym dopuszczalne było znacznie więcej wolności. Moje dalsze rozważania, tak jak zapowiedziałam, stanowią próbę wyrażenia tego, w jaki sposób – emocjonalnie, umysłowo, cieleśnie – doświadczam procesu twórczego o charakterze literackim i naukowym. Mając możliwość porównania procesów tworzenia literackiego i naukowego, chcę zastanowić się, jak te dwa różne procesy twórcze wpływają na moje poczucie tożsamości. Kim jestem, pisząc powieść, a kim, pisząc artykuł naukowy...?

Proces twórczego pisania literatury – refleksje autoetnograficzne i egzemplifikacja fragmentu tekstu literackiego

Już nie mogę się doczekać. Mam zahaczkę² – rodzaj myśloobrazu, który polyskuje w moim umyśle niczym wstążka od gwiazdkowego prezentu, zapowiadającego przyjemną niespodziankę. Zahaczka lśni, kusi i przyciąga, ale też – na co mogłaby wskazywać etymologia słowa – haczy, a więc drażni, nie daje o sobie zapomnieć. Jest przyjemna w swojej obietnicy spełnienia, ale też powoduje napięcie, chęć pozbycia się (czyli przekształcenia myśloobrazu w tekst i to jak najszybciej). Jest trochę jak drzazga za paznokciem – można z nią przez jakiś czas chodzić, ale budzi to dyskomfort, człowiek myśli o tym, żeby znaleźć się w posiadaniu pęsety. A więc sama w sobie zahaczka nie jest przyjemna, ale zapowiada rodzaj przyjemnej ulgi i satysfakcji, kiedy uda się zastąpić ją formą wyższą, doskonalszą – przetransformować migotliwy myśloobraz w mojej głowie w obiekt materialny, tekst, dostępny też innym umysłom.

A więc gdzieś tam na końcu chodzi o to, aby się podzielić. Ale najbardziej pierwotnym, organicznie ekscytującym doświadczeniem jest sam proces pisania, kiedy

² Termin ukuły przez Joannę Bator (2015b).

promyki inspiracji łączą się w jeden jasny płomień. Czuję się dobrze, mam chwilę dla siebie (cisza w mieszkaniu) – siadam.

Gdy już piszę, płynę – moje palce to wiosła, które z impetem poruszają się po rozkołysanym, pieniącym się oceanie. Mogę skrócić w dowolną stronę, a mogę też zawrócić, ale za nic w świecie nie chcę tego ostatniego robić. Poczułam prąd i chcę płynąć tam, dokąd coś mnie prowadzi – ufam, że kierunek jest dobry. Czuję się jednocześnie malutka – bo napędzana przez jakąś potężniejszą od samej siebie siłę – jak i ważna, i potrzebna, bo jednak to ja poruszam wiosłami, moje zawierzenie enigmatycznemu żywiołowi w połączeniu z zaangażowaniem ciała i umysłu sprawia, że powstaje jakieś nowe połączenie. Z jednej strony mam wrażenie bycia instrumentem, jakbym jedynie zapisywała coś, co już gdzieś kiedyś zostało powiedziane – bo skoro idzie mi tak lekko, to nie mogę przecież nic wymyślać od podstaw. Z drugiej, wypełnia mnie dobre, zdrowe poczucie mocy, które w pewien sposób rozświetla mnie i wzmacnia – każde udane zdanie tworzy zarówno tekst, jak i buduje konstrukt, który nazywam „ja”.

Przerywam, kiedy nurt ustaje, cały proces stopniowo i jakby naturalnie wygasa. Jeszcze przez chwilę staram się płynąć, ale mam uczucie, jakby wiosła zaczepiały o piasek – wiem, że dalsze ruchy będą już tylko wymuszaniem czegoś, co na daną chwilę przeminęło. Jakby jakaś lampa przygasła, przyciemniała – i choć daje teraz przyjemną, kojącą poświatę, to już nie da się przy niej pracować. Jest mi trochę żal końca tego procesu, ale równocześnie spływa na mnie poczucie spełnienia, dobrze wykonanego zadania. Cała mądrość polega tu na tym, że trzeba płynąć, kiedy jest fala i odpuścić, kiedy ustaje.

Czym jest fala? Jakimś nagromadzeniem myśloobrazów w umyśle, któremu „przewodniczy” ten jeden, w danym momencie najważniejszy i potrafiący podporządkować sobie całą resztę tych „pobocznych” – można porównać to do ptaka-przewodnika, lecącego na czele klucza. Podporządkowanie oznacza uporządkowanie – zbiór pozornie niezwiązanych ze sobą elementów dość zaskakująco układa się w sensowną i harmonijną całość. Do tego dochodzą sprzyjające warunki wewnętrzne i zewnętrzne – wystarczająco dobre samopoczucie fizyczne (nie zawsze oznacza ono dobry nastrój, czasem pisanie sprzyja smutek i złość) oraz jakiś rodzaj (przynajmniej względnej) intelektualnej witalności. Pożądanym jest legendarny „własny pokój”, o którym pisała Virginia Woolf (2024), a niezbędny przynajmniej brak rozmów i cisza, jeśli w tym samym pomieszczeniu znajdują się inne osoby. Warunki nigdy nie są idealne, ale muszą być wystarczająco dobre – brak dużych rozpraszaczy (hałasu, dużego

zmęczenia i stresu, choroby – np. dojmującego bólu, gorączki), blok wydzielonego na pisanie czasu w połączeniu z zahaczką i zaufaniem do w pewnym stopniu samosterownej mechaniki procesu twórczego sprawiają, że staje się on możliwy, a także satysfakcjonujący.

Poniżej zaprezentuję przykład narracji, będącej rezultatem tak przebiegającego procesu twórczego.

Z jakiegoś powodu nie mogłam przestać patrzeć się na oczko w rajstopie jakiejś piegowatej blondynki, która siedziała tuż obok mnie – co spojrzałam gdzie indziej, mój wzrok znowu wracał do kawałka jasnoróżowej skóry, natrętnie wylaniającej się zza czarnego przedartego nylonu.

Tak jakbym nie mogła skupić uwagi na tych elementach otoczenia, które były zwyczajnie kompletne, sprawne, zdrowe i tak dalej. Cieszyć się życiem, a nie szukać w nim ubytków – wszelakich przedarc, pęknięć i nadłamań.

Na szczęście dziewczyna po jakimś czasie wstała i poszła do toalety, a po powrocie usiadła już gdzie indziej. Może nawet zmieniła te rajstopy, bo miała w torebce zapasowe – tego już nie wiem, bo byłoby przesadą, gdybym rozglądała się, żeby to sprawdzić.

Zamiast tego skierowałam wzrok ku prowizorycznie podświetlonej scenie, na której śpiewał szczupły kędzierzawy chłopak o pseudonimie Piter Fliss. Starając się skoncentrować, przymknęłam oczy i kołysałam się w rytm spokojnej gitarowej muzyki. Śpiew Pitera przywodził mi na myśl zupę pomidorową – był ciepły i wydawał się swojski, znajomy, ale trochę mdły. Jakby stanowił zlepek tego wszystkiego, co już się gdzieś kiedyś słyszało.

A jeśli gwiazdy zbledną...q...q – wył Piter, po czym przeszedł do wokalnego opisu tęsknoty za utraconą miłością. Kolejny utwór był szybszy, bardziej optymistyczny – traktował o radości życia, kiedy chodzi się boso po zroszonej rosą trawie.

Doszłam do wniosku, że Piter jest jak nieprzedziurawiona rajstopa, może z wełny albo poliamidu. Porządna i praktyczna, ale nie mająca w sobie niczego intrygującego – a i tak pewnie w paru miejscach cerowana.

Inspiracją do tego fragmentu powieści był kameralny koncert, podczas którego moją uwagę, bardziej niż muzyka, przykuła przedziurawiona rajstopa nieznajomej osoby (rzecz jasna jednak, detale takie jak tożsamość artysty, są fikcyjne). Ten element rzeczywistości spełnił więc funkcję zahaczki i to do niego „doklejały się” inne myśloobrazy i refleksje, które w połączeniu utworzyły tę scenę. Tekst ten powstał w nocy, spontanicznie, zaraz po powrocie do domu, gdyż czułam wewnętrzną presję, aby wrażenia z koncertu nie umknęły. Proces pisania przebiegł wedle wskazanej

powyżej dynamiki – zahaczka „uwierała” mnie na tyle, że pomimo zmęczenia, usiadłam do komputera. Odczuwałam ekscytację i pobudzenie, kiedy stopniowo udawało mi się przekuć chaotyczne myśloobrazy w ustrukturyzowaną narrację. W miarę pisania wewnętrzne napięcie stopniowo opadało, aż wreszcie opadło zupełnie – nurt urwał się, co wzbudziło chwilowy żal. Powróciło poczucie zmęczenia, ale też odczuwałam zadowolenie, że zdołałam przełać na papier (plik tekstowy) uchwycone podczas wieczoru inspiracje.

Proces twórczego pisania tekstu naukowego – pośpiech, obawy, niepewność

Mam pomysł na artykuł naukowy, trochę źródeł i – zazwyczaj odczuwaną jako niewystarczającą – pewną ilość czasu. Ale trzeba napisać – potrzebne osiągnięcia, punkty, trzeba będzie coś wpisać do rubryki. Temat artykułu ciekawy, podoba mi się, chciałabym dowiedzieć się więcej, jak najwięcej! Jednocześnie doświadczam nieprzyjemnego osobliwego poczucia przytłoczenia tym wszystkim, o czym jeszcze nie wiem, że zostało już na dany temat napisane. Źródła, co do których mam świadomość, że „trzeba” się na nie powołać to już bardzo dużo – a przecież z pewnością nie wystarczą. W głowie i w pliku jest na razie pusto. Mam jakąś główną myśl – ptaka-przewodnika, jeśli chcieć by trzymać się zastosowanej powyżej metafory – jednak jego lot jest chwiejny, kierunek zakłócić może tak naprawdę wszystko, każdy wątek, który napotkam w literaturze przedmiotu. Owo „zakłócenie” można też rozumieć jako skorygowanie kierunku – jednak ta niepewność i zależność tego, co zostanie napisane od tego, co dopiero przeczytam, uniemożliwia doświadczanie lekkich stanów, doświadczanych w procesie pisania literackiego. Czuję ciekawość i energię do pracy, ale także opór, niechęć wobec spełniania nadmiaru zewnętrznych wymogów.

Czytam, szukam, robię notatki, kopiuję fragmenty do cytatów. Mijają kolejne godziny – też nocne – biurko zavalone jest wydrukami i książkami, w wyszukiwarce pootwierane ze dwadzieścia na raz kart. Plik, pełen porozrzucanych chaotycznych fragmentów, przypomina ptaki rozpierzchłe we wszystkie strony świata, przestraszone czymś krzykiem lub rzutem kamieniem. Ten chaos sprzyja i nie sprzyja równocześnie – z jednej strony stresuje i przytłacza, z drugiej nawołuje do tego, by się go pozbyć, zrobić z tym wszystkim porządek. Metodycznie, powoli, układam elementy w jakiś narracyjny konstrukt. Dopisuję, usuwam, zostawiam na później, zestresowana szukam tego, co gdzieś czytałam, ale teraz nie pamiętam gdzie. Mam poczucie, że jest za mało czasu – przypomina mi się powracające przed każdym egzaminem

wrażenie z sesji podczas studiów – gdybym miała tylko jeden dzień dłużej na opanowanie tego materiału!

Po wielu dniach ptaki – niezbyt może chętnie, ale ustawiają się w jakimś szeregu. Nie są pewne swoich pozycji, ale kiedyś trzeba odlecieć. Przewodnik jest zestresowany i niespokojny – ale świadomy, że jest za późno, aby zastąpił go ktoś inny. Odliczają się więc, dyscyplinują, zagrzewają do startu. Odlatują.

Gdy tekst utworzy wreszcie jakąś całość, odczuwam rodzaj niekompletnej satysfakcji. Z jednej strony zamknęłam fragment zagadnienia w jakiejś strukturze, „pudełku”, co pozwala doświadczyć zadowolenia zmieszanego z nadzieją, że jest lepiej, niż mi się wydaje. Przecież ten i tamten ustęp są naprawdę dobre, struktura niezła, literatura anglojęzyczna. Z drugiej strony zza moich pleców pada na mnie cień zmarszczonych w dezaprobach „olbrzymów” (są to postacie „bez twarzy”, choć prawdopodobnie stanowią zlepek, działających w moim środowisku, decydentów naukowych) – brakuje tego i tamtego, o czym wiem, a poza tym jest mnóstwo źródeł, których nawet nie jestem świadoma, jak bardzo byłyby adekwatne.

Wzdycham i zamykam plik, wysyłam, gdzie trzeba go wysłać. Zrobiłam najlepsze, co mogłam, jakkolwiek byłoby to słabe.

Autoraport z procesu badawczego

Swobodne „pisanie o pisaniu” jest pewną pułapką – pojawia się impuls, aby wygładzać to, co „spod pióra spada”, pewne rzeczy uwypuklać, inne tonować. Postulat *epoché* (zob. Konecki, 2018, 2019, 2022, 2024) jest trudny do zastosowania – moja percepcja własnego procesu twórczego o charakterze literackim z pewnością do pewnego stopnia przefiltrowana jest przez wiedzę teoretyczną z obszaru kreatologii, a także wyniki badań własnych z udziałem artystów – narracji na temat potrzeby tworzenia. To też jednak pozytywne – mam poczucie, że znam temat z wielu różnych stron. A więc wiem, co robię. Pisząc o pisaniu literackim płynę w podobny sposób, jakbym pisała literaturę. Z drugiej strony pojawia się specyficzne poczucie „dziwności” – jak gdyby uwewnętrznione oczekiwanie innych, że napiszę coś zgodnie ze standardem (czyli bardziej analitycznie, w sposób zdystansowany) sprawiało, że sama sobie wydaję się dziwna, zbyt ekshibicjonistyczna w opisywaniu własnych stanów emocjonalnych. To poczucie dziwności może w ogóle charakterystyczne jest dla procesu twórczego o charakterze literackim – Joanna Bator (2015, s. 245) twierdzi, iż twórcze inspiracje (np. konstrukt alter ego, mrocznej siostry-bliźniaczki) skłaniają ją, by „szła tropem chimerycznym i fantazmatycznym, by raczej dziwność [ją] wiodła, niż zdrowy rozsądek”.

Owo „poczucie dziwności” w refleksji autoetnograficznej ma też związek z tym, że mam świadomość, iż opisuję proces, który wymyka się tradycyjnie rozumianemu naukowemu poznaniu – wchodzę w obszar wysokiej abstrakcji, symboliki, może nawet mistyki, a więc potencjalnie narażam się na zarzut nienaukowości (a może po raz kolejny – „łania wody”). Pisząc o enigmatyczności i mistyce procesu twórczego, o tym, że cechuje go – jak wskazuje Stanisław Popek (2003, s. 63) – „wyjątkowość, tajemniczość, aintelektualizm (poza kontrolą świadomości) oraz oddzielenie procesu twórczego od osobowości twórcy” wkracza się na peryferia kreatologii (zob. Kharkhurin, 2015), a więc tym samym obrzeża nauki. Ponadto, przy tego rodzaju spontanicznym opisie – tak jak w przypadku pisanie tekstów literackich – metafory rodzą się spontanicznie, niemalże jedna obok drugiej. Być może jednak jest ich za dużo, może Osoba Czytająca – spodziewająca się chłodnej, racjonalnej analizy – uzna je za przesadzone, nachalne, pretensjonalne?

Pisząc natomiast o powstawaniu tekstów naukowych przede wszystkim przychodzi mi na myśl to, że jestem nadal dość początkującą badaczką, niedostatecznie doświadczoną, czytana itd. w interesujących mnie tematach. Może więc stąd te trudności i brak lekkości w tworzeniu tekstów naukowych? Z drugiej strony zastanawiam się, co jeśli „bycie początkującą” stanie się moim stałym trybem funkcjonowania w akademii? Jeśli poczucie „niewystarczalności” nie minie wraz z kolejnymi latami zdobywania wiedzy? Czyż nie myślałam, że minie po osiągnięciu kilku wcześniejszych, zrealizowanych już etapach naukowego rozwoju? Literatury przedmiotu jest nieskończona ilość, każdy wątek łączy się z jakimś innym, niepoznanym. No i zawsze będą jacyś inni, którzy napisali więcej. Z jednej strony nowe wątki bywają ciekawe, fascynujące – praca naukowa nie pozwala na intelektualną stagnację. Z drugiej pozostaje pytanie, jak imperatyw ciągłego douczania się, doczytywania, a także potencjalnie częste bycie odrzucanym przez redakcje dużych czasopism (zob. Szwabowski, 2019; Szwabowski i Zańko, 2025) wpływać może na poczucie własnej kompetencji, wartości.

Generalnie analiza pisanie literackiego – podobnie jak samo pisanie literackie – przyszło mi lekko, naturalnie, miałam wrażenie „bycia w domu”, u siebie. Tworzenie tej narracji dało mi poczucie mocy, pewności, choć pojawił się też aspekt obaw o odbiór powstającego tekstu. Natomiast fragment o pisaniu naukowym przede wszystkim wywołał falę autokrytyki i rodzaj samooskarżenia – pewnie pisze mi się trudniej, bo wciąż za mało wiem.

Stymulatory i inhibitory procesu pisania tekstów literackich i naukowych

Formułując wnioski w kwestii własnego poczucia tożsamości jako osoby piszącej teksty literackie i naukowe, posłużę się koncepcją stymulatorów i inhibitorów twórczości. Stanowi ona część tzw. czteroaspektowego paradygmatu badań nad twórczością, zwanego powszechnie „4P” twórczości (Rhodes, 1961). Zgodnie z tym modelem twórczość postrzegana jest w czterech wymiarach (aspektach): produkt czy też dzieło twórcze (aspekt atrybutywny), proces twórczy (aspekt procesualny), osoba twórcy (aspekt personologiczny) oraz czynniki, mające wpływ na proces twórczy (aspekt środowiskowy, stymulatorów-inhibitorów). Na aspekt środowiskowy składają się warunki twórczości, czyli „ogół czynników wpływających na podejmowanie, intensywność i rezultaty działań twórczych” (Szmidt, 2013, s. 103). Dzieli się one na czynniki wewnętrzne, czyli psychologiczne środowisko twórcy (m.in. poziom wiedzy, motywacji, zdolności intelektualne itd.) oraz zewnętrzne, które odnoszą się do społecznego kontekstu procesu twórczego (mogą być nimi najróżniejszego typu uwarunkowania, np.: zasoby finansowe, relacje ze współpracownikami, dostęp do technologii itd.; Szmidt, 2013, s. 104). Najczęstsza i najbardziej ogólna kategoryzacja czynników, które wpływają na twórczość, wiąże się z rodzajem tego wpływu. Najogólniej rzecz ujmując, może być on pozytywny (dynamizujący, usprawniający proces twórczy) – i wtedy mamy do czynienia ze stymulatorami twórczości – lub też negatywny (hamujący, blokujący i zaburzający twórcze aktywności) – i wtedy mówi się o inhibitorach twórczości (Nęcka, 1991, 2003; Szmidt, 2013; Tokarz, 1991).

Na potrzeby niniejszych rozważań interesują mnie te uwarunkowania procesu twórczego – jego stymulatory i inhibitory – które mogą mieć znaczenie dla formowania się tożsamości jednostki jako osoby piszącej w roli artystki (pisarki) i badaczki / akademicki. Moje wnioski z analizy badania autoetnograficznego z punktu widzenia doświadczanych stymulatorów i inhibitorów obu rodzajów pisania zamieszczam w poniższej tabeli. W ramach tego etapu prac staram się odpowiedzieć na pytanie: co pomaga, a co przeszkadza mi w pisaniu literackim oraz naukowym? Oraz które z tych czynników mogą mieć znaczenie dla własnego poczucia tożsamości jako pisarki i badaczki / akademicki?

Tabela 1. Stymulatory i inhibitory procesu twórczego pisania literackiego i naukowego.

	Pisanie literackie	Pisanie naukowe
Stymulatory	zahaczki cisza, spokój postawa zaufania, otwartości dobre samopoczucie fizyczne witalność umysłowa spotkania towarzyskie, wydarzenia kulturalne (np. koncert) jako inspiracja	potrzeba spełnienia wymagań instytucjonalnych (akademickich) ciekawość poznawcza chaos – chęć uporządkowania myśli, stworzenia struktury
Inhibitory	choroba, złe samopoczucie zmęczenie, stres rozpraszcze o charakterze in- terakcyjnym (rozmowy w czasie procesu twórczego)	stres związany z terminami poczucie przytłoczenia ilością litera- tury przedmiotu, chaos poczucie nieadekwatności, niewy- starczalności (w aspekcie wiedzy), niepewności „cień olbrzymów” (lęk przed oceną autorytetów)

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wnioskuję na podstawie autoetnograficznej narracji, w obszarze pisania literackiego przeważa motywacja wewnętrzna, samoistna (zob. Piirto, 2004) czy też *niezależna motywacja osobista* (Pufal-Struzik, 2006). Proces twórczy ma charakter autoteliczny – jest sam w sobie gratyfikujący dla osoby piszącej. Jednostka nie myśli o przeznaczeniu tekstu – na dany moment radość i satysfakcję sprawia jej zaangażowanie w akt twórczy. Zaprezentowany opis procesu twórczego zawiera cechy charakterystyczne dla stanu *flow* w koncepcji Mihály’a Csikszentmihályi’a (2008, s. 39) – wysoka koncentracja na zadaniu, ekscytacja i przyjemność z pracy, poczucie wewnętrznej integracji, „bycia na fali”, bycia częścią czegoś większego. Postrzeganie procesu twórczego jako samosterownego, mimowolnego, wymagającego zawierzenia wewnętrznemu nurtowi intuicji znajduje odzwierciedlenie w koncepcji twórczości Carla Gustava Junga (1971a, 1971b). Natomiast w procesie pisania naukowego / akademickiego dużą rolę odgrywa motywacja zewnętrzna, instrumentalna (Pufal-Struzik, 2006), związana z koniecznością spełnienia wymagań o charakterze instytucjonalnym – choć ta wewnętrzna też występuje. Dostrzec można ambiwalencję uczuć i postawy osoby piszącej – ciekawość poznawcza i chęć wyrażenia jakiejś idei

miesza się z lękiem, stresem i poczuciem przytłoczenia ilością materiału i zewnętrznymi wymogami instytucjonalnymi. Kondycja osoby piszącej charakterystyczna jest dla społeczeństwa zmęczenia w koncepcji Byung-Chul Hana (2022) – jednostka, „podmiot osiągnięć”, zmęczona jest nadmiarem bodźców, treści, pracy i wymagań (wszystkie podobnego rodzaju, pozornie pozytywne), które, kierując się ambicjami zawodowymi, w jakimś stopniu stawia przed sobą sama. Chcąc „stworzyć samą siebie” – swoją tożsamość zawodową – sama siebie stawia pod presją („presją sukcesu”), sama siebie „wyzyskuje”. Ambiwalencja w motywacji i uczuciach odzwierciedla wewnętrzną wojnę, jaką przeżywają podmioty osiągnięć w kontekście prób zbudowania własnych osobowości (Han, 2022, s. 30-32).

Tożsamość Twórczyni a tożsamość Uczennicy – wnioski z autoetnograficznej refleksji

Na podstawie powyższych autoetnograficznych rozważań o procesach twórczych dwójakiego rodzaju oraz związanej z nimi analizy stymulatorów i inhibitorów twórczości, spróbuję dokonać charakterystyki tożsamości osoby piszącej teksty naukowe / akademickie i teksty literackie.

Pierwszą z nich określiłabym jako *tożsamość Uczennicy* – osoba pisząca tekst naukowy to jednostka nastawiona bardziej na konsumowanie, niż wytwarzanie wiedzy. Czuje się nie w pełni adekwatna wobec postawionego przed nią zadania – w swojej ocenie wie zbyt mało, ma za dużo do przeczytania w zbyt ograniczonym czasie, generalnie cierpi na niedostatek zasobów do stworzenia tekstu na poziomie takim, jak by tego chciała i jak oczekują „uwewnętrznieni inni”. W swoich oczach jest początkująca, niewystarczająca – pada na nią „cień olbrzymów”, którzy w jakimś stopniu mogą inspirować, ale też – tak jak Michał Anioł w poemacie Eliota – wydają się niedoścignieni w swych osiągnięciach, a więc budzą niepokój, lęk. Przystępując do pisania tekstu Uczennica staje wobec gargantuicznego ciała literatury przedmiotu, którego – niczym słońca – należałoby zjadać po kawałku, ale od której strony zacząć i czy uda się to strawić? Uczennica to osoba jakby nie w pełni ugruntowana w tym, czym się zajmuje – ma ambicje i ciekawość poznawczą, ale doskwiera jej poczucie niepewności i przytłoczenia. Mówienie własnym głosem stanowić może, co najwyżej jakąś mglistą deklarację, postulat, możliwy do spełnienia w jakiejś odległej przyszłości, może kiedy strawi się całego słońca (którego ciało jednak cały czas wydaje się powiększać). Uczennica jest niepewna i zestresowana – czy jest wystarczająca, czy zdąży, czy spełni wymagania, czy wpasuje się w oczekiwania środowiska...? Jej moty-

wacja jest w dużym stopniu (choć nie tylko) zewnętrzna i instrumentalna – ośrodek kierujący jej działaniami i osądzający ich jakość wydaje się leżeć poza nią. Tożsamość Uczennicy jest chwiejna i zależna od zewnętrznych potwierdzeń i gratyfikacji. Uczennica przemęcza się, aby spełnić wymagania instytucjonalne i uwewnętrznione oczekiwania innych, autorytetów ze swojego środowiska. W próbach kształtowania swojej zawodowej tożsamości i osiągania oczekiwanych sukcesów, wyzyskuje samą siebie, nadwyręża ciało (zob. Han, 2022).

Całkiem inna postać wyłania się, gdy przyjrzymy się osobie piszącej literaturę, którą charakteryzuje *tożsamość Twórczyni*. Twórczyni to jednostka osadzona w sobie – swoje emocje i refleksje traktuje jako pewne i warte wyrażenia, gdy tylko pojawi się do tego impuls, adekwatna metafora, zahaczka. Nie analizuje obsesyjnie dzieł innych, gdyż każda osoba twórcza to osobny byt – wzajemne „zjadanie” swoich tekstów niczego tu nie gwarantuje i nie stanowi przepustki do indywidualnej autoekspresji. Twórczyni ma poczucie mocy, sprawstwa; ufa, nawet jeśli nie dosłownie sobie, to jakiemuś wewnętrznemu nurtowi, który – jak to postrzega – prowadzi ją w procesie twórczym. Można nawiązać tu do flagowego eseju Rolanda Barthesa (1999) pt. *Śmierć autora* – twórca to jedynie nośnik pewnych idei, a język – niczym ziemia w optyce rdzennych mieszkańców Ameryki – należy do wszystkich. Osoba pisząca jest, a zarazem nie jest ważna – tekst nie należy w pełni do niej, gdyż stanowi jedynie nadbudowę tekstów innych; nawet jeśli nawiązania intertekstualne są nieświadome, to zawsze występują. Takie podejście nie wiąże jednak w okowach cudzej myśli, nie „upupia” (w gombrowiczowskim rozumieniu), lecz wyzwala z nadmiernej odpowiedzialności za tekst i lęku przed krytyką – ziemię trzeba uprawiać jak najlepiej się da, ale nigdy w pełni nie odpowiadamy za to, co wyrośnie po deszczu i czy będzie deszcz. Pisanie literackie jest swobodne, impulsywne, intuicyjne – tożsamość osoby piszącej literaturę jest więc wyzwolona z nadmiaru norm i schematów. Twórczyni wyzwala się z nich sama – pisząc swobodnie, impulsywnie i intuicyjnie, sama staje się swobodna, impulsywna i intuicyjna. Bawi się zahaczkami, próbując wplatać je w sieć innych skojarzeń, obecnych w jej umyśle myśloobrazów. Podejmuje intelektualny wysiłek, ale nie nadwyręża umysłu i ciała – proces twórczy wydaje się mieć zdrowy, naturalny rytm, którego cykle obejmują też Twórczynię, bez uszczerbku dla jej osoby. Twórczyni często jest zadowolona ze swej pracy, a wskaźniki zadowolenia są zakodowane w jej ciele – uczucie spokoju, ciepła i pewnego rodzaju wzrost wewnętrznej integracji sprawia, że uważa tekst za wystarczająco dobry, by go na dany moment skończyć.

W tym przypadku olbrzymi nie rzucają cienia – innych, bardziej doświadczonych i osiągających zewnętrzne sukcesy twórców można i warto podziwiać, lecz proces twórczy to kwestia przede wszystkim indywidualnego spełnienia i budowania własnej osobowości. Twórczyni jest motywowana wewnętrznie, samoistnie. Osadzona w sobie przejawia cechy *osobowości autotelicznej* – umiejącej samodzielnie wyznaczać swoje cele, skoncentrowanej na realizowanym zadaniu, zdolnej do doświadczeń szczytowych (stanów *flow*), odczuwającej sens wykonywanych czynności (Csikszentmihályi, 2008).

Podsumowanie – wyjść z „cienia olbrzymów”

Celem moich rozważań nie było *stricte* wartościowanie – po zakończonej analizie autoetnograficznej dwóch narracji trudno jednak nie dojść do wniosku, iż tożsamość Twórczyni w większym stopniu służy dobrostanowi i rozwojowi osobowości jednostki, niż tożsamość Uczennicy. Warto zwrócić uwagę, iż opisałam dwa rodzaje tożsamości o dość zróżnicowanej charakterystyce, które jednak przynależą do tej samej osoby. Jeśli więc względnie krucha i chwiejna tożsamość Uczennicy w pewnym stopniu wynika z indywidualnych uwarunkowań osobowościowych, to skąd bierze się poczucie siły i sprawczości, które charakteryzują tożsamość Twórczyni? Z jednej strony wspomnieć można o tzw. antynomiczności osobowości twórczych – badacze twórczości podkreślają, że osoby twórcze często charakteryzują się pozornie sprzecznymi, wręcz wykluczającymi się wzajemnie, cechami (zob. Kaufman i Gregoire, 2018; Nęcka, 1991; Stróżewski, 1983; Szmidt, 2013). Dyskusję nad tym wątkiem pozostawiam jednak na boku – wydaje się, iż antynomiczność osobowości twórczej nie wyjaśnia w pełni zróżnicowanych reakcji i odczuć, dotyczących dwóch różnych rodzajów procesu twórczego. Skoro bowiem dwa różne konglomeraty cech (sposobów zachowań, reakcji emocjonalnych itd.) związane są z dwoma różnymi jakościowo procesami twórczymi, to uwarunkowania tychże procesów prawdopodobnie mają istotne znaczenie dla formowania się czy też uaktywniania cech zidentyfikowanych tożsamości. Wydaje się, że adekwatnym określeniem zdaje się w tym kontekście tzw. *tożsamość sytuacyjna*, czyli taka, która kształtuje się w wyniku oddziaływania na jednostkę określonych okoliczności, kontekstu społecznego (Gaag i in., 2025). Tożsamość nie jest więc bytem statycznym, ale płynnym – dynamicznym procesem kształtującym się w interakcji z otoczeniem społecznym i kulturowym (Gaag i in., 2025). Natomiast przypuszczenia, dotyczące roli środowiska zewnętrznego dla kształtowania się obu typów tożsamości stanowić mogą impuls do zastanowienia się nad znaczeniem

konkretnych czynników zewnętrznych – np. rygiorem i nadmiernym usztywnieniem akademickich wymagań publikacyjnych, czy w ogóle sposobem funkcjonowania akademii – w kontekście jakości funkcjonowania (dobrostanu, rozwoju potencjału) – jednostek, będących częścią akademickich struktur.

Na podstawie powyższych analiz – które są rzecz jasna bardzo ograniczone i zawężone do jednostkowego przypadku (jednak umożliwienie ekspresji jednostkom jest sensem autoetnograficznych narracji) – wydaje się, iż formowaniu się czy też uaktywnianiu tożsamości Twórczyni w kontekście akademickim służyłaby większa swoboda podczas pisania tekstów naukowych. Podstawowa satysfakcja z procesu twórczego w ujęciu artystycznym płynie bowiem z możliwości wyrażenia swojego indywidualnego głosu – i wydaje się, że bez uszczerbku (a raczej z korzyścią) dla poznawczego, nadrzędnego celu dociekań naukowych, realne jest, aby w większym stopniu umożliwić czy ułatwić tego rodzaju ekspresję w tekstach naukowych.

Ostro zarysowana (i wciąż obecna w świadomości społecznej) dychotomia między pisaniem akademickim a literackim stanowi odzwierciedlenie bardziej ogólnego dualizmu pomiędzy nauką a sztuką. Jak wiadomo, te dwie kategorie tradycyjnie postrzegane były antagonistycznie, gdyż dla pierwszej tworzywem do twórczości były procesy logicznego myślenia i rozumowania, a dla drugiej emocje, uczucia, impresje, intuicja, wyobraźnia – a więc zjawiska uznawane z punktu widzenia klasycznej nauki (czyli opartej na metodach badawczych, wykształconych na gruncie przyrodzownawstwa) za ulotne i trudne do empirycznego uchwycenia i weryfikacji. Jednak wraz ze stopniowym kruszeniem paradygmatu pozytywistycznego w badaniach społecznych, wzrasta popularność badań jakościowych osadzonych w perspektywie interpretatywnej, konstruktywistycznej i humanistycznej, a do arsenału technik badawczych inkorporowane zostają środki artystycznego wyrazu, w tych techniki twórczego, swobodnego pisania (zob. Barone i Eisner, 2012). Można zauważyć, że przynajmniej w pewnych kręgach akademickich (zapewne jeszcze nie dominujących) następuje większa permissywność, jeśli chodzi o stosowanie pierwszoosobowych narracji o celu autoekspresyjnym i refleksyjnym oraz introspektywnym i inkluzywnym charakterze (zob. Boncori, 2022; Leavy, 2018).

W ramach podsumowania moich dywagacji z pewnym przymrużeniem („mrygnięciem”?) oka przywołałam, przytoczoną jako cytat wstępny, myśl Jerzego Bralczyka (Bralczyk, 2024). W odniesieniu do dylematu, ile wolności i swobody dopuszczalne jest w pisaniu akademickim domniemywać bowiem można, że jest jej tyle, ile sobie na nią sami (jako zainteresowani tym zagadnieniem akademicy) pozwolimy

– proces owego „przyzwalania” w pewnym stopniu sprowadza się do strategii faktów dokonanych. Ponadto, można poddać namysłowi kwestię, jakie ewentualne ukryte korzyści mogą być zawarte w konformistycznym pozostawaniu w „cieniu olbrzymów” – np. brak konieczności wykazywania się odwagą do autoekspresji i akceptacji ryzyka krytyki i odrzucenia, które inherentnie związane są z twórczością artystyczną. Być może owe potężne marmurowe postacie to czasem jedynie uwewnętrznione głosy innych, które uciszyć da się tylko „od środka”. Nie oznacza to zupełnie, iż bagatelizuję czy też upraszczam problem braku elastyczności części środowiska akademickiego i związanych z nią ograniczeń (np. publikacyjnych) dla osób reprezentujących nowatorskie nurty badawcze (zob. Szwabowski, 2019; Szwabowski i Zańko, 2025). W podsumowaniu chciałam jednak wskazać, iż wyjście z tożsamości Uczennicy / Ucznia w stronę tożsamości Twórczyni / Twórcy (o ile kategorie te są adekwatne i choć w pewnym stopniu okazałyby się uniwersalne) w dużej mierze sprowadza się do uporczywego stawiania kroków w obranym kierunku, czyli tworzenia tekstów / projektów, w których słyhać indywidualny głos ich autorek i autorów³.

I w tym miejscu postawię kropkę – w nadziei jednak, że nie okaże się ona mieć funkcji przypisanej jej przez Deleuze’a, a więc nie posłuży zamiast (*instead*) wyartykułowania zlepku swoich myśli, na czym to ostatnim mocno zależało mi w ramach niniejszych rozważań.

Oświadczenie o zgodności z zasadami etyki badań	nie dotyczy
Finansowanie	badanie nie było finansowane ze źródeł zewnętrznych
Oświadczenie dotyczące konfliktu interesów	Autorka nie zgłasza żadnego konfliktu interesów.

Bibliografia

- Ackerley, C. J. (2007). *T. S. Eliot: ,The Love Song of J Alfred Prufrock’ and ,The Waste Land’*. Humanities-Ebooks.
- Barone, T., Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Sage Publications.
- Barthes, R. (1999). Śmierć autora. *Teksty drugie*, (1-2), 247-251. <https://tekstydrugie.pl/wp-content/uploads/2016/06/c9455d705b045685120921549687618a.pdf>
- Bator, J. (2015a). Mroczna bliźniaczka. W: G. Matuszek, H. Sieja-Skrzypulec (red.), *Twórcze pisanie w teorii i praktyce* (s. 243-249). Księgarnia Akademicka.

³ Kuźnią dla tworzenia i prezentacji takich właśnie projektów wydaje się międzynarodowa konferencja ISAN (International Symposium on Autoethnography and Narrative), w której ostatniej (2025 r.) edycji miałam zaszczyt i dużą przyjemność uczestniczyć.

- Bator, J. (2015b). Zahaczka. W: G. Matuszek, H. Sieja-Skrzypulec (red.), *Twórcze pisanie w teorii i praktyce* (s. 251). Księgarnia Akademicka.
- Boncori, I. (2022). *Researching and writing differently*. Policy Press.
- Bralczyk, J. (2024, 13 lipca). „Bralczyk o sobie”. Z Jerzym Bralczykiem rozmawia Karolina Oponowicz [Wideo]. Fundacja Olgi Tokarczuk. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=u19JaaPxJ-s>
- Csikszentmihályi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harperperennial.
- Eliot, T. S. (b.d.). *Pieśń Miłosna Alfreda Prufrocka*. The Egoist. <http://raport10.festiwalraport.pl/wp-content/uploads/2015/04/PIE%C5%9A%C5%83-MI%C5%81OSNA-ALFRED-PRUFROCKA.pdf>
- Gish, N. K. (1981). *Time in the poetry of TS Eliot: A study in structure and theme*. Springer.
- Gólaszewska, M. (2013, 17 marca). *Pamięć Uniwersytetu: Wokół wartości, rozmowa z prof. Marią Gólaszewską* [Wideo]. Uniwersytet Jagielloński. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hwmu-W1VSzE>
- Han, B.-Ch. (2022). *Spółeczeństwo zmęczenia i inne eseje*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Janiszewska, A. (2024). Zjawisko „przymusu tworzenia” artystów a gratyfikacja potrzeb niższego rzędu i samorealizacji w odniesieniu do klasycznej teorii hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 18(1), 224-237. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.18.17>
- Jung, C. G. (1971a). On the Relation of Analytic Psychology to Poetry. W: G. Adler, R. F. C. Hull (red.). *The Spirit in Man, Art, & Literature (Collected Works of C. G. Jung Vol. 15)* (s. 84-109). Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1971b). Psychology and Literature. W: G. Adler, R. F. C. Hull (red.). *The Spirit in Man, Art, & Literature (Collected Works of C. G. Jung Vol. 15)*. Princeton University Press.
- Kacperczyk, A., Kafar, M. (2020). *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kafar, M. (2024). W stronę upodmiotowienia twórczości naukowej–przypadek auto/biografii, *Er(r)go. Teoria-Literatura-Kultura*, 48(1), 99-117. <https://doi.org/10.31261/errgo.14593>
- Kaufman, S. B., Gregoire, C. (2018). *Kreatywni. I masz pomysł na wszystko*. Muza.
- Kharkhurin, A. (2015). The big question in creativity research: The transcendental source of creativity. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 2(1), 90-96. <https://doi.org/10.1515/ctra-2015-0014>
- Konecki, K. T. (2018). *Advances in contemplative social research*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki, K. T. (2019). Kreatywność w badaniach jakościowych. Pomiędzy procedurami a intuicją. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(3), 30-54. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.3.03>
- Konecki, K. T. (2022). *The Meaning of Contemplation for Social Qualitative Research. Applications and Examples*. Routledge.
- Konecki, K. T. (2024). Kontemplacja i podejścia pierwszoosobowe w badaniach społecznych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 20(2), 12-35. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.20.2.02>

- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyka badań naukowych posługujących się sztuką*. Narodowe Centrum Kultury.
- May, R. (1994). *Odwaga tworzenia*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Nęcka, E. (1991). Immanentne przeszkody dla twórczości. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej* (s. 11-19). SAWW.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piirto, J. (2004). *Understanding Creativity*. Great Potential Press.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*. Wszechnica Świętokrzyska.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. <http://www.jstor.org/stable/20342603>
- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092> <http://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2019/06/RUNCO-Mark-The-Standard-Definition-of-Creativity.pdf>
- Sieja-Skrzypulec, H. (2015). Przygotuj się na ból i łzy oraz (na) inne porady dla pisarzy. W: G. Matuszek i H. Sieja-Skrzypulec (red.), *Twórcze pisanie w teorii i praktyce* (s. 93-121). Księgarnia Akademicka.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Szmidt, K. J. (2010). *ABC kreatywności*. Difin.
- Szmidt, K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. J. (2019). *ABC kreatywności. Kontynuacje*. Difin.
- Szmidt, K. J. (2021). Pytania o osobowość twórczą: w nawiązaniu do badań profesor Ireny Pufal-Struzik. W: J. Mróz, R. E. Bernacka, K. Tsirigotis (red.), *Psychologiczne i edukacyjne konteksty transgresji* (s. 37-53). Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Szmidt, K. J. (2023). Kreatywność metodologiczna – refleksje wokół koncepcji twórczych metod badań społecznych i pedagogicznych. *Edukacja*, 2(165), 1-17. <https://doi.org/10.24131/3724.230206>
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów: autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu*. Uniwersytet Wrocławski. Instytut Pedagogiki.
- Szwabowski, O., Zańko, P. (2025, 7 stycznia). *Peryferia mają cytować* [Wideo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Tsw4S7b6n9k>
- Tokarz, A. (1991). Wprowadzenie. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej* (s. 5-7). SAWW.
- Van der Gaag, M. A. E., Gmelin, J. O. H., de Ruiter, N. M. P. (2025). Understanding identity development in context: comparing reflective and situated approaches to identity. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467280>
- Woolf, W. (2024). *Własny pokój*. Świat Książki.

