

Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
mizerek@uwm.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0001-8674-2205>

Dyskursy odpowiedzialności w badaniach nad resocjalizacją

Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé.

Antoine de Saint-Exupéry

Abstrakt: Autor analizuje problem odpowiedzialności badacza w pedagogice resocjalizacyjnej, ukazując ją jako kategorię metodologiczną a nie wyłącznie etyczną. Wyróżnia dwa jej typy: odpowiedzialność „za”, powiązaną z formalnymi wymogami ewaluacji i kontroli jakości badań, oraz odpowiedzialność „przed”, zakładającą podmiotowe traktowanie uczestników, troskę o dobro wspólne i etos badacza. Szczególne znaczenie przypisuje odpowiedzialności naturalnej, zakorzenionej w wartościach prawdy, dobra i piękna, która stanowi fundament wolności akademickiej oraz integralnej tożsamości naukowca. Ważnym kontekstem rozważań są refleksyjność i refleksywność, umożliwiające krytyczny namysł nad uwarunkowaniami badań i rolę badacza jako uczestnika relacji społecznych. Autor zwraca uwagę również na epistemologiczny wymiar odpowiedzialności – wiedza pedagogiczna powinna pełnić funkcję refleksyjną, a nie wyłącznie instrumentalną. W odniesieniu do polityki edukacyjnej autor postuluje odejście od *evidence-based policy* na rzecz podejścia *research-informed but value-driven*.
Słowa kluczowe: odpowiedzialność badacza, pedagogika resocjalizacyjna, refleksywność jako kompetencja metodologiczna, etos naukowca, epistemologia nauk społecznych, polityka edukacyjna oparta na badaniach lecz kierowana wartościami (*research-informed but value-driven*).

Wprowadzenie

Kategoria odpowiedzialności w naukach społecznych – w tym szczególnie w badaniach prowadzonych w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej – zdobywa współcześnie szczególny status. Wynika to z dwóch powodów. Pierwszym jest specyfika przedmiotu badań nad resocjalizacją. W literaturze przedmiotu (Ambrozik, 2007; Andrews, Bonta, 2017; Konopczyński, 2006; Wysocka, 2015) podkreśla się, że ryzykowne jest bezrefleksyjne wykorzystywanie procedur metodologicznych – np. w psychologii, socjologii, kryminologii itp., ze względu na wielowymiarowość przedmiotu badań nad resocjalizacją. W trakcie projektowania badania trzeba mieć na uwadze wielość dyskursów etycznych, epistemologicznych oraz społecznych stanowiących kontekst badania. W tej sytuacji trudno poprzestać na podejściu oferowanym przez badania interdyscyplinarne. Trzeba śmieiej niż dotychczas sięgać po podejście transdyscyplinarne (Gibbons i in., 1994; Mizerek, 2018), w którym wiedzę wytwarza się ponad granicami dyscyplin akademickich.

Drugim powodem jest potrzeba nowego podejścia do odpowiedzialności w praktyce badawczej. Stosowane w badaniach prowadzonych w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej klasyfikacje rodzajów odpowiedzialności, w których wyróżnia się odpowiedzialność etyczną (Wysocka, 2015), epistemologiczną (Brogaard, 2023; Buckley, 2025; Code, 1987) oraz społeczną (Ambrozik, 2007), mogą być wzbogacane o nowe treści, dzięki odwołaniu do współczesnych dyskursów odpowiedzialności w metodologii badań społecznych.

Podkreśla się tutaj konieczność dogłębnego przemyślenia nie tylko istoty odpowiedzialności jako kategorii, która skutecznie broni się przed próbami zamknięcia jej w ramy jednego, uznawanego za obowiązujący dyskursu teoretycznego, lecz równie ważne jest określenie jej miejsca w metodologii badań społecznych. W artykule przytaczam argumenty na rzecz tezy, iż kwestia odpowiedzialności nie należy do tych, które można zredukować do „technicznych” aspektów badania, kładąc – przykładowo – nacisk na kodyfikację w postaci popularnych ostatnio kodeksów etycznych (Surmiak, 2022). Tworzenie kodeksów oraz wymóg uzyskiwania zgody komisji etycznej na przeprowadzenie badania jest ważne, niemniej ogranicza zakres wolności a jednocześnie odpowiedzialności badacza.

Nie sposób odpowiedzialności redukować jedynie do kwestii etycznych. Ma ona znacznie szerszy zakres i odnieść ją trzeba do wszelkich kontekstów prowadzenia badania naukowego – w tym szczególnie pojmowania relacji między podmiotami procesu badawczego, uwzględnienia specyfiki przedmiotu badań w pedagogice resocjalizacyjnej, świadomości wieloparadygmatyczności dyscypliny, wielości założeń ontologicznych, antropologicznych, epistemologicznych oraz metodologicznych przyjmowanych w badaniu (Mertens, 2010). Równie ważna jest konieczność pogłębionej refleksji na temat komunikowania wyników badań.

Kluczowe znaczenie ma tutaj świadomość istnienia złożonych relacji między teorią, praktyką oraz polityką (Mizerek, Bielinis, 2025).

Bardzo ważne jest również pytanie o miejsce odpowiedzialności w metodologii badania naukowego. Jeśli metodologię potraktujemy jedynie jako naukę o metodach badań, jeśli badanie zredukujemy do kwestii czysto metodycznych (co jest charakterystyczne dla nauk przyrodniczych), problematyka odpowiedzialności pozostaje poza metodologią lub na jej dalekich obrzeżach. Zupełnie inaczej jest, jeśli metodologię potraktujemy w sposób klasyczny – jako naukę o nauce. Takie pojmowanie metodologii nauk jest obecne w dziełach jej luminarzy (Ajdukiewicz, 1949; Kmita, 1971; Nowak, 1970; Ossowski, 1967). W tym szkicu przedstawiam argumenty na rzecz uobecnienia tych dyskursów także w badaniach nad resocjalizacją.

Odpowiedzialność jako (potencjalnie) „słowo pierwsze” metodologii badań społecznych

Termin „odpowiedzialność” ma niezwykle bogaty zakres znaczeniowy, zarówno w warstwie konotacyjnej, jak i denotacyjnej. To sprawia, że staje się przykładem idei podlegających procesowi, który Jan Kłos określił mianem „zamiany rzeczy w słowa”. Autor zauważa, że kiedy rzeczywistość zostaje ujęta w językowe reprezentacje, trudno ją następnie odzyskać w pierwotnej postaci. W efekcie, zamiast kontaktu z rzeczywistością, mamy do czynienia z jej ideowymi obrazami, które dodatkowo podlegają deformacjom: stereotypom, zabiegom propagandowym czy narzuconym interpretacjom (Kłos, 2012, s. 48–49).

Również w praktyce badawczej często zachodzi sytuacja, o której pisze J. Kłos. Odpowiedzialność, jeśli zgodzimy się na jej potoczne, intuicyjne i zdroworozsądkowe rozumienie, staje się jedynie etykietką, często „listkiem figowym”, zasłaniającym wstydlive i ryzykowne zachowania w trakcie projektowania i realizacji badań. W praktyce badawczej zwykle nie przywiązuje się wagi do tych kwestii. Nie starcza czasu i motywacji na rozważenie zagadnień zawartych w pytaniach o istotę oraz przedmiot odpowiedzialności.

Podstawowym dylematem jaki ma do rozwiązania każdy badacz jest pytanie, do jakiego stopnia jestem *pociągany do odpowiedzialności*, a na ile jestem gotów *do brania na siebie odpowiedzialność*. W tym dyskursie odpowiedzialność przybiera dwa oblicza. Po pierwsze jawi się jako stan, w którym człowiek bywa pociągany do odpowiedzialności za swoje decyzje i czyny niezależnie od jego woli i często świadomości tego, że jest/będzie zmuszony ponieść ich konsekwencje. Po drugie jest aktem dobrej woli, powinnością moralną kogoś, kto świadomie bierze na siebie odpowiedzialność za aktualne i przyszłe stany rzeczy.

Warto w tym miejscu zauważyć, że mamy do czynienia z różnymi źródłami odpowiedzialności. W pierwszym przypadku są to źródła zewnętrzne – normy prawa i obyczaju oraz oczekiwania społeczne definiujące sposób pełnienia roli

badacza. Mówiąc o odpowiedzialnym badaczu, zastanawiamy się na tym, jak wykonuje on czynności składające się na zestaw jego obowiązków. Mamy tutaj do czynienia z odpowiedzialnością ustanowioną (często określaną mianem odpowiedzialności kontraktowej lub „sztucznej”). Mocą wiążącą tej odpowiedzialności jest przyjęcie zobowiązania np. do zdobycia określonej liczby punktów za publikacje naukowe, wykazania się wysoką liczbą cytowań, znaczącym indeksem Hirscha itp. Niestety, z racji wielu ułomności istniejącego w Polsce systemu „ewaluacji” pracy naukowej, na drugim planie pozostaje kwestia jakości „produkowanych” tekstów. Zapomina się, że powinnością badacza jest tworzenie dobrych tekstów, takich, które są owocem uporczywego dążenia do odkrywania prawdy o badanej rzeczywistości. Dlatego ważne jest, by pamiętać, iż w przypadku badań naukowych źródła odpowiedzialności mają – przede wszystkim – charakter wewnętrzny. Tworzą je idee i wartości budujące kodeks moralny, etos kogoś biorącego na siebie odpowiedzialność za to, by świat zmierzał w kierunku dobra, prawdy i piękna. Wówczas mamy do czynienia z odpowiedzialnością „naturalną”.

Typy odpowiedzialności

Mając na uwadze specyfikę pracy naukowej – szczególnie w pedagogice resocjalizacyjnej – trzeba podkreślić wagę rozróżniania między dwoma typami odpowiedzialności – odpowiedzialnością „za” i odpowiedzialnością „przed”. Faworyzowana współcześnie odpowiedzialność „za”, ma ścisły związek z odpowiedzialnością kontraktową. Badacz jest pociągany do odpowiedzialności za to, by badania spełniały surowe rygory metodologiczne na każdym etapie ich projektowania i realizacji. Ich wyniki muszą spełniać przyjęte kryteria trafności i rzetelności.

W przypadku odpowiedzialności „przed” badacz bierze na siebie odpowiedzialność przed licznym gronem odbiorców i uczestników jego badań. Są to osoby badane, adresaci wyników badań, podmioty i instytucje zainteresowane ich wykorzystaniem w praktyce itp. Badacz znacznie szerzej pojmuje tutaj swoją rolę. Nie jest uczonym zainteresowanym jedynie uprawianiem „czystej nauki”, lecz także rzecznikiem osób i grup społecznych narażonych na marginalizację.

Badania prowadzone w ramach pedagogiki resocjalizacyjnej mają szczególny status. Nie są to *badania nad*, w których często nieświadomie dochodzi do stygmatyzacji osób uczestniczących, traktowania ich w sposób przedmiotowy. Są to coraz częściej badania partycypacyjne, badania w których podmiotowo traktuje się wszystkich uczestników projektu badawczego. Takie badania prowadzi się *dla ludzi i z ludźmi*. Jako znakomity przykład mogą służyć publikacje Małgorzaty Michel (2011, 2013, 2016).

Między wspomnianymi wyżej typami odpowiedzialności istnieją liczne napięcia. Jednak trudno byłoby przeciwstawiać je sobie. Nie są to alternatywy. W praktyce groźna jest natomiast tendencja do redukcji odpowiedzialności

w naukach społecznych do pierwszego jej typu – odpowiedzialności „za”. Istniejący obecnie w Polsce system oceny jakości pracy naukowej (niefortunnie określany mianem systemu ewaluacji jakości pracy naukowej) jest jednym z podstawowych czynników promujących w praktyce wspomniany typ odpowiedzialności badaczy.

W prowadzeniu badań nie wystarczy nastawiać się jedynie na publikację jak największej liczby artykułów w prestiżowych czasopismach naukowych. Poddawanie się „dopingowi” w tej sferze tylko dlatego, że oczekują tego podmioty zainteresowane uzyskaniem jak najwyższej kategorii naukowej, że obowiązuje doktryna, według której o wartości pracy naukowej ma decydować miejsce w rankingu, w istocie rzeczy skłania badaczy o myślenie o odpowiedzialności „za” jako jedynej sensownej, oczekiwanej i nagradzanej.

Problemem jest nie tylko to, że dochodzi do marginalizacji odpowiedzialności „przed”, groźniejsze są dalekosiężne skutki tego zjawiska.

W tym miejscu warto wskazać na następujące z nich:

1. Redefinicję roli badacza.
2. Kwestię wolności akademickiej.
3. Zmianę myślenia o istocie i roli społecznej wiedzy naukowej.

W badaniach społecznych (lecz nie tylko) szczególnie ważne jest pytanie o tożsamość: naukowca i reprezentowanej dyscypliny (Melosić, 2002, 2019). Jeśli przyjmujemy, że praca naukowca jest przede wszystkim domeną twórczości – swoistą grą wyobraźni, odwagi i pasji, – pytanie o typ odpowiedzialności badacza nabiera nowego sensu. Należy wówczas przyjrzeć się uważnie relacjom między odpowiedzialnością naturalną (*odpowiedzialnością przed*) i odpowiedzialnością kontraktową (*odpowiedzialnością za*). Jeśli tę drugą, tak jak to się dzieje obecnie, potraktujemy jako podstawową, wówczas trudno mówić o nauce jako domenie twórczości. Badacz staje się „producentem” tekstów, startuje w wyścigu o uznanie tych, przed którymi może się pochwalić punktowym dorobkiem. Najważniejsza dla niego staje się odpowiedzialność prawna – w naszym przypadku wobec przepisów i procedur określających funkcjonowanie szkolnictwa wyższego oraz nauki w Polsce. Na drugim planie pozostają odpowiedzialność zawodowa oraz społeczna (Gadacz, 2013; Żemigła, 2022).

Sądzę, iż obecnie mamy do czynienia z niepokojącą sytuacją. Doszło do redukcji odpowiedzialności badacza do jednego jej typu. Króluje odpowiedzialność kontraktowa. Dyskursy odpowiedzialności naturalnej milczą lub, posługując się określeniem Zbigniewa Kwiecińskiego (1991), stają się nieobecne w praktyce badawczej.

Mówiąc zatem o odpowiedzialności w badaniach prowadzonych w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej, należałoby przyznać prymat odpowiedzialności naturalnej. Tworzy ona bowiem fundament, podstawę do kształtowania odpowiedzialności kontraktowej, odwołującej się do kluczowych wartości tworzących etos badacza.

Warto zastanowić nad źródłami upowszechniania się takiego stylu uprawiania nauki, w którym nauka przestaje być domeną twórczości. Decydują o tym zmiany zachodzące we współczesnym świecie. Trudno obwiniać młodych badaczy o to,

że oportunistycznie ulegają presji regulacji prawnych. Przeciwnie – dla wielu z nich jest to swoista strategia przetrwania. W czasach obowiązywania ideologii „publikuj albo zgiń”, jest to zrozumiałe. Jednak trzeba zapytać, do jakiego stopnia są gotowi krytycznie odnieść się do bardzo wpływowych współcześnie neoliberalnych ideologii – w tym szczególnie ideologii „złotego standardu” (Barone, 2007; Goldfarb, 2013)? Jak bardzo uwierzyli w to, że o ich wartości jako naukowców oraz jakości pracy ich uczelni decyduje miejsce w międzynarodowym rankingu? Czy są świadomi tego, jakim podmiotom zależy na upowszechnianiu myślenia o twórczości naukowej, w którym nie ma miejsca na krytyczną refleksję? Sądzę, że przedmiotem interesujących badań empirycznych, które warto podjąć w niedalekiej przyszłości jest pytanie o sposoby rozumienia odpowiedzialności przez osoby podejmujące badania w naukach społecznych, w tym także w pedagogice resocjalizacyjnej

Odpowiedzialność a dyskursy wolności akademickiej

Istotnym kontekstem namysłu nad odpowiedzialnością jest kwestia traktowania w praktyce wolności akademickiej. Była ona przedmiotem wielu trafnych analiz (Gadacz, 1990; Górniewicz, 2019; Melosik, 2019). Wybrzmiewa w nich teza, iż wolność akademicka jest nierozzerwalnie związana z odpowiedzialnością. Naukowcy mają swobodę wyboru przedmiotu badań, prezentowania ich wyników, a także wolność nauczania bez obawy przed instytucjonalnymi sankcjami za poglądy polityczne, religijne czy ideologiczne. Jednocześnie biorą na siebie odpowiedzialność za przestrzeganie standardów gwarantujących wysoką jakość badań i nauczania.

Trzeba podkreślić, że w dyskursie odpowiedzialności naturalnej zakłada się, że każdy człowiek jest odpowiedzialny, bez względu na rzeczywiście podejmowane działania. Jest tak, bowiem bycie odpowiedzialnym określa ludzką egzystencję, a tak pojętej nie można się zrzec. Badacz, jak każdy wolny człowiek, jest „skazany” na odpowiedzialność.

Z tego punktu widzenia zmianie ulega rola naukowca. Nie jest to zawód, w którym można precyzyjnie określić zakres zadań i obowiązków będących przedmiotem odpowiedzialności kontraktowej. Tożsamość naukowca, zdaniem Zbyszko Melosika, określa pasja akademicka. Píše on: „rdzeń pasji akademickiej znajduje się w tożsamości każdego naukowca, jest to stan «serca i umysłu», który można zachować wbrew zewnętrznym okolicznościom. I właśnie pasja może być jednym z najistotniejszych źródeł oraz władzy w zakresie konstruowania przez naukowca własnej tożsamości” (Melosik, 2019, s. 165).

Stąd też myśląc o odpowiedzialności badacza – ściśle związanej z wolnością akademików i akademii – trzeba ją traktować jako składnik unikatowej tożsamości badacza. Jednak jedynie odpowiedzialność naturalna, gotowość do brania na siebie odpowiedzialności za to, by świat podążał w kierunku dobra, prawdy i piękna, jest (także współcześnie) fundamentem etosu badacza – niezależnie od

reprezentowanej przez niego dyscypliny. Jednak, o czym warto pamiętać, wolność akademicka nie jest wolnością bez ograniczeń.

Dyskursy odpowiedzialności w praktyce badawczej

Odpowiedzialność traktowana jako przedmiot zainteresowań metodologii badań nie jest w najmniejszym stopniu abstrakcyjną, a jednocześnie atrakcyjną ideą. Nie jest przedmiotem „platonicznych westchnień” badaczy, lecz fundamentem każdej z czynności procesu badawczego. Pojawia się w trakcie projektowania, realizacji oraz wykorzystywania wyników badań naukowych.

W pedagogice resocjalizacyjnej ukształtowała się tradycja, iż w zależności od etapu wspomnianego procesu trzeba akcentować różne rodzaje odpowiedzialności: odpowiedzialność etyczną (Wysocka, 2015), epistemologiczną (Brogaard, 2023; Buckley, 2025; Code, 1987) oraz społeczną (Ambrozik, 2007). Tego typu konceptualizacje mogą dostarczać owocnych inspiracji do poszukiwania nowych kategorii analizy dyskursów odpowiedzialności. Jestem przekonany, że ich zastosowanie może uwypuklić praktyczny sens odpowiedzialności naturalnej. W przypadku odpowiedzialności etycznej taką kategorią może być koncept refleksywności badacza. Odpowiedzialność epistemologiczna skłania do poszukiwania odpowiedzi na pytania o rodzaje wiedzy wytwarzanej w ramach badań resocjalizacyjnych. Odpowiedzialność społeczna nakazuje rozważenie kwestii odpowiedzialności za sposoby wykorzystywania wyników badań w praktyce.

Refleksywność

Analiza dyskursów odpowiedzialności z perspektywy kategorii jaką jest refleksywność (*reflexivity*) odkrywa nowe wątki, które są ściśle powiązane z praktyką badawczą. Jako specyficzny rodzaj refleksji, refleksywność jest współcześnie traktowana jako podstawowa kompetencja metodologiczna badaczy jakościowych (Alvesson, Skoldberg, 2009; Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1991; Finlay, 2002; Mizerek, 2021). Należy jednak podkreślić, że nie ma podstaw, by refleksywność utożsamiać z refleksyjnością. Są to kategorie, które zdecydowanie różnią się przedmiotem oraz naturą zjawisk, które opisują. Refleksyjność jest procesem, w którym podmiot tworzy wiedzę o sobie (samowiedzę) poprzez analizę uprzedniego lub bieżącego doświadczenia. Refleksywność jest rodzajem refleksji budującej samoświadomość. Jest ona „ostoją duchowości” – „jest stale obecna przy przeżyciach ludzkich; towarzysząc im świadczy o człowieku jako osobie” (Chudy, 1984, s. 22).

Różnice między refleksyjnością a refleksywnością nie dotyczą jedynie ich przedmiotu. Odnoszą się one także do natury każdej z tych odmian refleksji. Różni je warstwa ontologiczna. Refleksyjność ma naturę kognitywną, podczas gdy refleksywność ma wymiar metafizyczny. Jest także i tak, że refleksywność ma

bardziej złożony, „tajemniczy” charakter – jest ona bardzo cenną, a jednocześnie rzadką cechą człowieka.

Refleksywność jest rodzajem refleksji skierowanej „do wewnątrz”. Jej celem jest kształtowanie świadomości metodologicznej badacza, ujawnienie wszystkich uwarunkowań i sił (ideologii, przyjmowanych podświadomie założeń), które kształtują sposób myślenia i działania badaczy jakościowych, którzy – z natury rzeczy – mogą być bardziej zależni od tych wpływów niż reprezentanci badań ilościowych.

Refleksywność, jak zauważa Linda Finlay (2002b), może przybierać trzy podstawowe formy: personalną, funkcjonalną i dyscyplinarną. Refleksywność personalna pozwala uświadomić wpływ indywidualnych cech badacza – jego osobowości, biografii czy doświadczeń – na przebieg procesu badawczego. Dobrym przykładem są badania antropologiczne z lat 70. XX w., które zapoczątkowały odchodzenie od tzw. „realistycznych opowieści”. Zamiast neutralnego rejestrowania obserwacji terenowych, badacze zaczęli włączać do raportów osobiste „wyznania badacza” (*confessional tales*). Taka zmiana otworzyła przestrzeń do opisu własnych doświadczeń i dylematów, a zarazem przyczyniła się do upowszechnienia świadomości metodologicznej wśród badaczy jakościowych. Współcześnie nurt ten rozwija się również w pedagogice resocjalizacyjnej, czego dowodem są badania autoetnograficzne i autobiograficzne (Antojado, 2024; Jaros, 2022, 2023; Miśkiewicz, 2024; Sipes, 2024). Ich autorzy podkreślają wagę refleksywności personalnej w praktyce badawczej.

Refleksywność funkcjonalna odnosi się do roli, jaką sam badacz odgrywa w projekcie badawczym. Kluczowe staje się pytanie, w jakim stopniu jego obecność, status czy pozycja wpływają na przebieg badania i jego rezultaty. Podkreśla się, że badacz – często nieświadomie – może narzucać uczestnikom własny sposób widzenia rozpatrywanego problemu. Dlatego, jak podkreśla L. Finlay, konieczne jest wcześniejsze uświadomienie i ujawnienie własnych przekonań oraz osobistych wizji świata społecznego. Ważne jest także przyjęcie założenia, że badacz nie jest wyłącznie autonomicznym akademikiem i odkrywcą, lecz również „materialnym ciałem”, które wchodzi w relacje i współtworzy narracje z uczestnikami badań.

Refleksywność dyscyplinarna ma charakter ściśle metodologiczny. Umożliwia umiejscowienie konkretnego projektu w szerszej przestrzeni debat teoretycznych i metodologicznych, a tym samym w refleksji nad kierunkami rozwoju danej dyscypliny. L. Finlay podkreśla, że sprostanie wymogom refleksywności stanowi poważne wyzwanie. Badania jakościowe porównuje do „poruszania się po trzęsawisku” (*negotiating the swamp*), gdzie badacz musi nieustannie mierzyć się z niepewnością i wielością możliwych interpretacji. Analiza doświadczeń tych, którzy podjęli to ryzyko, pozwoliła jej wyróżnić pięć uzupełniających się form refleksywności: a) introspekcję, b) refleksywność intersubiektywną, c) współpracę, d) krytykę społeczną, e) dyskursywną dekonstrukcję.

Każda z tych odmian stawia przed badaczem wyjątkowo trudne zadania. Refleksywność introspektywna wymaga głębokiego wglądu we własne doświadczenia, ale jednocześnie ochrony przed popadnięciem w nadmierny subiektywizm czy

ekspresję emocjonalną. Jej celem nie jest autorefleksja sama w sobie, lecz stworzenie punktu wyjścia do pogłębionej interpretacji zjawisk badanych.

Refleksywność intersubiektywna kieruje uwagę badacza na charakter relacji z uczestnikami. W badaniach jakościowych relacja ta nie ma charakteru formalnej roli, lecz opiera się na spotkaniu dwóch osób – dwóch podmiotów reprezentujących odmienne światy i systemy znaczeń. Zrozumienie dynamiki tych relacji wymaga wysokiego poziomu samoświadomości, ale jest warunkiem formułowania trafnych wniosków.

Refleksywność rozumiana jako współpraca jest szczególnie istotna w badaniach partycypacyjnych. Wspólne działania badacza i uczestników otwierają przestrzeń dla wielu równoprawnych perspektyw i systemów wartości. Proces badawczy staje się wówczas okazją do wymiany doświadczeń i budowania więzi, a badacz – opowiadając historię respondenta – wpisuje ją w kontekst wzajemnych relacji.

W perspektywie teorii krytycznej refleksywność pozwala dostrzec, jak nierówności statusu i władzy mogą wpływać na przebieg badania i kształtować jego wyniki. Ujawnia napięcia zakorzenione w różnicach społecznych, takich jak płeć, rasa, wyznanie czy poglądy polityczne. Tego typu refleksja jest możliwa dzięki odwołaniu się do teorii społecznej konstrukcji władzy i pozwala lepiej rozumieć mechanizmy relacji badacz–uczestnik.

Każda z przytoczonych wyżej kwestii jest przedmiotem odpowiedzialności naturalnej badacza. Jako że refleksywność odnosi się do kwestii samoświadomości badacza, bardzo trudno zapisać w kodeksach powinności etyczne i profesjonalne badaczy prowadzących badania jakościowe w sferze pedagogiki resocjalizacyjnej. Niemniej uwiadomienie sobie ogromu dylematów, przed którymi stajemy w trakcie projektowania i prowadzenia badania jest konieczne. Inaczej trudno mówić o braniu na siebie odpowiedzialności. Każde badanie naukowe wymaga odwagi podjęcia się zadania, które w opinii potocznej uznawane jest za niewykonalne.

Odpowiedzialność w dyskursie epistemologicznym

Odpowiedzialność badacza nie ogranicza się do kwestii odnoszących się do jakości jego warsztatu naukowego, w tym umiejętności doboru metod umożliwiających rozwiązanie problemu badawczego. W badaniach nad edukacją ważne jest również uświadomienie sobie kwestii natury epistemologicznej. Sprowadzają się one do pytania o naturę wiedzy pedagogicznej. Badacz jest zmuszony zadać sobie pytanie o to, jaka wiedza daje szansę na zmianę edukacji na taką, która służy człowiekowi i jego światu.

Dzięki, m.in., odkryciom Donalda Schona, twórcy alternatywnej epistemologii praktyki (Schon, 1983) wiemy, że relacje między teorią a praktyką są o wiele bardziej skomplikowane niż zakładano w ramach neopozytywistycznych paradygmatów uprawiania nauki. Nie jest zadaniem badaczy tworzenie rozwiązań, które w gotowej postaci można wykorzystywać w praktyce. Praktyka nie jest

w najmniejszym stopniu „poligonem” testowania rozwiązań tworzonych w laboratoriach uczonych. W tej sytuacji konieczna jest rewizja dotychczasowego pojmowania pedagogiki jako nauki praktycznej lub stosowanej (Mizerek, 2018, 2021). Wiedza pedagogiczna jest wiedzą „po coś”. Jako teoria powinna nie tylko opisywać i wyjaśniać wszelkie intencjonalnie i nieintencjonalne działania skierowane na rozwój człowieka, lecz także (a może przede wszystkim) tworzyć wystarczająco dużo okazji adresatom tej wiedzy do myślenia o sensie tego, co czynią.

W tej sytuacji warto zapytać jaki typ wiedzy, instrumentalna czy refleksyjna, sprzyja zmianie edukacyjnej? Wiedza instrumentalna, podporządkowana pozytywistycznym kanonom tworzenia wiedzy ma tutaj ograniczone zastosowania. Ma ona charakter wiedzy profesjonalnej. Jej źródłem są badania empiryczne, zaprojektowane z myślą o doskonaleniu praktyki edukacyjnej. Niestety, szansa na to, że zostaną one wykorzystane w praktyce zgodnie z intencjami jej twórców jest nikła. Wiedza taka ma również wymiar polityczny. Głównymi jej odbiorcami, poza akademią, są decydenci. Są oni skłonni wykorzystywać wyniki badań nastawionych na zmianę praktyki edukacyjnej głównie w sposób, który uwzględnia polityczne cele rządzących. Alternatywą dla wiedzy instrumentalnej jest wiedza refleksyjna. Jest ona wiedzą krytyczną. Jej podstawą jest krytyczny namysł nad wynikami badań naukowych oraz tradycjami badawczymi, służącymi poszukiwaniu sposobów zmiany praktyki edukacyjnej. Jest to jednocześnie wiedza, w której wyniki badań analizowane są w poszerzonym, transdyscyplinarnym kontekście intelektualnym. Istnieje wiele przykładów udanych prób tworzenia takiej wiedzy w badaniach prowadzonych na terenie pedagogiki resocjalizacyjnej (Haarmans, 2021; Michel, 2015; Pompa i współpr., 2022; Ratliff i współpr., 2024; Sadowska, 2021). Są to badania o charakterze partycypacyjnym, prowadzone w ramach strategii badań w działaniu oraz badań ewaluacyjnych.

Odpowiedzialność za wykorzystanie wyników badań

Badacze edukacji zastanawiają się często nad wykorzystaniem wyników ich badań w praktyce. Czy odpowiedzialność badacza kończy się w momencie publikacji wyników? Czy ten obszar odpowiedzialności należy pozostawić popularyzatorom wiedzy oraz decydentom kształtującym politykę? Jak dotąd nie znaleziono sposobu na sensowne wykorzystanie wiedzy naukowej w kształtowaniu polityki i praktyki edukacyjnej. Nadzieje, że można będzie odwołać się do rozwiązań sugerowanych przez epistemologię neopozytywistyczną, okazały się złudne. Relacje między teorią a praktyką są bowiem znacznie bardziej złożone niż zakłada „techniczno-racjonalna” epistemologia praktyki (Schön, 1983). Odkryto, że teoria nie jest w stanie generować rozwiązań, które można bezpośrednio zastosować w praktyce. Jednocześnie praktyka edukacyjna nie może być traktowana jako swoisty „poligon doświadczalny” dla rozwiązań tworzonych w pracowniach uczonych.

W tej sytuacji należy na nowo zdefiniować rolę badań stosowanych w naukach społecznych. Takiego rodzaju próby podejmowane są ostatnio przez wielu autorów (Biesta, 2007, 2012a; Bammer, 2013; Flyvbjerg, 2001; Greenwood, Levin, 2007).

Jednak odpowiedzialność epistemologiczna, zmiany w sposobie tworzenia wiedzy, która daje możliwość podejmowania przez praktyków i polityków mądrych decyzji nie prowadzi niestety do rozwiązania problemu. Wskazuje na to m.in. Marek Konopczyński (2013), mając na uwadze fakt, że w badaniach społecznych rola badacza nie ogranicza się do tworzenia wiedzy, która spełnia surowe rygory metodologiczne, że jest on również obywatelem zatroskanym o dobro wspólne, jego odpowiedzialność ulega poszerzeniu.

Najnowsze poszukiwania podejmowane w skali globalnej zostały opublikowane w wydany przez prestiżowe wydawnictwo SAGE podręczniku pt. *The Bera – Sage Handbook of Research Informed Education Practice and Policy* (Wyse i in., 2025). Wielu autorów tego dzieła podejmuje kwestie warunków brzegowych dla owocnych „spotkań” wiedzy naukowej oraz praktyki i polityki edukacyjnej. Na pierwszy plan wysuwają się następujące kwestie:

1. Rola badań edukacyjnych w identyfikacji wartości ukierunkowujących politykę. Klasyczne studia prowadzone w ramach filozofii edukacji okazują się tu niewystarczające. Konieczne jest równocześnie podejmowanie analiz dyskursów polityki edukacyjnej i praktyki pedagogicznej, w których ujawnia się (bądź przeciwnie – pozostaje w ukryciu) kategoria jakości (sensu) działań resocjalizacyjnych.
2. Propagowanie, mało jeszcze znanej w Polsce, koncepcji polityki, określanej jako *research-informed policy*. Koncepcja ta zastała wypracowana jako efekt rozczarowania rozwiązaniami oferowanymi przez menadżerskie idee nowego publicznego zarządzania (NPM). Jest też reakcją na ograniczenia koncepcji *Evidence-Based Policy*¹ (Brown, 2017; Cullen, Adams, 2010) oraz *Evidence-Based Practice* (Mizerek, 2015) w kreowaniu polityki edukacyjnej. *Research – informed policy* w nowy sposób definiuje politykę edukacyjną. Ma być ona oparta na wynikach badań naukowych lecz kierowana przez wartości (*research informed but value-driven*). Jest to odpowiedź na krytykę *evidence-based policy*, która bywała postrzegana jako technokratyczna, „odpolityczniona” i redukująca politykę do efektywności narzędzi. Nurt *research-informed but value-driven policy* podkreśla, że decyzje polityczne zawsze są osadzone w sporach wartości. Natomiast badania naukowe nie rozstrzygają ostatecznie o tym, co jest słuszne, a tylko pokazują, jak różne opcje działają w praktyce.
3. Prowadzenie dalszych analiz i badań prowadzących do zdefiniowania nowej roli badacza edukacji. W zakres odpowiedzialności badacza wchodzi występowanie w roli pośredników wiedzy, facylitatorów dialogu oraz krytycznej refleksji. Okazuje się, że oddzielanie roli badacza i popularyzatora wiedzy

.....

¹ Koncepcja ta jest nazywana często w polskich publikacjach jako polityka/praktyka oparta na dowodach naukowych. Jest to jednak kalka językowa, która nie oddaje istoty założeń tej koncepcji.

naukowej nie zmienia ani polityki, ani praktyki edukacyjnej. Jednocześnie zawodne okazało się ograniczanie roli badaczy do ekspertów, którzy nie biorą na siebie odpowiedzialności za wdrażanie proponowanych rozwiązań. W dobie kryzysu demokracji tego typu wiara w kompetencje polityków jest naiwna (Biesta, 2007, 2012b). W tej sytuacji rola badacza sprowadza się do roli brokera wiedzy (*knowledge broker*) (Ramot, Bialik, 2020), osoby podejmującej się zadania aranżacji spotkań wiedzy i polityki. Również w Polsce, głównie za sprawą inicjatyw Piotra Zamojskiego (2022) oraz osób traktujących edukację jako rzecz publiczną, mamy w tej sferze obiecujące doświadczenia.

Uwagi końcowe

W artykule podjęto próbę „oswojenia” jednej z kluczowych kategorii współczesnej humanistyki, którą dotychczas rzadko kojarzono z metodologią badań naukowych. Uznano, że warto jest zadać sobie taki trud. Bycie odpowiedzialnym badaczem wymaga uświadomienia sobie w jaki sposób odpowiedzialność przenika czynności składające się na proces badania naukowego.

Analizy przedstawione w artykule prowadzą do wniosku, że odpowiedzialność badacza w pedagogice resocjalizacyjnej należy traktować jako kategorię metodologiczną, a nie wyłącznie etyczną czy kontraktową. Szczególne znaczenie ma rozróżnienie między odpowiedzialnością „za” – utożsamianą z wymogami formalnymi i ewaluacyjnymi – oraz odpowiedzialnością „przed”, która wyraża się w podmiotowym traktowaniu uczestników badań i trosce o dobro wspólne. To właśnie odpowiedzialność naturalna, zakorzeniona w wartościach prawdy, dobra i piękna, powinna stanowić fundament wolności akademickiej i tożsamości naukowca.

Refleksywność wskazuje na kompetencje metodologiczne pozwalające unikać deformacji badań i sprzyjające krytycznej świadomości własnych uwarunkowań oraz roli badacza. Jednocześnie odpowiedzialność ma wymiar epistemologiczny – pedagogika resocjalizacyjna powinna tworzyć przede wszystkim wiedzę refleksyjną, wspierającą krytyczny namysł nad praktyką, a nie jedynie wiedzę instrumentalną służącą technokratycznym rozwiązaniom.

W tym kontekście szczególnej wagi nabiera idea polityki edukacyjnej opartej na badaniach empirycznych lecz kierowanej wartościami (*research-informed but value-driven policy*). Rola badacza nie ogranicza się do tworzenia wiedzy. W naukach społecznych konieczne jest podejmowanie odpowiedzialności za mądre wykorzystywanie wyników badań w praktyce. Stąd też naukowcy powinni śміiej niż dotąd wchodzić w role mediatorów oraz brokerów wiedzy w dialogu praktyki z polityką.

Podsumowując, odpowiedzialność nie ogranicza wolności badacza, lecz jest jej warunkiem. Przyznanie prymatu odpowiedzialności naturalnej pozwala zachować sens badań, chroni etos nauki i otwiera pedagogikę resocjalizacyjną na zadanie humanizacji życia społecznego.

Abstract: Discourses of Responsibility in Resocialization Research

The article addresses the issue of researcher responsibility in resocialization pedagogy, framing it as a methodological rather than merely ethical or contractual category. Two types are distinguished: responsibility „for,” linked to formal requirements of evaluation and quality control, and responsibility „before,” which entails treating participants as subjects, caring for the common good, and upholding the ethos of the researcher. Special emphasis is placed on natural responsibility, rooted in the values of truth, goodness, and beauty, seen as the foundation of academic freedom and the scientist’s integral identity. Reflexivity and reflectivity are highlighted as essential methodological competencies, enabling critical reflection on research conditions and the researcher’s role within social relations. The article also underlines the epistemological dimension of responsibility, arguing that pedagogical knowledge should serve a reflective rather than merely instrumental function. With regard to educational policy, the author advocates moving from an evidence-based model toward a research-informed but value-driven approach.

Keywords: researcher responsibility; resocialization pedagogy; reflexivity; epistemology of social sciences; research-informed but value-driven policy.

Bibliografia

- [1] Ajdukiewicz K., 1949, *Zagadnienia i kierunki filozofii: teoria poznania, metafizyka*, Warszawa: Czytelnik.
- [2] Alvesson M., Skoldberg K., 2009, *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.
- [3] Ambrozik W., 2007, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- [4] Andrews D.A., Bonta J., 2017, *The Psychology of Criminal Conduct*, wyd. 6, Routledge.
- [5] Antojado C., 2024, *Autoethnographic Reflections on Digitalized Prison Visitations During the COVID-19 Pandemic*, „Qualitative Inquiry”, 30(5), 551–563, <https://doi.org/10.1177/10778004241234567>.
- [6] Bammer G., 2013, *Disciplining Interdisciplinarity: Integration and Implementation Sciences for Researching Complex Real-World Problems*, ANU Press.
- [7] Barone T., 2007, *A Return to the Gold Standard? Questioning the Future of Narrative Construction as Educational Research*, „Qualitative Inquiry”, 13(4), 454–470.
- [8] Biesta G., 2007, *Why „What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, „Educational Theory”, 57(1), 1–22, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>.
- [9] Biesta G., 2012a, *Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere*, „Social and Cultural Geography”, <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>.
- [10] Biesta G., 2012b, *Philosophy of Education for the Public Good: Five Challenges and an Agenda*, „Educational Philosophy and Theory”, 44(6), 581–593, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00783.x>.
- [11] Bourdieu P., Chamboredon J.-C., Passeron J.-C., 1991, *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*, Berlin: Walter de Gruyter.

- [12] Brogaard B., 2023, *Virtue Epistemology and Epistemic Responsibility*, [w:] *Oxford Handbook of Virtue Epistemology*, Oxford University Press.
- [13] Brown C., 2017, *Achieving Evidence-Informed Policy and Practice in Education: Evidenced*, Emerald Group Publishing.
- [14] Buckley D., 2025, *On the Relevance of Self-Disclosure for Epistemic Responsibility*, „Ergo: an Open Access Journal of Philosophy” 12(4), 93–116, <https://doi.org/10.3998/ergo.7135>.
- [15] Chudy W., 1984, *Rola refleksji w epistemicznej i ontycznej strukturze osoby ludzkiej*, „Studia Philosophiae Christianae”, 1(20), 7–29.
- [16] Code L., 1987, *Epistemic Responsibility*, University Press of New England.
- [17] Cullen L., Adams S., 2010, *What is Evidence-Based Practice?*, „Journal of Perianesthesia Nursing: Official Journal of the American Society of PeriAnesthesia Nurses/American Society of PeriAnesthesia Nurses”, 25(3), 171–173, <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2010.03.004>.
- [18] Finlay L., 2002, *Negotiating the Swamp: the Opportunity and Challenge of Reflexivity in Research Practice*, „Qualitative Research”, 2(2), 209–230, <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>.
- [19] Flyvbjerg B., 2001, *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again*, Cambridge University Press.
- [20] Gadacz T., 1990, *Wolność a odpowiedzialność: Rosenzweiga i Levinasa krytyka Hegłowskiej wolności ducha*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- [21] Gadacz T., 2013, *Studia i odpowiedzialność*, „Znak”, 4(693), 80–84.
- [22] Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Thousand Oaks: Sage.
- [23] Goldfarb J., 2013, *Crises in Education: Reflections on the Conflation of Education with Economics and Politics*, „Forum Oświatowe”, 3(50), 153–161, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/164>.
- [24] Górniewicz J., 2019, *De dignitate Academiae – constanter fermiterque. O dostojęństwie akademii – nieustannie i stanowczo*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- [25] Greenwood D.J., Levin M., 2007, *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*, wyd. 2, Thousand Oaks: Sage.
- [26] Haarmans M., 2021, *It's Us Doing It! Participatory Action Research in Prison*, „Journal of Prison Education and Reentry”, 7(1), 67–85.
- [27] Jaros P., 2022, *Naznaczone. Radzenie sobie z etykietowaniem w narracjach byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- [28] Jaros P., 2023, *Autobiograficzny wywiad narracyjny jako źródło wiedzy o doświadczeniach granicznych byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, 14(3), 57–76, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2584>.
- [29] Kłos J., 2012, *Kiedy rzeczy zamieniają się w słowa*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, 33–50.
- [30] Kmita J., 1971, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- [31] Konopczyński M., 2006, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- [32] Konopczyński M., 2013, *Resocjalizacja a polityka*, „Resocjalizacja Polska”, 5, 9–11, https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/resocjalizacja-polska-polish-journal-of-social-rehabilitation/2013-tom-5/resocjalizacja_polska_polish_journal_of_social_rehabilitation-r2013-t5-s9-11.pdf.
- [33] Kwiecieński Z. (red.), 1991, *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- [34] Melosik Z., 2002, *Uniwersytet i społeczeństwo: dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Warszawa: Volumen.
- [35] Melosik Z., 2019, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- [36] Mertens D.M., 2010, *Research and Evaluation in Education and Psychology*, wyd. 3, Thousand Oaks: Sage.
- [37] Michel M., 2011, *Streetworking – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- [38] Michel M., 2013, *Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich*, Warszawa: Wydawnictwo PEDAGOGIUM.
- [39] Michel M., 2015, *Spółeczne usytuowanie pedagoga resocjalizacyjnego w badaniach terenowych*, „Resocjalizacja Polska”, 9, 35–52.
- [40] Michel M., 2016, *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- [41] Miśkiewicz B., 2024, *Who Was I? The Dual Role of a Researcher and a Family Court Probation Officer in Autoethnographic Research on “Dirty Work” in the Context of Resocialization Pedagogy*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 38(1), 93–114, <https://doi.org/10.12775/PBE.2024.005>
- [42] Mizerek H., 2015, *Evidence-Based Practice in Education: Premises, Dilemmas, Prospects*, „Forum Oświatowe”, 27(2), 25–40.
- [43] Mizerek H., 2018, *Tworzenie refleksyjnej wiedzy w badaniach pedagogicznych. Dylematy – konteksty – punkty odniesienia*, „Forum Pedagogiczne”, 8(1), 213–227, <https://doi.org/10.21697/fp.2018.1.15>.
- [44] Mizerek H., 2021, *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [45] Mizerek H., Bielinis L., 2025, *Education Policy and Knowledge. What if they Could Meet?*, [w:] *The BERA-Sage Handbook of Education Practice and Policy* (1022–1040), (red.) D. Wyse, V. Baumfield, N. Mockler, R.M. Reardon, Thousand Oaks: Sage.
- [46] Nowak S., 1970, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- [47] Ossowski S., 1967, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- [48] Pompa L. i współpr., 2022, *Inside-Out Think Tanks: Participatory Evaluation of Prison Education*, [w:] *Handbook of Prison Education*, 210–225, Routledge.
- [49] Ramot R., Bialik G., 2020, *Researchers as knowledge brokers: A step toward researchinformed policy? lessons from the Israeli case*, „Education Policy Analysis Archives”, 28, 1–25, <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5115>.
- [50] Ratliff K. i współpr., 2024, *Youth Participatory Action Research with Homeless Youth*, „Journal of Youth Studies”, 27(5), 678–695.
- [51] Sadowska K., 2021, *Edukacja partycypacyjna w resocjalizacji nieletnich*, „Pedagogika Społeczna”, 21(2), 45–60.

- [52] Schön D.A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- [53] Sipes L., 2024, *I Dream of Prison: An Autoethnography of Women's Post-Carceral Dreams and the Lingering Effects of Incarceration*, „Journal of Autoethnography”, 5(3), 311–330, <https://doi.org/10.1525/joae.2024.5.3.311>.
- [54] Surmiak A., 2022, *Etyka naukowych badań społecznych. Pomiędzy kodyfikacją a antykodyfikacją*, „Diametros”, 72, 1–37, <https://diametros.uj.edu.pl/diametros/article/view/1818/1636>.
- [55] Wyse D., Baumfield V., Mockler N., Reardon R.M. (Eds.), 2025, *The BERA-Sage Handbook of Research-Informed Education Practice and Policy*, Thousand Oaks: Sage.
- [56] Wysocka E., 2015, *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- [57] Zamojski P., 2022, *Edukacja jako rzecz publiczna*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- [58] Żemigła M., 2022, *Spółeczna odpowiedzialność nauki*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.