

Maciej KASPRZYK
Maciej S. KUDELSKI

CZY NALEŻY SIĘ OBAWIAĆ REWOLUCJI W NAUCE? O przyszłości uprawiania nauki w obrębie szkół badawczych oraz o interdyscyplinarności

Warto postawić pytania: Jak powinna i jak może wyglądać nawigacja między paradygmatami w tonie określonej szkoły naukowej, zwłaszcza w obrębie szkoły zajmującej się uprawianiem nauki, która ze swej natury jest interdyscyplinarna? Czy scholarstwo implikuje obciążenie balastem lęku przed zmianami o dużej doniosłości, czy też jest zgola odmiennie?

W literaturze podejmującej problematykę metodologii nauk, a także w tych pracach (między innymi z dziedziny socjologii), które stawiają sobie za cel dookreślenie, jakie postawy uczonych są dobrze widziane, a jakie nie, bardzo często krytyce poddawane jest uprawianie nauki w obrębie tak zwanych szkół badawczych. Podkreśla się wady prowadzenia działalności badawczej w sposób tak zorganizowany, niejednokrotnie zapominając o tym, jak wiele dobrego przyniosło kreowanie przestrzeni wymiany prądów myślowych¹, jakimi są szkoły.

UPRAWIANIE NAUKI W OBRĘBIE SZKOŁY PUNKT WYJŚCIA

„Szkoła uprawiania nauki” jest pojęciem wieloznacznym. W najszerszym rozumieniu oznacza ono wspólnotę uczonych, która zajmując się konkretną dyscypliną naukową, hołduje określonym zasadom. Zasady te mają zwykle istotny wpływ na skutki, jakie przynosi kooperacja uczonych, i stanowią czynnik, w którym możemy upatrywać podstawy pracy twórczej prowadzącej do rezultatów lepszych niż osiągalne przez indywidualnego badacza. Możemy nawet pokusić się o stwierdzenie, że rezultaty badań prowadzonych w obrębie szkół będą spełniać wyższe kryteria, zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Funkcjonowanie w tej samej „wspólnocie myślowej” – a takimi wspólnotami niewątpliwie są szkoły – stwarza doskonałą płaszczyznę komunikacji między badaczami. Porozumienie to owocuje najczęściej większą skalą prowadzonych

¹ Zob. J. G o ł k o w s k i, *Ethos nauki i role uczonych*, Secesja, Kraków 1996.

badania, a także większą liczbą ich wymiernych wyników, czyli potwierdzonych lub sfalsyfikowanych hipotez². Mówiąc o zespole badawczym, najczęściej mamy na myśli zespół utworzony doraźnie, do rozwiązania jakiegoś konkretnego problemu, szkoła natomiast lokuje się w znacznie szerszym obszarze temporalnym. Hołduje ona określonym wartościom, podczas gdy w przypadku zespołu badawczego ten aksjologiczny wymiar bywa niekiedy bagatelizowany.

Owo porozumienie między uczonymi nie stanowi przeszkody w prowadzeniu twórczych sporów i krytycznej refleksji. Bariere taką mogłaby stwarzać swoista zmowa, polegająca na kreowaniu naukowego tabu, czyli obszaru założeń, których badaczowi identyfikującemu się z danym środowiskiem podważać lub naruszać nie wolno. W przypadku szkoły naukowej zgodzić się należy na przyjęcie założeń podstawowych, a nawet na nadanie im statusu wyjątkowego, niedopuszczalny jest jednak brak prowadzenia wokół nich dyskusji.

PARADYGMAT A INTERDYSCYPLINARNOŚĆ

Za absolutną podstawę badań prowadzonych w obrębie szkoły naukowej należy przyjąć wytworzony przez nią paradygmat. Pojęcie paradygmatu najczęściej rozumiane jest w sposób przyjęty przez Thomasa Kuhna³. Zgodnie z tym ujęciem, w obrębie każdej nauki na danym etapie jej rozwoju występuje jeden, wiodący paradygmat, czyli właściwy, adekwatny do wymagań problemu badawczego wzorzec postępowania.

Należy jednak pamiętać, że wzorzec postępowania często nie może ograniczać się wyłącznie do jednej dyscypliny naukowej. Rozwiązywanie problemów interdyscyplinarnych może angażować kilka paradygmatów. W takim przypadku mówimy o dyscyplinach wieloparadygmatycznych. W odniesieniu do nich paradygmat rozumiany tak, jak rozumiał go Kuhn, sprawdza się tylko częściowo, gdyż stanowi on element pewnej złożonej całości.

W przypadku dyscyplin wieloparadygmatycznych, które absorbują zróżnicowane instrumentarium metodologiczne i odwołują się do kilku wzorców postępowania, pojęcie paradygmatu traci swoje „klasyczne” znaczenie, występuje tu bowiem coś, co możemy określić jako zestrój paradygmatów. W dyscyplinach wieloparadygmatycznych najważniejszym kluczem porządkującym jest bowiem cel, jaki badacz lub grupa badaczy zamierza poprzez swoje działania osiągnąć. Zorientowanie na cele prowadzi do współistnienia w ramach jednej

² Przykładem może być chociażby tak zwana lubelska szkoła filozoficzna, uprawiająca również filozofię prawa. Zob. M. K a s p r z y k, *Filozofia prawa Lubelskiej Szkoły Filozoficznej*, Stowarzyszenie Przeszłość-Przyszłość, Nałęczów 2014.

³ Zob. T. S. K u h n, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Aletheia, Warszawa 2001.

dyscypliny kilku paradygmatów (w rozumieniu, jakie nadał temu pojęciu Kuhn). Pochodną interdyscyplinarności jest więc simultaniczność paradygmatów.

Warto zatem postawić pytania: Jak powinna i jak może wyglądać nawigacja między paradygmatami w łonie określonej szkoły naukowej, zwłaszcza w obrębie szkoły zajmującej się uprawianiem nauki, która ze swej natury jest interdyscyplinarna? Czy scholarstwo implikuje obciążenie balastem lęku przed zmianami o dużej doniosłości, czy też jest zgoła odmiennie?

Istotne znaczenie ma w tej kwestii śmiałość samych badaczy, a zwłaszcza postawa osób, które w środowiskach uczonych pełnią funkcję animatorów. Odwaga badaczy zależy zaś od wielu czynników, w szczególności od przywiązania do określonej tradycji badawczej.

W przypadku prac interdyscyplinarnych zmianami o dużej doniosłości nie są jedynie decyzje wyłączające określone paradygmaty, lecz także te decyzje, które dopuszczają do głosu paradygmaty nowe. Optymalne warunki rozkwitu nauk, których właściwością jest interdyscyplinarność, może więc stworzyć grupa aktywnych fachowców pracujących na gruncie różnych paradygmatów i cechujących się głębokim poczuciem sensu uprawiania nauki w taki właśnie a nie inny sposób, a zarazem szczególnego rodzaju otwartością. Powinni oni zatem z jednej strony prezentować przywiązanie do paradygmatu i szkoły, a z drugiej – taką postawę wobec innych paradygmatów (zarówno w dziedzinie przez nich uprawianej, jak i w dziedzinach, które wobec niej pełnią rolę nauk pomocniczych), aby ich z założenia nie odrzucać, lecz zachować gotowość poddania ich rzetelnej analizie. Po przeprowadzeniu tej rzetelnej analizy możliwe będzie – stosowne do potrzeb, acz śmiałe i odważne – przyjmowanie założeń spoza paradygmatu wiodącego. Stosowanie środków zapobiegających tego rodzaju zmianom jest właśnie jednym z głównych zarzutów stawianych szkołom w nauce, które także z tego powodu przedstawiane bywają jako skostniałe i zamknięte na myślenie postępowe⁴.

DYNAMIKA SZKOŁY I JEJ OGRANICZANIE

W rozważaniach o szkole naukowej należy również zadać pytanie o zakres zagadnień, jakie znajdują się i znajdować będą w kręgu zainteresowań jej przedstawicieli. Słuszny wydaje się postulat, by w przypadku tworzenia zrębów szkoły zakres ten był dość ograniczony. Wraz z pojawieniem się szerszego grona naukowców, zasadne stanie się pytanie o docelowe zakresy zainteresowań szkoły. Trudna do wyobrażenia jest sytuacja, gdy owych punktów krańcowych w ogóle nie wyznaczono, a tym samym nie stworzono pewnego

⁴ Por. A. B i r d, *Philosophy of Science*, UCL Press, London 1998, s. 113.

kośćca, pewnych aksjologicznych podstaw, na których budowana ma być szkoła. W takim wypadku należałoby raczej mówić o grupie współpracujących ze sobą naukowców, niezasługującej jednak jeszcze na miano szkoły.

Zgoła inny, racjonalny sposób budowania szkoły polega na dokonaniu już na samym początku wyboru jej aksjologicznych podstaw. Taka sytuacja już na wstępie będzie niejako wymuszać konieczność chociażby częściowej zbieżności między poglądami głoszonymi przez nowo przystępującego naukowca a poglądami szkoły.

Formułując odpowiedź na pytanie postawione w tytule tej części artykułu, należy podkreślić, że dopóki występuje owa zbieżność poglądów, dopóty stosowanie ograniczeń w dynamice rozwoju szkoły nie jest uzasadnione, gdyż każdy przystępujący do niej naukowiec może ją wzbogacić, a nawet zaproponować inne, nowe spojrzenie na to wszystko, co stanowi przedmiot jej zainteresowania. Ograniczanie dynamiki rozwoju szkoły jest więc zasadne jedynie w przypadku, gdy ów dynamiczny rozwój prowadzi do utraty znaczenia jej aksjologicznych podstaw, przekształcając ją w grupę naukowców współpracujących ze sobą, lecz niemających wspólnego trzonu badawczego.

NIEPOKOJE

Tym, co budzi największy lęk przed rewolucjami w ogóle, a w szczególności tymi, które zachodzą i zachodzić będą w obrębie szeroko rozumianej nauki, jest przede wszystkim nieznanie kierunku, w jakim rewolucja będzie postępować, a w konsekwencji brak możliwości przewidzenia jej finalnych skutków oraz ceny, jaką przyjdzie za nią zapłacić.

Rewolucje zachodzące w szkołach w następstwie rozszerzania kręgu dyscyplin znajdujących się w obszarze ich zainteresowań również mogą budzić lęk związany z niepewnością co do ich kształtu i skutków. Warto więc podjąć próbę diagnozy tych niepokojów i sprawdzić, czy rzeczywiście są one zasadne.

Jedną z podstawowych obaw o kształt szkoły, w której dokonana się rewolucja interdyscyplinarna, dotyczy wspomnianej już utraty aksjologicznego kośćca, na którym dana szkoła została ufundowana. Zniszczenie się tej obawy jest w dużej mierze uzależnione od tego, w jaki sposób zareagują na rewolucję związani ze szkołą badacze. Istotne znaczenie ma tu zwłaszcza ich zdolność do – niekiedy diametralnej – zmiany podejścia do uprawiania nauki. Jeśli badacze w zdecydowany i sprawny sposób zareagują na dokonującą się rewolucję, to będą w stanie utrzymać wymóg zbieżności między aksjologicznym kośćcem szkoły a poglądami jej członków.

Inną obawą, wynikającą w pewnym stopniu z obawy wskazanej wyżej, jest niepokój o to, że skutek interdyscyplinarnej rewolucji obok pierwotne-

go aksjologicznego kośćca wyłonią się kośćce zupełnie inne, niekiedy nawet sprzeczne z pierwotnym. Pierwsza z przedstawionych sytuacji, którą określimy jako powstanie swoistych subkośćców aksjologicznych, mogąca w konsekwencji oznaczać powstanie w obrębie szkoły subnurtów, nie powinna budzić obaw, gdyż nie prowadzi do rozpadu szkoły, a przeciwnie, przyczynia się do jej budowania i poszerzania w zakresie jakościowym. Druga sytuacja, a więc wykształcenie się nowych kośćców aksjologicznych stojących w sprzeczności z kośćcem pierwotnym, może niepokoić, ponieważ grozi rozpadem szkoły, który w rezultacie doprowadzić mógłby nawet do powstania kilku szkół wzajemnie zwalczających swoje poglądy.

Zwrócono wcześniej uwagę na to, że w przypadku niektórych dyscyplin wiedzy pluralizm paradygmatów jest czymś zupełnie normalnym. Czy jednak ów pluralizm nie przekreśla możliwości zaistnienia przewrotów naukowych? Należy mieć na względzie fakt, że w pewnych przypadkach przewrót może ograniczyć się do bardziej intensywnego korzystania z paradygmatu, który wcześniej był marginalizowany. Wykorzystywana uprzednio droga do osiągnięcia celu naukowego nie zostaje wówczas ani ostatecznie zamknięta, ani uznana za anachroniczną i nieskuteczną – mamy zatem do czynienia z nawigacją między alternatywnymi możliwościami rozwiązywania problemów naukowych. W tym kontekście racjonalne wydaje się pytanie, czy nie należałoby tu mówić raczej o wzroście zróżnicowania paradygmatów niż o rewolucji naukowej. W przypadku udzielenia odpowiedzi twierdzącej mówilibyśmy o lęku przed coraz większym zróżnicowaniem paradygmatów, a nie o lęku przed rewolucjami naukowymi.

Z CZEGO NIE WOLNO REZYGNOWAĆ

W związku z omawianym problemem trzeba akcentować przede wszystkim istotną rolę porozumienia między naukowcami. Uzyskanie konsensu może być bardzo trudne, gdyż badacz często musi „prowadzić mediacje z samym sobą”, czyli podejmować rozstrzygnięcia i decyzje, które już na etapie dochodzenia do nich jawią się jako niełatwe, między innymi ze względu na ich przewidywaną recepcję w środowisku naukowym. Podstawowym celem, do którego dążyć powinien każdy uczony, jest prawda⁵. W ramach realizacji tej

⁵ W literaturze duży nacisk kładzie się na to, że zmierzając ku prawdzie, badacz zawsze odbywa podróż w nieznaną, dlatego przysługuje mu status odkrywcy. Status ten powinien odgrywać zawsze pierwszoplanową rolę i należy być tego świadomym, gdyż wiąże się z nim szczególna odpowiedzialność. Por. S. French, J. Saatsi, *Travelling in New Directions*, w: *The Continuum Companion to the Philosophy of Science*, red. S. French, J. Saatsi, Continuum International Publishing Group, London–New York 2011, s. 337n.

wartości poznawczej prawdziwy naukowiec nie może preferować innych wartości, nawet takich, jak wierność określonej tradycji badawczej. Kiedy zajdzie potrzeba, należy odstąpić od tradycji i podjąć odważne kroki z myślą o tym, że doniosłe wartości poznawcze są (lub będą) w stanie same się obronić. Historia nauki zna przecież przypadki, gdy określony model badawczy – wydawać by się mogło, że już nieaktywny i anachroniczny – odżywał i ponownie stawał się ekspansywny.

NORMY I ICH OBRONA FILOZOFIA PRAWA

Za przykład segmentu wiedzy, który ma status wyjątkowy ze względu na co najmniej kilka czynników, w tym także z powodu szerokiej skali jego oddziaływania, uznać można filozofię prawa. Naczelne zadania filozofii prawa to poszukiwanie filozoficznych uzasadnień systemu prawa i precyzowanie, jakie treści i w jakiej formie winny być przez to prawo wyrażane⁶. Realizację tych zadań musi jednak poprzedzić dokonanie krytycznego opisu zastanej rzeczywistości, a to stanowi duże wyzwanie metodologiczne. Aby mu sprostać, filozofia prawa korzysta w szerokim zakresie z dorobku nauk humanistycznych i społecznych. Pewną trudność stanowi tu wielość spojrzeń na określone zjawiska – na przykład optyka (cała metodologia, jak również aparat pojęciowy), jaką przyjmują wobec problemu przestępstwa uprawiający naukę prawa karniści, znacząco odbiega od tego, jak problem ten postrzegają kryminolodzy, reprezentanci socjologii czy też subdyscyplin wyspecjalizowanych, takich jak polityka społeczna albo profilaktyka społeczna. W każdej z tych dyscyplin inny jest też dystans badacza do opisywanego fenomenu – w ten sposób uwidocznia się różnica w stopniu ich szczegółowości. Należy jednak zauważyć zasadniczą wspólną cechę wszystkich tych ujęć: w każdym z nich czyn stanowiący przestępstwo wartościowany jest ujemnie. A zatem tezy mające znaczenie fundamentalne – niezależnie od tego, jak wielka byłaby polifonia wypowiedzi reprezentantów różnych nauk – są w stanie obronić się same.

W świetle tego prawo karne może stać się przyczynkiem do następującego uogólnienia: normy, które cieszą się powszechną akceptacją, znajdują swoje odzwierciedlenie także w kryteriach decydujących o tym, jakimi instrumentami należy posłużyć się przy badaniu określonych problemów. W rozważaniach nad interdyscyplinarnością nie będzie niczym odkrywczym stwierdzenie, że badanie określonych fenomenów nie jest równie atrakcyjne z punktu widzenia znacząco różnych dyscyplin wiedzy. W przypadku każdego fenomenu poten-

⁶ Zob. R. Tokarczyk, *Filozofia prawa*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

cialnie stanowiącego interesujący przedmiot opisu możemy doszukiwać się pewnego „drugiego dna”, czyli swoistego metapoziomu, który daje się uchwycić w sposób bardziej uniwersalny, a zarazem wieloaspektowy – absorbując tym samym instrumentarium większej liczby dyscyplin. Dla filozofii prawa takim metapoziomem może być określona konstytucja etyczna przepisów prawnych czy też zachowań, które są przez przepisy te regulowane. Z powyższych uwag wyłania się argument za tym, że obawy przed przewrotami w nauce są nieuzasadnione. Wznosząc się w analizach i rewizjach przekonań na coraz wyższe poziomy, docieramy bowiem do tej samej substancji, która stała się źródłem wszystkich kolejnych zwrotów. Problem „obrony norm” rozwiązuje się zatem niejako samoistnie – pewnym założeniom w nauce przysługuje po prostu wyjątkowo mocny status. Wynika stąd, że niektóre rewolucje mogą być w istocie rewolucjami pozornymi, gdyż w ich wyniku centralny punkt odniesienia mimo dynamiki paradygmatów nie uległ zmianie⁷.

DIALOG A OBRONA WARTOŚCI FILOZOFIA WYCHOWANIA

Budzące lęk kwestie związane z zagadnieniem wychowania, w szczególności dotyczące rewolucyjnego rozwoju tej dziedziny nauki, można poddać pewnej hierarchizacji. Naczelne miejsce w tej hierarchii zajmować będzie obawa o to, czy wychowanie we współczesnym świecie, w którym coraz wyraźniej zauważalny jest kryzys wizji człowieka oraz związany z nim brak określonych ram antropologii⁸, ma jeszcze jakikolwiek sens. Tego rodzaju lęk można dość szybko zdezawuować, sięgając chociażby do listu Benedykta XVI skierowanego do diecezji rzymskiej. W liście tym Papież zauważa, że w sytuacji, gdy podważane są aksjologiczne podstawy społeczeństwa, „wzrasta zapotrzebowanie na prawdziwe wychowanie”⁹, ponieważ młodzi ludzie „nie chcą być pozostawieni sami w obliczu zadań, jakie stawia przed nimi życie”¹⁰, i oczekują wsparcia od osób dorosłych.

Inną obawę budzi z kwestia związana z tym, co rozumiemy przez wychowanie: czy w dzisiejszym świecie możliwe i potrzebne jest wychowanie do wartości? Z tak postawionym problemem wiąże się konieczność odpowie-

⁷ Por. C.F. Craver, *Structures of Scientific Theories*, w: *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*, red. P. Machamer, M. Silberstein, Blackwell, Oxford 2002, s. 56n.

⁸ Por. K. Olbricht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1(29), s. 92n.

⁹ Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L’Osservatore Romano” wyd. pol. 29(2008) nr 4, s. 4.

¹⁰ Tamże, s. 5.

dzi na pytanie o postęp w naukowej rewolucji i o stopień społecznej recepcji zmian, jakie ona z sobą niesie. Wychowanie do wartości, jak utrzymują krytycy tego modelu wychowawczego, straciło obecnie rację bytu przede wszystkim dlatego, że tradycyjne wartości uległy w wysokim stopniu relatywizacji i indywidualizacji, a zatem nie jest możliwe przyjęcie wspólnego dla całego społeczeństwa katalogu wartości, w odniesieniu do którego miałyby być prowadzone wychowanie. W związku z tym postuluje się wprowadzenie wychowania aksjologicznie neutralnego. Proponowany neutralny model wychowawczy nie może jednak zostać zrealizowany w praktyce. Wychowanie bowiem – nawet jeśli usilnie dąży się do wyrugowania jego podstaw aksjologicznych – musi być oparte na odpowiednio dobranych treściach, wymaga też określenia sposobów budowania relacji i organizowania procesu dydaktycznego¹¹, a nie można tego dokonać bez odwołania się (bezpośrednio lub pośrednio) do systemu aksjologicznego.

Wobec zarysowanych tu problemów zasadne staje się pytanie, jaki wpływ na rozwój nauki o wychowaniu mogłoby wywrzeć poddanie jej procesowi zinterdyscyplinowania. Udzielając odpowiedzi na to pytanie, należy uwzględnić przede wszystkim wspomniany już fakt, że współczesna rzeczywistość jest w znacznym stopniu sfragmentaryzowana i dokonuje się w niej proces relatywizacji wartości¹². Aby sprostać wyzwaniom naszych czasów, wychowanie musi otworzyć się na inne dyscypliny nauki i na nowe prądy kulturowe, przy czym otwarcie to nie może oznaczać bezkrytycznej aplikacji współczesnych wzorców społeczno-kulturowych do procesu wychowawczego. Konieczne jest przeprowadzenie dogłębnej analizy nowych nurtów w nauce i podjęcie swobodnego dialogu ze współczesnością, zmierzającego do wypracowania modeli wychowawczych skutecznych w dzisiejszym świecie.

W DRODZE DO RZETELNEGO OPISU KRYMINOLOGIA

W dyskursie dotyczącym lęku przed rewolucjami w nauce, skutkującymi zinterdyscyplinowaniem w obrębie szkół naukowych, szczególna debata dotyczy kryminologii. W nauce tej, rozwijającej się od osiemnastego wieku, doszło do rewolucji, zogniskowanej w dużym stopniu wokół teorii Cesarego Lombrosa.

Pierwotnie kryminologia zajmowała się badaniem sprawcy przestępstwa, a także rozwijała refleksję nad przestrzeganiem prawa i sankcjami za jego zła-

¹¹ Por. O l b r y c h t, dz. cyt., s. 92n.

¹² Por. Z. M e l o s i k, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 31.

manie¹³. Oparta była na założeniu, iż człowiek ma wolną wolę, a jednocześnie drzemie w nim negatywny potencjał powodujący, że nie tylko jest on zdolny do popełnienia przestępstwa, ale także wykazuje skłonność do dokonywania tego rodzaju czynów¹⁴.

Swoisty zwrot w dziedzinie kryminologii nastąpił w drugiej połowie dziewiętnastego wieku, wraz z pojawieniem się kryminologii pozytywistycznej, której czołowym przedstawicielem był właśnie Lombroso. Zmieniło się podejście do ludzkiej natury, zaczęła dominować teoria zakładająca naturalną skłonność człowieka ku dobru, a w konsekwencji zapanowało przekonanie, że przestępca to osoba posiadająca określone „wady”¹⁵. Naukami pomocniczymi kryminologii stały się: biologia, psychiatria, nauki społeczne, socjologia i antropologia, co pozwoliło na prowadzenie pełniejszych badań przestępcy – będącego głównym przedmiotem zainteresowania pozytywistycznego nurtu kryminologii – w kontekście jego osobowości, budowy ciała, środowiska, w którym żyje, czy też jego przynależności do określonych grup społecznych¹⁶.

Niejako w odpowiedzi na popularność, jaką zyskiwały myśl Lombroso i kryminologia pozytywistyczna, pojawił się nowy nurt nazywany w literaturze przedmiotu „reakcją antylombrosowską”. Należący do tego nurtu badacze kwestionowali między innymi postulat stworzenia „modelu istotnościowego”, stanowiącego zestaw cech kluczowych dla identyfikacji przestępcy (w istocie skonstruowanie takiego modelu było zadaniem nierealnym)¹⁷. Już w tamtym okresie w obrębie kryminologii zaczęły się tworzyć szkoły o zróżnicowanych podstawach badawczych. Powstawały szkoły oparte na psychologii, psychiatrii czy socjologii, a nieco później, wraz z rozwojem głównej dyscypliny badawczej, takie, jak na przykład szkoła psychoanalityczna¹⁸.

Również współcześnie istnieje w obrębie kryminologii wiele nurtów skorelowanych z jakąś dziedziną nauki. Nurty tego rodzaju rozwijają się wraz z rozkwitem dyscypliny stanowiącej ich badawczy trzon i upadają wraz z jej schyłkiem. Niezmienny pozostaje wspólny dla nich wszytkich naczelny imperatyw, jakim jest szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące osoby przestępcy,

¹³ Por. C. J e f f e r y, *The Historical Development of Criminology*, „Journal of Criminal Law and Criminology” 1959 nr 1(50), s. 4.

¹⁴ Por. M. K a s p r z y k, P. L a s z c z k o w s k i, *Kryminologia w historycznej i filozoficznej perspektywie poznawczej*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2014, s. 11.

¹⁵ Por. J. B ł a c h u t, A. G a b e r l e, K. K r a j e w s k i, *Kryminologia*, Info Trade, Gdańsk 2006, s. 43.

¹⁶ Por. J e f f e r y, dz. cyt., s. 4.

¹⁷ Por. L. T y s z k i e w i c z, *Od naturalizmu do humanizmu w kryminologii*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1991, s. 28.

¹⁸ Zob. K a s p r z y k, L a s z c z k o w s k i, dz. cyt.

motywów, które skłoniły go do popełnienia czynu zabronionego, oraz warunków społecznych, w jakich się tego czynu dopuścił.

*

Z przeprowadzonej tu analizy wynikają następujące konkluzje: Scholarski model uprawiania nauki nie musi być modelem skostniałym – przeciwnie – poddany powolnej, lecz szczegółowej reorientacji może sprawić, że problem stary i dobrze znany postawiony zostanie w zupełnie nowym świetle, co w połączeniu z gotowością badaczy do podjęcia kooperacji z reprezentantami innych nauk doprowadzić może do powstania wielu nowych teorii dotyczących badanej kwestii, a w rezultacie do tworzenia nowych szkół badawczych. Od owych szkół powinno się wymagać przede wszystkim tego, by wytrwale, konsekwentnie i odważnie realizowały swoje założenia, podejmując konstruktywny dialog z innymi środowiskami naukowymi ze świadomością, że znaczne przeorientowanie w obrębie założeń szkoły jest w dalszej perspektywie nieuniknione. Nie można jednak zapominać, że to, co najważniejsze w dorobku szkoły, może obronić się samo, przede wszystkim ze względu na ogólne dobro, jakie implikuje.