

Resocjalizacja wobec tajemnicy zła

Redakcja

Krzysztof Biel i Mariusz Sztuka

Wydawnictwo WAM

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”

Kraków 2010



dylematy **resocjalizacji**

Seria pod redakcją Krzysztofa Biela

- *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, red. Krzysztof Biel i Mariusz Sztuka

- Krzysztof Biel, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*
- Justyna Kusztal, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*

Recenzenci
prof. zw. dr hab. Bronisław Urban
dr hab. Józef Bremer, prof. Ignatianum i UJ

© Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna
„Ignatianum”, 2010
31-501 Kraków, ul. Kopernika 26

Korekta
Justyna Rygiel
Projekt okładki
Joanna Panasiewicz
Opracowanie techniczne
Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7505-703-4 (WAM)
ISBN 978-83-7614-010-0 (Ignatianum)

WYDAWNICTWO WAM
ul. Kopernika 26 • 31-501 KRAKÓW
tel. 12 62 93 200 • fax 12 42 95 003
e-mail: wam@wydawnictwowam.pl
www.wydawnictwowam.pl

DZIAŁ HANDLOWY
tel. 12 62 93 254-256 • fax 12 430 32 10
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

KSIEGARNIA INTERNETOWA
<http://WydawnictwoWAM.pl>
tel. 12 62 93 260, 12 62 93 446-447
faks 012 62 93 261
e.wydawnictwowam.pl

Drukarnia Wydawnictwa WAM • ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Spis treści

Wstęp	7
Bogdan Banasiak <i>Między kontestacją a rygoryzmem. Markiz de Sade – edukacja aporetyczna</i>	11
Rafał Abramciów <i>Jak możliwa jest moralność i skąd zło w naturze człowieka w świetle Kantowskich ustaleń filozoficznych</i>	39
Piotr Aszyk <i>Bezdroża zła – szkic filozoficzny</i>	57
Aleksander Posacki <i>Powaga i tajemnica zła. „Mysterium iniquitatis” a demonologia</i>	75
Mariusz Sztuka <i>Los. Grzech. Tajemnica. Przysłonięty dyskurs resocjalizacji</i>	87
Krystyna Ostrowska <i>Warunki pozytywnej resocjalizacji</i>	115
Krzysztof Biel <i>Zła resocjalizacja czy resocjalizacja zła</i>	133
Summary	161
Indeks osób	165

Wstęp

Refleksja podejmowana na gruncie pedagogiki zorientowanej korekcyjnie nieuchronnie odnosi się do pytań podstawowych. Spośród innych dziedzin wiedzy o wychowaniu pedagogikę resocjalizacyjną wyróżnia wszakże to, że w nieporównanie większym stopniu staje ona wobec pytania o istotę zła społecznego. Dzieje się tak pomimo faktu, iż idea resocjalizacji w kształcie nadawanym przez blisko dwustuletnią tradycję intensywnego angażowania się w rozwiązywanie specyficznych problemów społecznych zawiera niejako *implicite* gotową odpowiedź na pytanie o miejsce zła i perspektywę możliwego eliminowania zła. Odpowiedź ta wywodzi się wprost z oświeceniowej idei postępu, bez odwołania do której współczesna resocjalizacja zasadniczo nie da się pomyśleć. W myśl tej tradycji zyskanie wiedzy o zależnościach przyczynowych wpisanych w naturę społecznej organizacji oraz mechanizmach funkcjonowania człowieka równa się obietnicy stopniowego przewyższania zła także w wymiarze stanowiącym przedmiot współczesnej praktyki resocjalizacyjnej, a więc w odniesieniu do zjawisk przestępczości i dewiacji. Ten w istocie prometejski rys wpisuje wysiłki resocjalizacyjne w szeroki nurt działań, których wspólnym fundamentem jest dążenie do racjonalizacji zła.

Obecność zjawiska przestępczości i dewiacji jest odąd wyzwaniem dla rozumu podobnie jak stały się nim niszczycielskie siły

przyrody, choroby czy niesprawiedliwe systemy społeczne. Urzeczywistnienie nakreślonego w ten sposób projektu nie mogło się jednak obyć bez zakwestionowania powszechnie podzielanych wcześniej założeń o charakterze antropologicznym, których sens i istotę oddawało pojęcie *mysterium iniquitatis* (*mysterion tes anomias*). Myśl i praktyka resocjalizacyjna noszą na sobie wyraźne piętno podobnych rozstrzygnięć, otwierających drogę dla faktycznego przyrostu wiedzy o wielorakich determinantach zachowań społeczno-patologicznych. Jednocześnie jednak, podobnie jak w przypadku innych projektów emancypacyjnych o rodowodzie oświeceniowym, postępowi idei korekcyjnalizmu zdaje się towarzyszyć z różną siłą artykułowany, lecz stale obecny niepokój, którego źródłem jest dostrzegana dysproporcja między skalą postępu w dziedzinie przekształcania świata naturalnego a rozmiarami zmian, jakie w myśl optymistycznych założeń miały być udziałem pedagogicznie zorientowanych strategii rozwiązywania problemu zła społecznego w jego rozmaitych przejawach. Ilekroć bowiem doświadczenie bezradności bierze górę nad optymistyczną wizją panpedagogizmu, tylekroć odzywa się echo owych wyobrażeń i koncepcji, którym modernistyczna formacja intelektualna przypisała status zbędnej hipotezy.

Pytanie o zło, w jego wymiarze inteligentnym i tajemniczym, stawia badaczy przed koniecznością zmierzenia się z zagadnieniami natury aksjologicznej w resocjalizacji. Przyjęcie konkretnej antropologii filozoficznej wyznacza kierunek oddziaływań resocjalizacyjnych, których cele stanowią zarówno punkt wyjścia, jak i możliwy do osiągnięcia skutek. Resocjalizacja może więc stawać się celem samym w sobie. Wydaje się jednak, że istnieje wyraźna potrzeba nakreślenia szerszego kontekstu aksjologicznego, który ze swej natury wykracza poza ramy konkretnych oddziaływań resocjalizacyjnych. Zło bowiem wymyka się rozumowym spekulacjom, nie daje się opisać w kategoriach przyczynowo-skutkowych i pozostaje w szerszym kontekście duchowym człowieka. Nie roszcząc sobie prawa do posiadania wiedzy koniecznej do proponowania skutecznej resocjalizacji, zastanawiamy się raczej nad postawieniem konkretnych pytań, które skierują resocjalizację w stronę głębszej refleksji na poziomie przedzałożeniowym. Jak zwykle w takich sytuacjach pedagogika resocjalizacyjna odsłania swój nieuchronnie multidyscyplinarny charakter:

kieruje pytania i szuka odpowiedzi u przedstawicieli refleksji filozoficznej i teorii psychologicznych. Wymóg szerokiego spojrzenia na problem zła uzasadnia też włączenie głosu teologów.

Podjęmowane w prezentowanym minizbiorze zagadnienia sytuują się zatem w nurcie refleksji dopuszczającej wielość języków i stanowią próbę szerszego „ogarnięcia” problemu zła z różnych perspektyw. Profesor Bogdan Banasiak skupia się na prezentacji dzieła Markiza de Sade jako swoistej koncepcji edukacyjnej. W tym sensie liberynizm francuskiego autora przedstawiony zostaje poprzez wydobywanie właściwego mu elementu pedagogizmu. Ten, choć w swej treści jest zaprzeczeniem tradycyjnego spojrzenia na kształcenie i wychowanie – afirmuje bowiem mroczne elementy ludzkiego „ja” – zawiera też pewne intuicje, którym rzeczywisty kształt na gruncie teorii wychowania (antypedagogika) nada dopiero druga połowa dwudziestego wieku. Doktor Rafał Abramciów koncentruje się na ustale niach Kantowskich na temat moralności i zła w naturze człowieka i płynących z nich wnioskach dla sposobu radzenia sobie ze złem społecznym. Filozoficzno-etyczne analizy zawarte są również w tekście doktora Piotra Aszyka, który kreśli moralne horyzonty i rozdroża ludzkiego działania i zastanawia się nad egzystencją człowieka utkaną złem. Doktor habilitowany Aleksander Posacki wskazuje z kolei i na powagę i tajemnicę zła z punktu widzenia demonologii i postuluje powrót do duchowości w diagnozowaniu problemów człowieka. Doktor Mariusz Sztuka podejmuje natomiast obecny już w poprzednich tekstach motyw nieobecności zła w dyskursie nowoczesnym, odwołując się bezpośrednio do doświadczeń pedagogiki resocjalizacyjnej.

Ostatnie dwa teksty stawiają pytanie o możliwość pozytywnej resocjalizacji. Najpierw profesor Krystyna Ostrowska kreśli warunki pozytywnej resocjalizacji, wskazując na konieczność uwzględnienia kontekstu społecznego i wymiaru duchowego człowieka w projektowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych. Następnie doktor Krzysztof Biel wskazuje na obecność profesjonalnej ideologii w resocjalizacji oraz na pozytywną rehabilitację opartą na mocnych stronach człowieka.

Nie sposób pominąć w tym miejscu pewnej istotnej okoliczności, która jakkolwiek nie wpłynęła bezpośrednio na kształt

prezentowanego opracowania, to w znacznym stopniu wyodrzyma świadomość problemu zła i jego tajemnicy. Publikacja rodziła się w konkretnym kontekście sytuacyjnym, w cieniu tragedii narodowej, która wydarzyła się pod Smoleńskiem 10 kwietnia 2010 roku. Ogrom doświadczenia, które trudno zracjonalizować, każe nieuchronnie zwracać się ku pytaniom, które stanowiły punkt wyjścia niniejszego projektu.

Publikacja z pewnością nie wyczerpuje głębi zagadnienia zawartego w pojęciu *mysterium iniquitatis*. Mamy jednak nadzieję, że stanie się przyczynkiem do refleksji – a być może również do tak bardzo potrzebnej dyskusji – na temat kontekstów resocjalizacji oraz jej celowości i kształtu.

Krzysztof Biel
Mariusz Sztuka

Między kontestacją a rygoryzmem.
Markiz de Sade – edukacja aporetyczna¹

Oświecenie w edukacji pokładało wyjątkową wiarę i nadzieję. Ustalenia Locke’a (i w ogóle tradycji brytyjskiej od Bacona po Hume’a), poddającego druzgocącej krytyce inneizm i w ślad za Stagirytą i średniowieczną teologią gruntującego podstawową tezę empiryzmu: *tabula rasa*, otworzyły szerokie perspektywy – człowieka można lepić niczym masę plastyczną (Linguet, Vauvenargue, La Mettrie, Diderot, Sheridan, Helvétius)! A Kartezjańska auto-deifikacja rozumu oraz krytycyzm humanizmu i libertynizmu (od Vaniniego po Bayle’a) jeszcze te perspektywy poszerzyły. Gdy zaś intencje dobre, przy tym strategia i taktyka racjonalne, to i rezultaty muszą być budujące.

Kiedyż wcześniej odbierano monopol edukacyjny szkołom przyklasztornym (de Caradeuc de La Chalotais)? Tyleż zresztą ze względów ideologicznych, ile merytorycznych, bo przecież należało metodycznie ustalać programy, by wychować nie tyle światowca biegłego w zasadach *savoir-vivre*’u (oraz zrębach retoryki, gramatyki łacińskiej i podstawach Pisma – odległe echo bodaj pierwszych pedagogicznych teoretyzacji: *trivium* i *quadrivium*), ile światłego obywatela, zdolnego kształtować własny los, zresztą ku powodzeniu powszechnemu.

¹ W tekście tym wykorzystuję, modyfikuję i rozwijam niektóre tezy postawione w pracy *Integralna potworność. Markiz de Sade – filozofia libertynizmu, czyli konsekwencje „śmierci Boga”*, Łódź-Wrocław 2006.

Kiedy wcześniej przygotowano tyle reform oświaty (Daunou, Talleyrand, Mirabeau, Condorcet, Le Peletier, Deleyre)? Kiedy wcześniej rozprawiano tyle o wychowaniu i poświęcano mu największe dzieła epoki (Basedow, Voltaire, Rousseau)? Edukowali wszyscy i na wszelkie sposoby: słowniki, encyklopedie, prasa, salony, biblioteki, upowszechnienie gatunku utopii oraz stworzenie nowego: powiastki filozoficznej...

1. | „Chodzi o edukację”

W zasadzie także u Sade’a można by się dopatrywać pisarstwa typu edukacyjnego, wielokrotnie bowiem nadaje on swym dzieło taki walor:

- jego bohaterowie posiłkują się językiem o proveniencji pedagogicznej, określenia: „lekcje”, „liceum”, „wykłady”, „rozważania teoretyczne”, „wychowywanie”, „uczennica”, „nauczyciel”, „nauczycielka”, „system wychowania”, „działalność wychowawcza”, „zabiegi wychowawcze”, „system edukacji”, „porządek edukacji” padają we wszystkich dziełach;
- podobna frazeologia występuje nawet w podtytule *Stu dwudziestu dni Sodomy – Szkoła libertynizmu* oraz w epigrafie *Filozofii w buduarze: Libertyniści nauczyciele. Dialogi przeznaczone do edukacji młodych dziewcząt*;
- edukacja zyskuje niekiedy walor instytucjonalny i dzięki temu powszechny: „oświata publiczna” (Sade, 1997, s. 207) ma mieć charakter państwowy, edukować się będzie w „domach wychowawczych” (Sade, 2003a, s. 193, 195, 247-250) i w „szkołach publicznych”, w których umieszczone dzieci staną się „dziećmi państwa” (Sade, 1998b, s. 241) bądź „dziećmi ojczyzny” (Sade, 1997, s. 224), by odebrać „wychowanie narodowe” (Sade, 1990, s. 649);
- zresztą Sade, nastawiony bardziej radykalnie, uniwersalistycznie i, by tak rzec, profeministycznie niż Saint-Just, który oświatę publiczną czyni dostępną wyłącznie dla chłopców, jej powszechność rozumie dosłownie, tj. nie wyłącza z niej dziewcząt;

- nauczanie zyskuje też ugruntowanie (*quasi*-)naukowe: dokonujący metodycznych wiwisekcji Rodin praktykuje „pedagogikę i anatomię” (Delon, 1995a, s. 11; Delon, 1995c, s. 1184), a chemik Almanı prowadzi metodyczne doświadczenia; Sade to więc „uczony-empiryk”, który skrętnie „zapisuje doświadczenia i eksperymenty” (Ulicka, 1986, s. 147);
- walor dydaktyczny ma też konstrukcja bądź powieściowych scen: lekcje udzielane przez libertynów młodzieży (*Sodoma*) i Justynie (*Justyna* i *La Nouvelle Justine*), bądź dzieł: edukacja panien de Franval (*Eugenia de Franval*) i de Mistival (*Filozofia w buduarze*) jest wręcz „inicjacją” (André, 1979, s. 97) „w antycznym sensie” (Belaval, 1976, s. 11);
- walor tradycyjnie dydaktyczny mają podróże Aliny i Valcoura oraz Leonory i Sainville’a (*Aline et Valcour*), a także wędrowki Julietty i Justyny (*La Nouvelle Justine, Histoire de Juliette*), Sade bowiem podkreśla, że „wszystkie światłe umysły potwierdzą, iż ta niezbędną wiedza [o człowieku] zdobywana jest nie inaczej, jak tylko przez *doświadczenie niedoli i podróżowanie*” (Sade, 2003b, s. 350-351);
- Markiz wreszcie *expressis verbis* formułuje deklaracje co do intencji swych dzieł, mówiąc m.in.: „pouczyć i przyczynić się do poprawy obyczajów – oto jest jedyny sens tej opowieści” (Sade, 1971, s. 174), „chodzi o edukację” (Sade, 1998a, s. 9).

Szczególnie zaś należy podkreślić kompleksowy walor kształcenia, wręcz modelowo realizowany w edukacji Eugenii de Mistival (*Filozofia w buduarze*). Oto libertyni prowadzą edukację w sposób metodyczny, uwzględniający „przejsie od teorii do praktyki”, co pozwoli „demonstrować to, o czym będziemy rozprawiać”, a nieodwrotnie „po praktyce powinna nastąpić teoria, to właściwy sposób na uczynienie z niej uczennicy doskonałej” (Sade, 1998a, s. 44, 9, 19, 110). Nauka musi być pełna, toteż należy „udzielić dokładnych lekcji” i nauczyć „wszystkiego, co powinna wiedzieć panienska w jej wieku” (Sade, 1998a, s. 86, 74), włącznie z „lekcją anatomii” (Carter, 1978, s. 219) i „słownictwa” (Delon, 1998b, s. 25). Od teorii do praktyki, czyli od „konferencji” z córką (Sade, 1971, s. 179, 184), wykładów wypieniających zasady moralne i religijne, do aktów kazirodztwa przechodzi też hrabia de Franval (*Eugenia de Franval*). Chwile orgiastycznych uniesień są natychmiast teoretyzowane

(gł. *Histoire de Juliette*), a zaprawione refleksją libertyńskie opowieści – od razu praktycznie egzemplifikowane (gł. *Sodoma*).

Optykę taką potwierdza też wydobycie jednej z osiowych intencji pisarstwa Sade'a (ściśle zresztą w duchu epoki): walki z przesadami.

Skoro przesady występują nieuchronnie, skoro więc z koniecznością istnieje wychowanie [...], przed filozofem staje takie oto zadanie: zwalczyć przesady (Han, Valla, 1972, s. 113).

Toteż w przekonaniu, że wiedza pozwoli się przekonać o „głupocie [...] odrażających dogmatów”, w reakcji na „prostackie przesady” Markiz uznaje niekiedy, iż nawet ofierze „trzeba wyłożyć [...] filozofię” (Sade, 2004, s. 288, 273). Już sama pasja demistifikatorska – libertyn nie zadowala się obiegowymi prawdami, lecz stawia krytyczne pytania o wszelki autorytet, zasadę czy wartość – stanowi dostateczną motywację dla edukacyjnych poczynań. A ponieważ „libertyn posiada niespożytą energię perswazyjną” (Thomas, 1978, s. 90), to powieściowi bohaterowie:

- pouczają, przekonują, formułują przepisy, kodeksy i prawa, wygłaszają tyrady, włącznie z krytycznym wykładem na temat edukacji młodych dziewcząt: „nic w świecie tak mnie nie zadziwia, jak edukacja moralna, jaką otrzymują młode dziewczęta” (Sade, 1998b, s. 234) i uwagami o edukacji młodych chłopców (Sade, 1986, s. 159);
- wprost podejmują się roli dydaktyków: „sam będę jej wychowawcą” (Sade, 1971, s. 178), „wezmę na siebie edukację” (Sade, 1998b, s. 185); określają program poczynań edukacyjnych: „oswoimy tę śliczną główkę z wszelkimi zasadami najbardziej nieokiełznanej rozpusty, [...] nasycimy ją naszą filozofią, wpoimy jej nasze pragnienia” (Sade, 1998a, s. 9); stawiają „zadania wychowawcze” (Carter, 1978, s. 218): posiadając „wystarczający zasób wiedzy filozoficznej, której nam potrzeba dla twego wykształcenia”, „zajmijmy się wyłącznie edukacją tej drogiej dziewczyny” (Sade, 1998a, s. 14, 22);
- sami piszą dzieła mające oddziaływać pedagogicznie: Curval, de Lernos (*Sodoma*), Dolmancé postulują zezwolenie na „drukowanie najbardziej ateistycznych książek” i chcą rozpisać „konkurs na dzieło, które by najlepiej mogło oświecić Europejczyków w tym tak ważnym względzie” (Sade, 1997, s. 210), Belmor twierdzi,

że należy „mnożyć, udostępniać, upowszechniać, ogłaszać pisma propagujące niedowiarstwo” (Sade, 1998b, s. 627), a Sade wprost uzasadnia publikowanie dzieł libertyńskich i niemoralnych (Sade, 2003b, s. 358-359);

- budują złożone metafizyczne systemy i je wykładają, jak np. papiież, Saint-Fond (*Histoire de Juliette*), niekiedy wiedzę wpajają także swym kompanom (Sade, 2004, s. 99);
- pełnią rolę przewodników duchowych (mistrzów) dla młodszych wiekiem i stażem libertynów: głównie Delbène, Clairwil, Noirceuil (*Histoire de Juliette*), de Saint-Ange, Dolmancé (*Filozofia w buduarze*), a do nauki garną się także sami uczniowie, m.in. Eugenia de Franval, Eugenia de Mistival, Julietta, Eufrozyna;
- nadzorują funkcjonowanie zbiorowości (Sarmiento w *Aline*), organizują ją (Zamé w *Aline*) lub projektują (Dolmancé we *Francuzach*).

Edukacyjny charakter ma też sam sposób pisania Markiza oparty na powtórzeniu: argumentów, dowodów, opowiadanych historii itd. – niczym w procesie uczenia się na pamięć albo przy dążeniu do przekonania adwersarza do własnych poglądów. I właśnie to „upodobanie do powtórzenia jest być może jednym z przejawów powołania pedagogicznego pisarza” (Didier, 1976, s. 198-199).

Same zaś historie powieściowych bohaterów „stają się obszernymi cyklami edukacji, które można czytać jak *Emila* Rousseau i podczas których Sade, podobnie jak Rousseau w odniesieniu do Emila, skrupulatnie odnotowuje postępy uczniów, to, czego się nauczyli (myśleć, robić, przekraczać), co jeszcze zostaje im do nauczania, niekiedy «niepowodzenia», a zwłaszcza sukcesy, ale również ich mistrzów, wypróbowanych libertynów-filozofów, prawdziwe mówiące encyklopedie myśli Oświecenia” (Tourné, 1972, s. 82).

Można by uznać, że układ „nauczyciel – uczeń”, wyznaczając podstawową relację pomiędzy bohaterami dzieł Sade’a, jest u niego pewną stałą (Thomas, 1978, s. 92), toteż u Markiza występuje nie tylko „instancja dydaktyczna” (Mengue, 1996, s. 17), lecz wręcz swego rodzaju „fantazmat szkolny” (Didier, 1976, s. 196), „obsesja [...] tarantuli pedagogicznej” (Blanc, 1972, s. 305), „maniakalny dydaktyzm” (Hénaff, 1978, s. 67). W najszerszym wymiarze dzieła Markiza „chodzi przecież o społeczność edukacyjną, lub, ściślej rzecz ujmując, o społeczność-szkółę (a nawet o społeczność-internat)” (Barthes,

1996, s. 28). Pisarstwo to przeniknięte jest ideą metodycznego (dydaktycznego) ładu i przynajmniej w sensie niejako „formalnym” wyczerpuje zasadnicze znamiona literatury edukacyjnej.

W sensie zaś ogólniejszym, jeśli Sade buduje encyklopedię badanego przedmiotu (ewidencja, klasyfikacja, opis, analiza – przy wręcz maniackalnym uporządkowaniu), a więc ujmuje ją niejako w duchu poznawczo-edukacyjnym (w „wieku światła” wiedza bowiem z definicji przekłada się na jej upowszechnianie), to trudno nie dopatrywać się u niego intencji pedagogicznych. Komentatorzy pism Sade’a wielokrotnie więc podkreślają ich edukacyjny charakter: Markiz „podziela tak typową dla Oświecenia wiarę w pedagogię” (Rowiński, 1984, s. 79), „wierzy w edukację” (Matuszewski, 1997, s. 10), *Eugenia de Franval* oraz *Filozofia w buduarze* „stanowią ostatnie pedagogiczne utopie wieku, który tyle ich liczył” (Delon, 1995b, s. 14), *Sodoma* należy do ducha dydaktycznego (Neboit, 1972, s. 70), *Justyna* to *roman d'apprentissage problématique*, w którym Sade buduje złożoną „strategię retoryczną”, doświadczenia zaś bohaterki służą „zbudowaniu czytelnika” (Kehrès, 2001, s. 81 i n, 13, 12), do tego samego rodzaju należy *Julietta* (Delon, 1998a, s. 1366), a Markiz formułuje „zasady funkcjonowania pedagogiki libertynizmu” (Roger, 1976, s. 76), „pedagogiki filozoficznej” (Goulemot, 1983, s. 119), wręcz jej etapy: „od zera do boskości” (Garbouj, 1980, s. 221). I nawet orgia to dlań nic innego, jak „psychoterapia grupowa” (Neboit, 1972, s. 90). W sumie dzieło Sade’a należy do typu *genre didactique* (Mengué, 1996, s. 19).

Wątpliwości może natomiast budzić to, że uwagi Sade’a o „wychowaniu [...] są niezliczone, a zwłaszcza często sprzeczne, gdyż włożone zostają w usta bardzo różnych postaci” (Favre, 1967, s. 5). W kwestii edukacji nie mamy więc u niego koherentnego zestawu przekonań. Czy zatem powieściowa pedagogika jest tylko chwytem retorycznym?