

Marek Rembierz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Recenzja pracy doktorskiej mgra Rafała Materka
„Aksjologiczny wymiar twórczości Alberta Camusa.
Implikacje pedagogiczne” (Bydgoszcz 2019).**

Promotor rozprawy: prof. dr hab. Urszula Ostrowska

Promotor pomocniczy: dr Kazimierz Czerwiński

W dziejach nauki zdarza się, że prace naukowe, w tym rozprawy doktorskie, recenzuje się i broni w czasie, w którym w sposób nieprzewidziany – nieprzewidywany, gdy całkiem niedawno temu prace były pisane i składane do recenzji – nagle i zdecydowanie „przyspiesza historia”, zachodzą dość gwałtowne i istotne wydarzenia (procesy), dokonują się daleko idące zmiany społeczne. Przebieg i siła oddziaływania tych trudnych do przewidzenia wydarzeń (procesów) z nagłą staje się wiodącym acz zaskakującym czynnikiem, który zdaje się w dużej mierze przesądzać o wartości zamysłu badawczego i uzyskanych wyników w pracy naukowej (rzecz można, że to wręcz sama rzeczywistość niejako weryfikuje lub niejako falsyfikuje). Tego rodzaju wydarzenia miewają zasadnicze znaczenie zwłaszcza w uprawianiu nauk humanistycznych i społecznych, do których należy pedagogika; bywa, że odgrywają one zasadniczą – nawet rozstrzygającą – rolę w tym jak postrzega się wartość intelektualnych poszukiwań i dokonań w tych naukach.

Piszę o tym na samym początku tej recenzji, bo taka nieprzewidziana sytuacja obecnie zachodzi w odniesieniu do problematyki podjętej w recenzowanej rozprawie doktorskiej. Nastał bowiem w lokalnym i globalnym wymiarze czas naznaczonych tragizmem zmagania z pandemią, wywołaną przez szybkie rozprzestrzenianie się nowego typu wirusa, czas zmagania, aby napierająca z impetem rzeczywistość pandemii nie wyparła i nie zniweczyła rzeczywistości świata jako środowiska człowieka nasycanego wartościami wytwarzanymi dzięki ludzkiej aktywności. Do twórczości Alberta Camusa (1913-1960), przede wszystkim jako autora „Dżumy” (*La Peste*, utworu rozpoczętego w 1940 roku, a opublikowanego w 1947 roku), sięga się teraz z dużą intensywnością, a aksjologiczne treści jego twórczości są przedmiotem codziennej refleksji wielu osób, dla których ma to aktualnie doniosłe egzystencjalnie i osobiste znaczenie. Częstokroć w wielu wypowiedziach przytacza się i na różne sposoby komentuje

(dość powszechnie znane, acz uprzednio inaczej, bo metaforycznie, przenośnie i niejako z bezpiecznym dystansem odbierane) przemyślenia Alberta Camusa z „Dzumi”:

„Zaraza nie jest na miarę człowieka, więc powiada się sobie, że zaraza jest nierzeczywista, to zły sen, który minie. Ale nie zawsze ów sen mija i, od złego snu do złego snu, to ludzie mijają, a humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli dość ostrożni. Nasi współobywatele nie ponosili większej winy niż inni; zapominali o skromności, tylko tyle, i myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe. Nadal robili interesy, planowali podróże i mieli poglądy. Jak mogli myśleć o dżumie, która przekreślała przyszłość, przenoszenie się z miejsca na miejsce i dyskusje? Uważali się za wolnych, a nikt nie będzie wolny, jak długo będą istniały zarazy”.

„Tym ludziom brak wyobraźni. Nigdy nie są na wysokości zarazy, środki zaś, jakie wymyślają, są zaledwie na miarę kataru. Jeśli pozwolimy im działać, zginą, a my wraz z nimi”.

W czasie trwających w lokalnej i globalnej skali zmagania z niespodziewanym atakiem zabójczego nowego wirusa, z szybkim naporem pandemii niosącej mocno destrukcyjne skutki w ludzkim świecie, to właśnie przenikliwe przemyślenia zawarte w twórczości Alberta Camusa, dotyczące absurdu, buntu i solidarności międzyludzkiej, pomagają wielu osobom rozjaśniać niepokojące ich pytania egzystencjalne. Z tego także powodu – już na początku recenzji – za zasadne można uznać stwierdzenie, że mgr Rafał Materek wykazał się umiejętnością odpowiedniego doboru pedagogicznie – i szerzej: społecznie – ważnej problematyki badawczej, która – co więcej – współcześnie stała się jak najbardziej warta szerszej debaty naukowej wśród pedagogów. Rzec nawet można, co dzisiaj o wiele wyraźniej się dostrzega, że w toczących się debatach pedagogicznych dotychczas brakowało usystematyzowanego sięgnięcia – od strony problemów i analiz pedagogicznych – do twórczości Alberta Camusa.

Od autora rozprawy doktorskiej – zgodnie z tradycyjnymi i wciąż obowiązującymi wymaganiami akademickimi – oczekuje się, że dokona on w przedkładanej dysertacji rzetelnej, wielostronnej i interesującej analizy odpowiednio wyselekcjonowanych przez niego zagadnień ze spektrum obranej problematyki, że oprze się na odpowiednim materiale źródłowym i wesprze analizy i argumenty na reprezentatywnej literaturze przedmiotu. Lektura recenzowanej rozprawy pozwala stwierdzić, iż mgr Rafał Materek wywiązał się z tego zadania w sposób zadowalający. Autor przeprowadza interesujące z punktu widzenia pedagogiki analizy obranych na warsztat badawczy treści, z którymi w swej twórczości na wiele sposobów zmagał się Albert Camus. Autor nie tylko na początku rozprawy deklaruje, że są istotne walory myśli ale w swych analizach uzasadnia swą następującą deklarację: „Koncepcja Camusa wydaje się być jedną z ciekawszych propozycji na radzenie sobie z wzrastającym tempem życia, jego schematyzacją i poczuciem braku fundamentu. Jest to propozycja o tyle ciekawa, że zamiast proponowania środków łagodzących dających, częściowe lub złudne poczucie oparcia, stara się

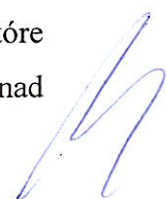
raczej pogodzić człowieka z zastaną rzeczywistością” (s. 16); choć trzeba nadmienić, że jest to „pogodzenie się” swoiście rozumiane, zwłaszcza w perspektywie afirmacji buntu. W rozprawie doktorskiej przekonująco wykazano, że wskazana w tytule i stanowiąca przedmiot badań problematyka aksjologicznych wymiarów twórczości Alberta Camusa i ich implikacji pedagogicznych jest warta współcześnie podejmowanych analiz z odniesieniami do obecnie toczonych debat pedagogicznych.

Zamierzeniem badawczym przedłożonej do recenzji rozprawy doktorskiej, na co trafnie wskazuje jej tytuł, jest – prowadzona z punktu widzenia zainteresowań badawczych pedagogiki – analiza aksjologicznych wymiarów twórczości Alberta Camusa. O myśli antropologiczno-aksjologicznej Alberta Camusa słusznie rzecz można, że pobudza, inspiruje i formuje myślenie kolejnych już pokoleń o aksjologicznych wyzwaniach i dylematach ludzkiej egzystencji, które ustawicznie powracają również w refleksji pedagogicznej. Bowiem pedagogika nie może i nie powinna się od nich uwolnić, jeśli ma – a przecież: mieć powinna – na względzie rzetelne i wnikliwe rozpoznawanie złożonej, wielowymiarowej i mocno nieprzejrzystej egzystencjalnej sytuacji człowieka, aby dzięki temu wspierać tegoż człowieka w jego wyborach i działaniach.

Problematykę podejmowaną w obszarze aksjologii i antropologii pedagogicznej oraz wypracowane w badaniach pedagogów ustalenia w tym zakresie można i należy zestawiać (konfrontować) z zapatrywaniami, wizjami i koncepcjami człowieka wypracowywanymi przez zwłaszcza tych myślicieli, których twórczość, zyskując znaczące oddziaływanie staje się swoistą pedagogią, gdyż wydatnie formuje ludzkie przekonania i postawy. Z takimi właśnie wizjami i koncepcjami, które zarazem w praktyce pełnią dla wielu ich odbiorców rolę formacyjną, pedagogika powinna jak najbardziej i z różnych punktów widzenia prowadzić dyskusję teoretyczną. Do takich ważnych dla pedagogiki wizji człowiek z pewnością zalicza się ta, którą w swej twórczości ukazywał i rozwijał Albert Camus. Jeśli pedagogika uchylałaby się od tej istotnej dla niej powinności intelektualnej, to – mówiąc językiem Józefa Tischnera – byłaby bliska zdrady powierzonej jej sprawy człowieka i troski o człowieczeństwo. Analiza aksjologicznych wymiarów twórczości Alberta Camusa ma (niesie z sobą) niejako „naturalnie” zawarte w niej – co najmniej zarodkowo – implikacje pedagogiczne.

Recenzowana rozprawa lokuje się w obszarze analiz z zakresu aksjologii i antropologii pedagogicznej, które od wielu lat i z ważnymi dokonaniem intelektualnymi na gruncie polskiej myśli pedagogicznej twórczo rozwija profesor Urszula Ostrowska.

Seminarium doktoranckie prowadzone przez profesor Urszulę Ostrowską uznać należy – mając też na uwadze znaczący dorobek pani profesor – za środowisko intelektualne, które sprzyja rozwijaniu rzetelnego namysłu nad aksjologią i antropologią pedagogiczną, nad



podstawami (koncepcjami) pedagogicznego rozumienia człowieka i jego świata wartości. Stanowi to jak najbardziej zachętę do podejmowania w rozprawach doktorskich z pedagogiki badań nad relacjami między pedagogicznymi a filozoficznymi i etycznymi koncepcjami człowieka i jego świata wartości, koncepcjami przedstawianymi przez myślicieli twórczo rozwijających tak istotną dla pedagogiki refleksję aksjologiczną i antropologiczną.

Struktura recenzowanej pracy doktorskiej jest poprawna. Autor zaproponował przejrzystą systematyzację rozpatrywanej problematyki, właściwy jest układ (odpowiednia kolejność) pięciu dobrze zatytułowanych i dopełniających się w treści rozdziałów. We wstępie jasno i przekonująco przedstawiono zamierzenia badawcze, a w zakończeniu zebrano uzyskane wyniki i wnioski (na niektóre usterki obecne w pracy wskazuję w dalszej części recenzji).

W recenzji warto zwrócić uwagę na „status metodologiczny” myśli Alberta Camusa. Rozpatrując jak przebiega „dialektyka ludzkiego myślenia”, wnikliwy analityki i metodolog nauki, Stanisław Kamiński (1919-1986), w 1969 roku, gdy popularność egzystencjalizmu wciąż była u szczytu (popularność tego nurtu myślenia nie tylko w wymiarze intelektualnym, ale wyrażająca się na wiele sposobów zaangażowanych w życie codzienne, włącznie z modą „czarnych golfów”), stwierdzał:

„Okrucieństwa wojny, tragedia jednostek i całych społeczeństw postawiły człowieka w obliczu nowych pytań, natarczywie domagających się odpowiedzi: pytań o sens ludzkiego istnienia, ludzkiego losu, przeznaczenia, o najogólniej pojęte sprawy życia i śmierci. A na pytania takie nie łatwo odpowiedzieć – niełatwo odpowiedzieć racjonalnie”.

„[...] teren filozofii zaczęły penetrować inne dziedziny ludzkiej twórczości, zaspokajając jak gdyby na własną rękę metafizyczne potrzeby człowieka. Środkiem filozoficznego wyrazu stała się literatura piękna, poezja, dramat (Sartre!), film, zapanowała moda na dążenia do wyrażania, nawet "na siłę" metafizycznych treści w malarstwie i muzyce. Nie wolno nie doceniać tych zjawisk, świadczą one wszak o tym, jak głęboko zakorzeniona jest w człowieku potrzeba filozofii, potrzeba metafizyki”.

„Ale nie wolno też zapominać, że to treściowe bogactwo filozofii, bogactwo jej przejawów i jej wyrazu, będące niewątpliwie także świadectwem zwycięstwa nad programem neopozytywistycznych analityków, okupiliśmy wyraźnym upadkiem formy filozofii: ścisłości w prezentowaniu jej osiągnięć i metodologicznej świadomości jej uprawiania”.

„[...] istnieje pewna dialektyka rozwoju prądów umysłowych. Nowe treści – to nie forma. Gdy dochodzi do szczytu forma, ubożeje, ginie treść”.

„po okresie zaspokajania "głodu treści" obudzi się zapotrzebowanie na uporządkowanie całego uzyskanego do tej pory bogactwa materiału, na nadanie mu poprawnej logicznie postaci, na metodologiczną, krytyczną refleksję, zmierzającą do właściwych wyjaśnień i uzasadnień”.

Wyrażając bliskie mu przekonania antropologiczne i zarazem opcje metafizyczne, Kamiński dopowiadał:

„Człowiek dąży ostatecznie do jakiejś harmonijnej oraz racjonalnie uzasadnionej syntezy swych działań i ich rezultatów. Obserwujemy obecnie różne tendencje, różne formy teoretycznego i praktycznego działania. Ale tym, co ostatecznie determinuje te zadania jest chęć osiągnięcia jakiejś pełnej jedności, realizującej się przez nieustanne przewyciężanie partykularyzacji, które przesłaniając całość albo nawet brane zrazu za całość, okazują się tylko

fragmentami, etapami rozwoju – wobec czego muszą zostać przekroczone w imię autentycznej całości. Człowiek, jako podmiot myślenia, jest szczególnym "homeostatem" czy "autoharmonizatorem": akceptując wartość rozwiązań cząstkowych, nie jest w stanie zadowolić się ich fragmentarycznością i jednostronnością i dlatego nie ustaje w wysiłkach znalezienia możliwie pełnej, a zarazem odpowiednio uzasadnionej syntezy”.

(„Dialektyka ludzkiego myślenia. Rozmowa z ks. prof. Stanisławem Kamińskim, przeprowadził Władysław Stróżewski, „Znak. 21 (1969), s. 713-720).

Z przytoczonych tu refleksji metodologicznych i antropologiczno-aksjologicznych Stanisława Kamińskiego (pochodzących, co warto jeszcze podkreślić, z 1969 rok) wynikają wnioski dla refleksji pedagogicznej skupionej m.in. na twórczości Alberta Camusa: iż rozwijając myśl pedagogiczną w metodologicznie zreflektowany sposób, należy odpowiednio doceniać tak prowadzone (jak np. przez Alberta Camusa) rozważania dotyczące bliskich (najbliższych) człowiekowi spraw egzystencjalnych, ale „po okresie zaspokajania "głodu treści" obudzi się zapotrzebowanie na uporządkowanie całego uzyskanego do tej pory bogactwa materiału”. Takie właśnie zadanie rozpatrzenia i uporządkowania „bogactwa materiału” z punktu widzenia zainteresowań badawczych pedagogiki podjął mgr Rafał Materek w swej pracy doktorskiej. Takie zadanie obarczone jest także – co trzeba uwzględnić – dość poważnymi trudnościami metodologicznymi „przekładu” form wypowiedzi artystycznej lub publicystycznej (mające swój styl narracji) na formy wypowiedzi o innym rodzaju uporządkowania, odpowiadającym dążeniom nauk humanistycznych i społecznych; te trudności metodologiczne w żadnej mierze nie są przeciwskazaniem, aby podejmować się takiego „przekładu”, lecz są one dodatkowym wyzwaniem intelektualnym, któremu trzeba próbować sprostać, poszukując do tego możliwie stosownych środków wyrazu (a nie ma tu „gotowych recept”), aby nie utracić żywotności rozpatrywanej myśli, aby nie nadać jej niewłaściwej formy, która odkrywczą i pobudzającą myśl obróci w „dobrze znane” („oklepane”) banały. Należy stwierdzić, że w recenzowanej pracy „Aksjologiczny wymiar twórczości Alberta Camusa. Implikacje pedagogiczne” sprostano temu niełatwemu zadaniu, co stanowi też jej wkład w rozwój myśli pedagogicznej.

W wywodach przedstawionych w rozprawie – co stanowi ich znaczący walor – Autor nie stroni od wyprowadzania własnych i ważnych dla pedagogiki wniosków, które pobudzają do kontynuacji refleksji pedagogicznej nad kwestiami antropologiczno-aksjologicznymi. Wywody Autora, gdy w pedagogicznej perspektywie rozpatruje myśl Alberta Camusa cechującą się „deliberatywnością” (dyskutowanie różnych aspektów kwestii antropologiczno-aksjologicznych, aby nie popaść w ich jednostronną, redukcjonistyczną i dogmatyczną

wykładnię) i tym samym przyczyniają one do rozbudzania dalszej dyskusji w gronie pedagogów.

Lektura pracy doktorskiej skłania do wniosku, iż jej Autor w dużej mierze podziela prezentowaną w twórczości Alberta Camusa wielowymiarową wizję złożoności ludzkiego losu, uznając ją za cenną i aktualną inspirację dla myśli pedagogicznej.

W ukierunkowanej na problematykę pedagogiczną interpretacji twórczości Alberta Camusa Autor doktoratu trafnie wskazuje na znaczenie tej twórczości dla współczesnej myśli pedagogicznej, która na wiele różnych sposobów mierzy się z zagęszczającą się złożonością ludzkich doświadczeń egzystencjalnych, z dojmującym dla wielu osób poczuciem kryzysu sensu i przejawami absurdalności w ludzkim istnieniu; trafnie także dobrano w doktoracie jako partnera i punkt odniesienia myśl pedagogiczną Janusza Tarnowskiego (1919-2012).

Co więcej, przy – podnoszonym też w debacie publicznej jako istotne zagrożenie społeczne i wyzwanie pedagogiczne – wzroście zjawisk i zachowań suicydalnych, występujących z dużym natężeniem również wśród młodego pokolenia, rozważania Alberta Camusa dotyczące samobójstwa stają się tym istotniejsze dla refleksji i praktyki pedagogicznej.

Na uwagę i dalszą dyskusję na gruncie pedagogiki zasługują spostrzeżenia Autora doktoratu, iż zmagania Syzyfa i postaci człowieka zbuntowanego, na których uwagę skupiał Albert Camus, odnajdują się też jako kwestie wymagające namysłu u podstaw pedagogicznych problemów, zwłaszcza przyjmujących postać palących dylematów, dla których nie ma niebudzących wątpliwości rozstrzygnięć i wciąż wymagających pedagogicznej czujności.

W doktoracie słusznie podkreśla się znaczenie dla myśli pedagogicznej twórczości Alberta Camusa nasyconej aksjologicznymi dylematami, które przenikają ludzką egzystencję, bowiem myśl pedagogiczna niejako nieustannie i wciąż na nowo musi się mierzyć z wielością i życiową dynamiką aktualnie występujących (choć zarazem zdaje się, że odwiecznych) aksjologicznych dylematów, zwłaszcza gdy należycie w refleksji pedagogicznej uwzględnia się znaczenie – rozpatrywanych przez Camusa – różnych postaci buntu w ludzkiej egzystencji i ich destrukcyjnych skutków.

Gdy dzisiaj czyta się przytaczane i rozpatrywane w recenzowanym doktoracie fragmenty z „Dżumy” (strony 95-98) brzmią one jak zapis z aktualnego doświadczenia zagrożenia i wymuszonej nim potrzeby izolacji:

„Ale brutalna i przedłużająca się rozłaka pomogła im upewnić się, że nie potrafią żyć z dala od siebie, i wobec tej prawdy, która nagle wyszła na jaw, dżuma była drobnostką”.

„Rzeczywiście cierpieliśmy podwójnie – za przyczyną naszego cierpienia i tego cierpienia, które przypisywaliśmy nieobecny: synowi, żonie, kochance”.

„[...] bakcył dżumy nigdy nie umiera i nie znika, że może przez dziesiątki lat pozostać uśpiony w piwnicach, w kufrach, w chustkach i w papierach, i że nadejdzie być może dzień, kiedy na nieszczęście ludzi i dla ich nauki dżuma obudzi swe szczury i pośle je, by umierały w szczęśliwym mieście”.

Rafał Materek trafnie konkluduje część swych dociekań, w których skupił się na analizie „Dżumy”: „Oprócz buntu więc, można więc wskazać tutaj istotny motyw świadomości, która powinna pozostawać czujna, aby w porę rozpoznawać niebezpieczeństwo” (s. 98). Tu nasuwa się obecnie niepokojące pytanie, wobec którego pedagog nie może pozostać obojętny: Czy świadomość była tak czujna, jak być powinna, „aby w porę rozpoznawać niebezpieczeństwo”? Jest to też pytanie o stan świadomości pedagogiki i o zdolność „wyobraźni pedagogicznej” (tak jak niektórzy socjologowie słusznie mówią o potrzebie rozwijania „wyobraźni socjologicznej”). Czy należycie wyobrażano sobie, że w szybkim, i to bardzo szybkim tempie może nadejść pandemia wymuszająca dokonanie daleko idących, radykalnych zmian (przewartościowań) w indywidualnym i społecznym sposobie funkcjonowania człowieka, zmian, których nie będzie można negocjować? Czy w refleksji pedagogicznej należycie liczą się z możliwością urzeczywistnienia „pakietu” takich zagrożeń w globalnej skali? Czy odpowiednio do potrzeby sprostania wielorakim wyzwaniom takiej – dynamicznej, nieprzejrzystej i konfliktogennej – sytuacji przemyślano w refleksji pedagogicznej kształtowanie przekonań i postaw, w tym też cnót i sprawności moralnych, aby móc dzięki temu efektywnie chronić poważnie zagrożone dobro człowieka i jego człowieczeństwo?

W niektórych wypowiedziach osób, które z racji wykonywanej przez nie profesji (w tym zawodów zaufania publicznego) powinny być odpowiednio przygotowane, aby sprostać sytuacji, w której następuje atak pandemii i – co więcej – powinny przygotowywać w tym zakresie innych, aby w jakiejś mierze dawali sobie radę z niedogodną sytuacją, słyszy się ton nieusprawiedliwionego „usprawiedliwiania SIE”, że „nikt przecież nie mógł się «czegoś takiego» spodziewać; nikt nie miał wiedzy, że «coś takiego» może nastąpić w «takiej postaci»; nikt więc nie mógł się na «coś takiego» przygotować i nikt nie może wiedzieć jakie jest obecnie optymalne postępowanie; w «takiej» sytuacji nikt jest mądry, bo tu nie ma mądrych”. Do takiego infantylnego, wykazującego brak dojrzałości stylu „usprawiedliwiania SIE” z własnej niemocy, gnuśności i indolencji odnoszą się słowa z „Dżumy”: „Tym ludziom brak wyobraźni. Nigdy nie są na wysokości zarazy, środki zaś, jakie wymyślają, są zaledwie na miarę kataru. Jeśli pozwolimy im działać, zginą, a my wraz z nimi”. Jeśli dostrzegając nieumiejętność sprostania wymaganiom dramatycznie trudnej i złożonej sytuacji, wytyka się (komuś) jakieś niedobory w sprawnościach intelektualnych i poczynaniach praktycznych, to najlepiej wszakże

te zastrzeżenia skierować przede wszystkim pod własnym adresem i stwierdzi, iż refleksja pedagogiczna także może grzeszyć niedostatkami (nawet rażącym) wyobraźni i tym samym nie sięgać przewyższającej ją „wysokości zarazy”, której powinna potrafić się przeciwstawić.

Na gruncie pedagogiki taka jak powyżej przytoczona strategia „usprawiedliwiania SIE” wszakże nie jest w żadnej mierze dopuszczalna. Znane bowiem są krytycznej i egzystencjalnie zaangażowanej myśli pedagogicznej m.in. przestrogi z „Dżumy”. Dlatego wciąż „na nowo” trzeba podejmować wnikliwą refleksję pedagogiczną nad rzeczywistością taka jaką ona jest, a nie uciekać w naiwne i nierealistyczne narracje, że – jak ujmuje te narracje Albert Camus – „zaraza jest nierzeczywista, to zły sen, który minie”. W rzeczywistości bowiem jest całkiem inaczej: „to ludzie mijają, a humaniści przede wszystkim, ponieważ nie byli dość ostrożni”. Pedagodzy nie powinni w żadnym przypadku stawiać się naiwnymi i przez to wysoce szkodliwymi dla sprawy człowieka „humanistami”. Takimi „humanistami”, którzy nie liczą się z twardymi i bywa że bolesnymi wymaganiami nie do końca przewidywalnej rzeczywistości, pozostają narcystycznie zapatrzeni we własne poglądy jako zadowalające ich odbicie własnego oblicza i ich wizji świata, którzy – nie chcąc patrzeć wnikliwie na ułomną ludzką rzeczywistość – łudzą się niezawodnością ludzkiej mocy i dalekimi perspektywami niezakłóconego rozwoju, „zapominali o skromności [...] i myśleli, że wszystko jest jeszcze dla nich możliwe, co zakłada, że zarazy są niemożliwe”. W wolnościowych i emancypacyjnych wizjach ludzkiego rozwoju trzeba jednakże uwzględniać trafny i trzeźwy, powściągający jak lejce narowistego rumaka, osąd Alberta Camusa: „nikt nie będzie wolny, jak długo będą istniały zarazy”. Wizji wolności bez nieodłącznie towarzyszących jej zagrożeń i jej niezbędnych ograniczeń nie da się urzeczywistnić, bo różnego rodzaju zaraz nie da się w niedoskonałym świecie – a tylko niedoskonały świat może być światem ludzkim – całkowicie wyeliminować, tak z porządku przyrody, jak i z porządku idei i praktyk społecznych.

Zachowując w recenzji stosowny krytycyzm, trzeba nadmienić, że pewien niedosyt w zakresie podjętych zagadnień wszakże jest odczuwalny podczas lektury, zwłaszcza wówczas, gdy Autor dokonuje własnej systematyzacji implikacji pedagogicznych dotyczących buntu; te wątki można było w rozprawie jeszcze bardziej rozbudować.

Dalszego przedyskutowania wymagają jeszcze niektóre przytaczane w pracy poglądy pedagogów, dotyczy to też myśli pedagogicznej Janusza Tarnowskiego, aby jeszcze bardziej uwyraźnić ewentualne podobieństwa i trafnie dookreślić różnice w stosunku do myśli aksjologicznej i antropologicznej Alberta Camusa.

Autor rozprawy powinien teraz, po napisaniu rozprawy doktorskiej, podjąć się w serii artykułów porównawczych ujęć myśli aksjologicznej i antropologicznej Alberta Camusa z

myślą znaczących pedagogów wykazując podobieństwa i różnice oraz rozpatrując uzyskane w ten sposób tropy i idee pedagogiczne.

Jeśli chodzi o niedobory w sięganiu do polskiej myśli pedagogicznej, to niedosyt budzi zbyt skąpe nawiązywanie do wartościowego poznawczo dorobku Pani Promotor rozprawy doktorskiej, który to dorobek ze względów merytorycznych (a nie uprzejmościowych) powinien być w wielu miejscach pracy przywołany i w odpowiedni sposób włączony w dyskusję; zwłaszcza w analizach skupionych na problematyce perspektyw i zagrożeń dotyczących urzeczywistniania wartości. Warto było nie tylko przytoczyć, ale także spożytkować i rozpatrzyć treści zawarte w promotorskich wywodach; oto przykładowo przywołane cytaty, które nie są spożytkowane w wyczerpujący sposób w rozprawie:

„[...] w rezultacie intensywnego rozwoju cywilizacji i współczesnych technologii, świat zewnętrzny człowieka doskonali się/unowocześnia/wzbogaca się/poszerza się o coraz to nowe perspektywy wymiary, a świat wewnętrzny/prywatny indywiduum w sposób paradoksalny pomniejsza się/kurczy/wyjaławia, pozbawiając istotę ludzką głębi i wielowymiarowości jej osobowości, a tym samym możliwości autentycznego rozumienia siebie oraz doskonalenia *conditionis humanae*, słowem tego wszystkiego, co z perspektywy człowieczeństwa jawi się jako najważniejsze/najistotniejsze” (s. 16);

„Pytanie o człowieka i jego świat na przestrzeni dziejów wpisuje się w orbitę otwartych pytań fundamentalnych, pytań egzystencjalnie znaczących, które swoją wagą i rozmiarami dominują nad dotychczas uzyskiwanymi odpowiedziami na ten temat. Ów prymat pytania nad odpowiedzią ma wszakże swoją dynamikę w tym zwłaszcza sensie, że niemożliwość wyczerpalności *en bloc* przestrzeni sensu, którą zakreśla horyzont problemowy podejmowanej kwestii, otwiera każdorazowo nowe perspektywy rozumienia eksplorowanego wycinka rzeczywistości. Taki stan rzeczy z jednej strony wywołuje uczucie niedosytu, niespełnienia, z drugiej strony motywuje do dalszych nie mających kresu eksploracji. W istocie rzeczy owe „powroty” do wcześniej podejmowanych kwestii nie są wszakże zwykłym powtórzeniem ponawianych przedsięwzięć, ponieważ niekończące się następstwo faktów, procesów i zdarzeń w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości powoduje, że nic nie jest takie samo jak zdarzeń przed danym biegiem” (s. 23-24);

„Tymczasem nietrudno się przekonać, że świat człowieka to antroposfera przepelniona sprawami i rzeczami zarówno ważnymi, doniosłymi, jak i błahymi, to świat piękna i brzydoty, zdrowia i choroby, prawdy i fałszu, życia i śmierci, sacrum i profanum. Żyjąc w bogatym świecie wartości człowiek dokonuje wartościowania najbardziej autentycznie poznając owe elementy antroposferyczne doświadczając ich obecności” (s.26). „[...] współczesna pedagogika jako dyscyplina humanistyczna - podejmując kwestie aksjologiczne - wspiera się głównie na dwóch filarach postępowania badawczego, a mianowicie na: hermeneutyce i na fenomenologii czyli na rozumieniu i na interpretacji. W istocie swej podejście takie ma stanowić niekwestionowaną podstawę architektoniki nowego/innego spoglądania na naturę człowieka funkcjonującego w skomplikowanej/trudnej dla niego rzeczywistości, która jest przecież także dziełem ludzkim” (s. 33);

„[...] do priorytetowych zadań wychowania i edukacji zalicza się kultywowanie wartości uniwersalnych, takich jak humanizm godność i prawa człowieka, dobra wspólne, demokracja, solidarność, wolność, odpowiedzialność, autonomia, pokój. Wszystkie one ogniskują się wokół triady: prawda, dobro, piękno, a przy tym postrzega się je jako źródło uszlachetniania ludzkiej natury, "budowania człowieka w człowieku”” (s. 156).

Ta przytaczana w rozprawie myśl pedagogiczna wypracowana przez Panią Promotor, powinna o wiele bardziej intensywnie i w pogłębiony sposób pracować w prowadzonych analizach (niż tylko pozostać po prostu przytoczoną).

Należało o wiele bardziej skorzystać z treści przytaczanej w rozprawie monografii Ryszarda Mordarskiego, *Albert Camus. Między Absurdem a solidarnością* (Bydgoszcz 1999). Warto było także obficie skorzystać z literatury przedmiotu, którą kompetentnie przywołuje i omawia Ryszard Mordarski.

Nie uwzględniono w pracy niektórych tekstów, które mogą być ważne dla omawianych zagadnień, m.in. rozpraw aksjologicznych i antropologicznych Józefa Tischnera i Władysława Stróżewskiego, którą są dobrze znane i spożytkowane w polskiej myśli pedagogicznej. Słusznie wskazując zasadność eksponowania przez Camusa roli cnót w kształtowaniu moralności, warto było szerzej sięgnąć do współcześnie rozwijanej etyki cnót (etyki charakteru), której dokonania kompetentnie prezentuje Natasza Szutta. Nie uwzględniona przydatnych w prowadzonych analizach dociekań pedagogicznych Katarzyny Olbrycht, Andrzeja Sowińskiego i Wiesława Andrukowicza oraz badań i analiz społecznych Janusza Mariańskiego (dotyczących sensu życia i godności osoby ludzkiej) i Krzysztofa Wieleckiego (dotyczących konceptu podmiotowości w czasie jej kryzysu). W kolejnych publikacjach, rozbudowując dalej swój warsztat naukowy, Autor zdecydowanie powinien do nich sięgnąć i je należycie spożytkować.

Należy wytknąć obecne w pracy potknięcia stylistyczne, interpunkcyjne, a nawet błędy gramatyczne, oraz literówki (np. „cała rzeczywistość” zamiast cała – s. 97), co tym bardziej nie powinno mieć miejsca w rozprawie doktorskiej, gdy jej wiodącym bohaterem intelektualnym jest znamienity pisarz i laureat literackiej nagrody Nobla (w 1957 roku).

Błędne jest przytaczanie tytułu (m.in. strona 17): Waleria Szydłowska, *Myśli i ludzie: Camus*, Warszawa 2002; gdyż właściwy tytuł tej monografii to: *Camus*, natomiast „Myśli i ludzie” to nazwa serii. Takie potknięcie należy uznać za niestety typowy błąd szkolny. Takim błędem jest też brak tłumaczy przytaczanych w przeciwieństwie do polskiego przekładu utworów Alberta Camusa, a to znacząca rola tłumaczy w przysposobieniu polszczyźnie tych utworów.

Na zakończenie recenzji chcę jeszcze raz podkreślić, że dzięki rekonstrukcjom i analizom aksjologicznych wymiarów twórczości Alberta Camusa i ich implikacji pedagogicznych zawartym w pracy doktorskiej, otwiera się pole do prowadzenia na gruncie pedagogiki dalszych poszukiwań teoretycznych (konceptyjnych) i dyskusji – również interdyscyplinarnych debat – oraz nasuwają się z punktu widzenia zainteresowań pedagogiki wątpliwości i pytania wobec idei i tez formułowanych przez Alberta Camusa. W chcącej

sprostac wyzwaniom swych czasow mysli pedagogicznej rozpatrywania wciaz na nowo wymaga kwestia wielorakiej zarazy (owej „dzumy”), która dotknać człowieka, nadchodząc tak ze strony świata przyrody jak i świata społecznego, zarazy, którą człowiek może nosić w sobie, a względem której może pozostawać intelektualnie i praktycznie bezbronny. Także kwestia buntu wymaga ustawicznego namysłu ze strony pedagogiki. Wciąż nowe wybuchy buntu w różnej skali i formie mogą się dokonać, wciąż aktualne jest zagrożenie – rozpatrywanym w pracy doktorskiej (m.in. s. 102 i nn.) – buntom podobnym do buntu narodowego socjalizmu (nazizmu) i – motywowanego marksistowską wizją rewolucji – buntu prowadzącego do powstania państwowego socjalizmu (komunizmu), przed których totalitarnymi skutkami zdecydowanie ostrzegał Albert Camus.

Autorowi, jako asumpt do dalszego rozwijania przez niego refleksji pedagogicznej, warto zaproponować w kolejnych jego publikacjach „eksperyment intelektualny”: przeprowadzenie inspirowanej różnymi nurtami pedagogiki zdecydowanej krytyki i dekonstrukcji stanowiska antropologiczno-aksjologicznego wypracowanego przez Alberta Camusa, wychwycenia dzięki temu ukrytych słabości w przyjętych przez Alberta Camusa założeniach i przedzałożeniach oraz niespójności w toku jego argumentacji (przeskoków i ich maskowania).

Konkluzja. Praca doktorska mgra Rafała Materka „Aksjologiczny wymiar twórczości Alberta Camusa. Implikacje pedagogiczne” spełnia ustawowe wymagania stawiane wobec prac doktorskich i może być przedmiotem dalszego procedowania w kolejnych etapach obrony pracy doktorskiej.

Marek Rembierz

