

Marek Rembierz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogiczna pasja jako filozofia życia

*Pamięci Profesora Kazimierza Denka
(ur. 12 listopada 1932 r. w Krzemieńcu na Wołyniu,
zm. 4 lutego 2016 r. w Poznaniu)*

Przekonanie o zasadności odkrywania, wypracowania i urzeczywistniania sensu życia cechowało postawę Kazimierza Denka jako pedagoga. Dał temu także wyraz tytułując jedną ze swych książek „Filozofia życia” (Poznań 2012), a tytuł ten – kierujący myśl w stronę starożytnego rozumienia filozofii jako sztuki życia i ćwiczenia duchowego¹ – trafnie oddawał bliską mu postawę integralnego zaangażowania pedagoga w pogłębioną intelektualnie pracę naukową i zarazem w wieloraką aktywność wychowawczo-dydaktyczną. Był on pasjonatem pedagogiki, także pedagogiki silnie nasyconej wartościami, którą słusznie i z należnym szacunkiem można zapisywać z dużej litery – Pedagogika – gdyż zgodnie ze starożytnym ideałem paidei służy ona kształtowaniu w teorii i praktyce filozofii życia. Kategoria pasji występowała wielokrotnie w jego refleksji pedagogicznej, także i wówczas, gdy rozpatrywał on kwestie dydaktyczne (zdawałoby się, że tylko metodyczne i techniczne) dotyczące zasad trafnego doboru metod w działaniach edukacyjnych: „Otóż nie ma metod starych, nowych, lepszych, gorszych, pobudzających aktywność w wyższym stopniu czy niższym. Metoda jest o tyle dobra czy adekwatna, o ile osoba nią się posługująca jest z nią »zżyta«, potrafi się z nią zidentyfikować, wykazać się pasją, być autentyczną

¹ Zob. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, IFiS PAN, Warszawa 1992.

i uważną, [...] [być] skoncentrowaną na treści i ich celu, a nie na formie”². Dobitnie brzmi tu postulat, aby pedagog potrafił „wykazać się pasją”, gdyż pasja sprawia, że aktywność pedagoga zachowuje sens i – mimo stawiających opór przeciwności – zmierza do osiągnięcia wartościowego celu. K. Denek roztaczał i realizował wizję pedagogiki uprawianej z pasją podobną do tej, którą jest przemierzanie górskich przestrzeni, będące – w szczególności dla K. Denka – jednym z istotnych wymiarów filozofii życia. W swych dociekaniach z przekonaniem – jako myśl sobie bliską – przywoływał on maksymę: „Człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia”³, uznając, iż uwzględnianie i kształtowanie tej (trudnej) umiejętności samowychowania jako „uczenia się sztuki życia” stanowi jedną z podstawowych powinności w zakresie teorii i działań pedagogicznych⁴.

² K. Denek, *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanista”, Sosnowiec 2014, s. 36.

³ Trafnie zwraca na to uwagę m.in. Antoni Zajęc, pisząc w recenzji, iż w swej refleksji pedagogicznej K. Denek „przybliża problemy, które edukacja musi pokonać, aby sprostać nowym wyzwaniom XXI wieku, wieku fizyki molekularnej, genomu, inżynierii genetycznej i nanotechnologii. Nie wiadomo czy odkrycia z tego zakresu przyspieszą ewolucję człowieka i ludzkości czy też niebezpiecznie ją zawrócą? Dlatego za G. Vadeanu czytamy w książce: «Człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia». Zaś szkoła winna doprowadzać uczniów do mądrości w wiedzy, gdzie wiedza i wartości będą się wzajemnie uzupełniać” (A. Zajęc, *Recenzja: Kazimierz Denek, Ku dobrej edukacji*, *Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń–Leszno 2005*, ss. 243, „*Neodidagmata*” 27/28 205, s. 159).

⁴ Maksyma głosząca, że „człowiek musi posiadać umiejętność uczenia się sztuki życia” wprowadza w złożoną kwestię natury samowychowania. Zob. B. Śliwerski, *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „*Przegląd Pedagogiczny*” 2007 nr 1, s. 15-33; w konkluzji Bogusław Śliwerski stwierdza: „[...] okazało się wręcz niemożliwe uzyskanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: czym jest samowychowanie? Można opisać je jako szczególny rodzaj zachowania się człowieka, zmierzającego do określonego celu. Samowychowanie może być zatem traktowane jako *perfectio prima*, czyli aktywność propodmiotowa bądź jako *perfectio secunda*, czyli aktywność pozapodmiotowa. Temu pierwszemu odpowiada samowychowanie „ku sobie”, zaś drugiemu samowychowanie „od siebie”. Jednostka może samowychowywać się, stosując jedno lub oba podejścia w swoim życiu. To, co jest dla nich wspólne, to przede wszystkim sposób podjęcia decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działania (heteronomiczny lub autonomiczny), rodzaj jego stymulacji (zewnętrzna lub wewnętrzna) oraz osiągnięte zmiany w osobowości. Samowychowanie, choć [...] jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, duchowym, odbywa się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że uruchamia się ono niejako samoczynnie czy spontanicznie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych lub zewnętrznych”. Zob. też: B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

W badaniach naukowych K. Denek zajmował się zwłaszcza problematyką nauczania i uczenia się (m.in. kwestiami teleologii i efektywności kształcenia), ekonomią oświaty i ekonomicznym kontekstem edukacji, pedeutologią, szkolnictwem zawodowym, wartościami w edukacji i edukacją aksjologiczną, etosem uniwersytetu i dydaktyką uniwersytecką, edukacją medialną i informatyczną, pedagogiką czasu wolnego, wychowaniem obywatelskim i patriotycznym, edukacją regionalną, rolą krajoznawstwa i turystyki w wychowaniu⁵. Jego analizy i refleksje pedagogiczne, przy zachowaniu metodologicznych rygorów warsztatu naukowego, są także dociekaniem odznaczającymi się autorską pasją, są „gorącymi” wypowiedziami pedagoga zaangażowanego w kształtowanie rzeczywistości edukacyjnej. Zbigniew Kwieciński zalicza K. Denka do grona tych czołowych polskich pedagogów, którzy sytuują się – także dzięki swej biografii edukacyjnej i naukowej – na pograniczu nauk i problemów badawczych: „przybycie do pedagogiki z zewnątrz i bez studiów podstawowych z tej dyscypliny umożliwia twórczy wkład do niej i otwieranie nowych pól problemowych na «życiodajnym pograniczu». Wiele nowych idei do pedagogiki ostatnich dwóch dekad wniósł na przykład profesor Lech Witkowski – magister matematyki, doktor, doktor habilitowany i profesor filozofii. Znakomitym znawcą pedagogiki zawodów i edukacji informatycznej jest profesor Stefan Kwiatkowski – magister inżynier i doktor informatyki. Powszechnie znany dydaktyk profesor Kazimierz Denek – to onegdaj doktor ekonomii, zaś zacytywany profesor Zbyszko

⁵ Bibliografię rozpraw i artykułów K. Denka – opracowaną przez Tomasza M. Zimnego – zamieszczono w tomie: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002 (T. M. Zimny, *Spis publikacji Profesora Kazimierza Denka za lata 1957-2002*, s. 27-74; odnotowano tam wówczas 1142 pozycje). Kolejne zaktualizowane zestawienie – opracowane przez Danutę Hyżak i Roberta Sarneckiego – zamieszczono w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015 (D. Hyżak, R. Sarnecki, *Publikacje prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka za lata 1957-20014*, s. 253-311; odnotowano m.in.: 41 książek autorskich, 15 książek współautorskich, 861 artykułów w czasopismach i w tych pracach zbiorowych, które ukazały się pod redakcją inną niż własna, 167 recenzji, w sumie: 1651 pozycji). Zapoznanie się z tymi bibliografiami daje wstępną orientację m.in. w ukierunkowaniu i dynamice zainteresowań badawczych (występowaniu i intensyfikowaniu się podejmowanej problematyki), w preferowanych przez wiele lat miejscach publikowania, cykliczności i systematyczności ukazywania się tekstów oraz uświadamia także jak daleko – w różne środowiska – sięgało oddziaływanie pisarstwa pedagogicznego K. Denka. Uwagę zwracają też – świadczące o szerokim kręgu recepcji – liczne recenzje i cytowania prac K. Denka.

Melosik zrobił doktorat z politologii”⁶. Jako doktor ekonomii K. Denek zwraca baczną uwagę na aktualną problematykę ekonomiczną w edukacji i na dynamikę przemian cywilizacyjno-gospodarczych jako niezbywalny kontekst kształcenia (m.in. wprowadzając na swój sposób do dyskursu pedagogicznego ujęcie edukacji jako inwestowania w kapitał ludzki⁷), a zarazem z pedagogiczną pasją – jako aksjolog edukacji – sygnalizuje, iż powinno się również konsekwentnie respektować swoiste wartości same w sobie, które są nieprzeliczalne na odmienne od nich (i niższego rzędu) dobra ekonomiczne.

Nadmienić należy, że wskazywana w tytule pedagogiczna pasja K. Denka była tym bardziej odczuwalna, gdy – przesyłką pocztową jako cenny dar i miłą niespodziankę – otrzymywało się kolejną książkę Profesora z jego autorską dedykacją, wprowadzającą w indywidualną lekturę opublikowanych treści. O tych dedykacjach iskrzących pasją mogą – a wręcz powinni – zaświadczyć ci, którzy byli przez Autora hojnie obdarowani. Z punktu widzenia biografistyki pedagogicznej analiza zestawionych z sobą dedykacji pozwalałaby też na wnikliwsze rozpoznanie szerokiego zakresu oddziaływania bliższych i dalszych relacji, w których z różnymi osobami pozostawał K. Denek.

Poniżej proponuję kilka – problemowo określonych – przybliżeń pedagogicznej pasji jako filozofii życia w ujęciu K. Denka. Na początku zestawienie i porównanie pedagogicznej pasji z doświadczeniem przemierzania górskiej przestrzeni, następnie rozpatrzona będzie wyrażana przez K. Denka pedagogiczna pasja i troska o dobrą edukację, włącznie z troską o jakość dydaktyki akademickiej i etos uniwersytetu oraz zwróceniem bacznej uwagi na aksjologiczny wymiar edukacji, a także pedagogiczna troska o czas wolny oraz turystyka i krajoznawstwo jako wyraz pedagogicznej pasji.

⁶ Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2/2004, s. 98-99.

⁷ K. Denek, *Tryptyk wątków koniecznych*, w: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, UŚ Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 21-35. Rozpatrując teorię ludzkiego kapitału i jego rozwoju w kontekście edukacji (zwłaszcza nierówności szans dostępu do edukacji), K. Denek poczynił wstępne zastrzeżenia, określające jego podejście do podejmowanej problematyki: „Kwestie te należą do tych zjawisk pedagogicznych, kulturowych i społeczno-ekonomicznych, które znajdują się w stadium amorficznym. Istnieje w nim wiele kwestii otwartych, pytań i hipotez, mało jeszcze rozpoznanych i zweryfikowanych” (tamże, s. 21). Zob. też: K. Wielecki, *Młodość i edukacja po wielkiej zmianie*, (w:) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Poznań-Toruń 1996, s. 101-118; A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.

Zaprezentowany tu więc zostanie (wstępny) szkic pedagogicznej filozofii życia (umiejętności uczenia się sztuki życia) według K. Denka⁸.

Pedagogiczna pasja i doświadczenie przemierzania górskiej przestrzeni

Rozpatrując wartość działań edukacyjnych i sens pedagogicznej pasji trafnie będzie przywołać – podążając tu za rozmiłowanym w górskiej przestrzeni K. Denkiem – obrazowy opis walorów i doznań górskiej wędrówki. Takie obrazowanie edukacyjnego wznoszenia się wzwyż częstokroć – i z nieukrywanym upodobaniem – stosuje w swej refleksji pedagogicznej K. Denek. Co więcej, w zgodzie z duchem górskiej wędrówki organizował on przez wiele lat (od 1994 r.) coroczne Tatrzańskie Sympozja (Seminaria) Naukowe, służące wypracowywaniu doskonalszej „edukacji jutra”⁹. Na sympozjach tych, jak deklarował ich twórca, „nakreślamy [...] myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących kondycji edukacji i nauk o niej. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy, do jakiego wzorca dążymy. Szukajmy nowych, konkretnych rozwiązań problemów stojących przed edukacją i naukami o niej. Starajmy się spojrzeć na nie rozlegle, głęboko, wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo. [...] Pragniemy takiej edukacji, która spełnia oczekiwania dzieci, młodzieży i dorosłych naszego kraju, nawiązuje do rodzimej tradycji nauk o wychowaniu i uwzględnia wyzwania społeczeństwa wiedzy”¹⁰. Tak ukierunkowanej refleksji pedagogicznej towarzyszy tatrzański krajobraz, która ma – w zamyśle organizatora – współtworzyć klimat intelektualny i współokreślać sposób prowadzenia dociekań: „Cieszę się, że Tatry, które od ponad dwóch wieków w szczególny i trwały sposób wnoszą tak wiele do kultury, literatury, sztuki, nauki i edukacji Polski stały się nieodłączną częścią nas. Tęsknimy za nimi. Choć Tatry corocznie witają

⁸ Wkład K. Denka do nauk o edukacji i polskiej myśli pedagogicznej rozpatrywałem w tekście: *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012, s. 221-239; a także w tekście: *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągnięcia wyższej jakości kształcenia*, w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013, s. 151-174. Odwołuję się tu również – przytaczając, kontynuując i rozwijając wątki – do tych tekstów.

⁹ Zob. K. Denek, *Między „chwilką” a edukacją jutra i Tatrami (wprowadzenie)*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003, s. 13-26; K. Denek, *15 lat obecności „Edukacji jutra” – u stóp Giewontu*, „Życie Akademickie” 2009, nr 120, s. 54-58.

¹⁰ K. Denek, *Filozofia życia*, WSPiA, Poznań 2012, s.102-103.

nas jako niezmiennie, to jednak ich piękno i smak dla każdego z nas jest inny, swoisty. Tatry coraz wyraźniej są w nas. Przybywamy tu dla nich, żeby odczuć ich bliskość, wielkość, piękno i majestat. *Hinc itur ad astra*. (Stąd idzie się do gwiazd). W ich scenerii podejmujemy dyskurs nad systemem edukacji narodowej w kulturze oraz kontekście wyzwań teraźniejszości i przyszłości¹¹. W tym wprowadzeniu elementu wzniosłości w refleksję pedagogiczną, która zazwyczaj bliska jest codzienności i jej „szarościom”, wyraża się także dbałość o to, aby piękno i smak prześwitywały również z badań skupionych na edukacji, aby edukacja pomnażała piękno i kształtowała smak.

Zastanawiając się nad sensem górskich analogii w odniesieniu do opisu działań pedagogicznych i nad swoistością tatrzańskiego – osadzonego w górski krajobrazie – charakteru cyklicznych seminariów pedagogicznych, których przedmiotem jest „edukacja jutra”, K. Denek rozważania skupia wokół pytania: „Dlaczego nieraz w pocie czoła, a nawet w mozolnym trudzie [ludzie] pokonują kolejne odcinki wędrówki, wznosząc się ku odległym graniom, do upragnionego szczytu?”, lub zwięźlej: „po co idziemy w góry?”. Udzielając odpowiedzi, która ma zarazem metaforycznie ująć sens zmagania o osiągnięcie wyższej jakości kształcenia, dzieli się on doświadczeniem wytrawnego znawcy i miłośnika górskich wędrówek: „Udajemy się w nie, bo tam poznajemy swoje możliwości i słabości, hartujemy ducha i ciało, uczymy się solidarności i wytrwałości, i to niezależnie od wysokości. Kto raz przemoczony wędrował po Karpatach Wschodnich (Czarnohora, Gorgany, Świdowiec), wchodził na ich *honorne szczyty* i wytrzymał, będzie szukał podobnych wrażeń w innych górach. Kiedy indziej wyzwaniem stanie się skwar i suchość skał. Jakkolwiek trudna okazałaby się trasa, jakkolwiek byśmy byli zmęczeni – jednego możemy być pewni. Szczyt wynagrodzi nam wszystko. Nie ma piękniejszej chwili od tej, gdy uspokoiwszy oddech

¹¹ K. Denek, *XX lat Edukacji jutra w scenerii urokliwych Tatr* (czerwiec 2014). K. Denek mocno podkreśla przy tej okazji potrzebę i wartość swobodnej naukowej deliberacji: „Chodziło o miejsce promieniujące od ponad dwu stuleci na kulturę i sprzyjające przede wszystkim debacie wokół szerokiego spektrum systemu edukacji narodowej, wymiany nieskrępowanej myśli, a nie przekonywania kogoś o kimś, czy o czymś, werbowania, karcenia, czy nakłaniania. Nie musimy w tych dyskursach mieć ostatniego słowa ani bezwzględnej racji. Możemy wsłuchując się we wskazanie Cypriana Kamila Norwida *różnić się pięknie i mocno*. Natomiast mają one być płaszczyzną intelektualnej integracji. Podejmowane tu problemy mają wspólny mianownik. Jest nim *edukacja jutra*. Dotyczy on nas wszystkich, ale każdego w inny, właściwy dla niego sposób, zapewniający własny punkt widzenia. Dzięki temu uzyskujemy wielowymiarowy obraz *edukacji jutra*, zawierający też ścierające się sądy i rodzące się wątpliwości” (tamże).

siadamy na wierzchołku”¹². Przyjmując pedagogiczny punkt widzenia na to, co wydarza się w ludzkim wnętrzu w czasie górskiej wędrówki, K. Denek zwraca uwagę na walory charakteru, które nabywa się w zmaganiach z górami: „góry kształtują takie cechy osobowości, jak: życiowa mądrość, rozważa, wytrwałość, zręczność, ciężka fizyczna, pracowitość, solidarność, odwaga, upór, zaciętość, moc”¹³. Ujawnia się tu etos – wymiar etyczny, duchowy i estetyczny – przemierzania górskich połąci, które „odsłaniają oczom wędrowców coraz to inne swoje oblicza. Turnie szczytów śmiało wchodzą w królestwo chmur i obłoków, które strzegą ich niewysłowionego piękna”¹⁴. W wieloaspektowym doświadczeniu górskiej wędrówki, jako szczególnego rodzaju doświadczeniu aksjologicznym (obcowaniu z empirią aksjologiczną), odsłania się zróżnicowany i dynamiczny świat wartości, a wnikliwy ogląd tego świata, rozpoznawanie i urzeczywistnianie stanowiących go wartości, to przecież jedne z podstawowych pedagogicznych powinności.

Aby skontrastować górskie doświadczenie aksjologiczne z dominującym we współczesnej codzienności odmiennym rozumieniem świata wartości, K. Denek przywołuje rozważania Ireny Wojnar o dokonujących się w kulturze przemianach w podejściu do wartości: „Nowe wartości są zasadniczo sprzeczne z ich tradycyjnym statusem trwałości i powagi. [...] Zdominowane są przez efekt doraźny, hedonistyczne satysfakcje, wymiar konsumpcyjny, poczucie samozadowolenia niemal narcystycznego”¹⁵. Natomiast górską wędrówkę ukazuje się jako wręcz modelową sytuację, w której – podobnie jak powinno mieć to miejsce w edukacji – intensywnie odkrywa się i urzeczywistnia wartości, czyniąc to przede wszystkim ze względu na same te wartości i ich samoistną cenność, a nie po to, aby uzyskać inne korzyści. Wśród tych wartości znajdują się rzadkie wartości wysokie i wzniosłe, w tym piękno, które jawi się jako niewysłowione. Przy czym te właśnie wartości odkrywa się i urzeczywistnia nie dążąc wprost do ich osiągnięcia, gdyż one się jakby „mimoходом” przydarzają i nie można tego zaprogramować, ale od strony podmiotu trzeba zaangażowania i trzeba też sprawczości, która wyraża się w wytrwałości i – rzecz można – rzetelności wędrowania górami.

¹² K. Denek, *15 lat obecności «Edukacji jutra» u stóp Giewontu*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, t. 1, Wrocław 2009, s. 21-22; zob. K. Denek, *Filozofia życia...*, s. 99-118.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ I. Wojnar, *Niektóre kontrowersje wokół rozumienia kultury – perspektywa wartości*, w: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006, s. 29.

Przytoczony opis doświadczenia górskiej wędrownki, jako przykładu dążenia wzwyż, aby osiągać zamierzone i uchodzące za wysoce wartościowe cele, pozwala też zdystansować się wobec możliwych ideologicznych i wręcz partyjno-politycznych sporów o właściwe sposoby dochodzenia do wyższej jakości edukacji i przyczyny obecnej niskiej jakości kształcenia (K. Denek stwierdzał: „Nie cierpiącym zwłoki elementem przeprowadzanych w Polsce zmian edukacji [...] jest wyłączenie całości kształtu jej spraw z rozgrywek politycznych. Trzeba zadbać o to, żeby rozwój edukacji stał się czynnikiem konsolidacji społecznej, harmonijnej współpracy ponad podziałami ugrupowań politycznych”¹⁶). Te częstokroć emocjonalnie i retorycznie rozognione spory, acz intelektualnie jałowe, swym impetem wypierają z debaty publicznej merytoryczne dociekania pedagogiki krytycznej nad właściwymi w danej sytuacji sposobami wypracowania rzetelnej edukacji¹⁷.

Bezpośredniość doświadczenia górskiej wędrownki i zmierzania na szczyty, które całościowo angażuje człowieka, może uwrażliwić na różnorakie iluzje i złudzenia ideologicznie i politycznie motywowanych – wbrew „zmysłowi rzeczywistości”, i „poczuciu realizmu”, które głosi m.in. realizm praktyczny – pozorują tylko dążenia do osiągnięcia wyższej jakości kształcenia. Przepajają one fałszem i zakłamaniem środowisko edukacyjne. Rozwijają się i umacniają w ten sposób destrukcyjną iluzję pozorowania kształcenia i udawania edukacji oraz okłamuje się samego siebie, aby utwierdzić (niejako spetryfikować) w sobie i w innych mylne przeświadczenia o podnoszeniu jakości działań instytucji oświatowych. Zestawienie z tą grą pozorów w dziedzinie edukacji realizmu górskiej wędrownki i zarazem wzniosłości krajobrazu gór może mieć także moc katarską, oczyszczającą ze złudzeń i samo-okłamywania się, iż te złudzenia mają odzwierciedlać prawdę. Zespolenie górskich doświadczeń aksjologicznych i pasji pedagogicznej może sprawiać, iż „spadają łuski z oczu” i wyraźniej widać rzeczywistość edukacyjną taką jaką ona faktycznie jest, a zarazem może konfrontować stan realny z sytuacją modelową (wzorcową), do której urzeczywistniania się zmierza.

Pedagogiczna pasja i troska o dobrą edukację w szkole

Ukazując „pedagogiczne i krajoznawcze szlaki” K. Denka, jego wieloletni przyjaciel, dzielący z nim pedagogiczną pasję jako filozofię życia, Wojciech Kojs, uwydatnia rolę, którą – w dalece niesprzyjających

¹⁶ K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Wyd. Eruditus, Poznań 2002, s. 53.

¹⁷ Zob. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

okolicznościach historycznych – odegrali pedagogzy w życiu K. Denka: „W okresie wojennej i powojennej poniewierki, nieustannych zagrożeń i dramatycznych zdarzeń, Profesor Kazimierz Denek miał to wielkie szczęście, że spotkał znakomitych nauczycieli i opiekunów. Obdarowali Go lub wzmocnili w Nim te przymioty, którymi dzieli się z nami po dzień dzisiejszy, przede wszystkim zaś życzliwością i mądrością”¹⁸. Akcent pada tu na zmieniające jakość ludzkiego życia „spotkanie znakomitych nauczycieli”, którzy swym – często docenianym dopiero po latach – działaniem obdarowują i wzmacniają pożądaną cechy charakteru.

Zastanawiając się jak efektywnie zmierzać „ku dobrej edukacji”, K. Denek stawia pytania skoncentrowane wokół wielostronnie ujmowanego dobra ucznia: „Jak szkoła może pomóc uczniowi w jego rozwoju, poznawaniu świata, wdrożyć w dyscyplinę życia i pracy? Jak ma przygotować go do samodzielnego, mądrego i odpowiedzialnego życia w prawdzie, utrwalić wysiłek do dalszego doskonalenia samego siebie oraz ulepszania życia społecznego?”¹⁹. Te pytania uważa za podstawowe i nieustannie aktualne, gdyż zmieniający się kontekst życia społecznego i nowe wyzwania cywilizacyjne wymagają monitorowania i modyfikowania dotychczas wypracowywanych w edukacji rozwiązań²⁰.

Mając pozytywne osobiste doświadczenia edukacyjne „spotkania znakomitych nauczycieli”, K. Denek kładzie akcent na rolę i sprawczość nauczyciela w edukacji szkolnej. Jeśli chce się trafnie określić zadania i metody działań edukacyjnych, to należy trafnie rozpoznać i określić pedagogiczny etos nauczyciela: „Czy nauczyciel ma być przekaznikiem i popularyzatorem wiedzy, trenerem umiejętności, przewodnikiem, mędrce, mistrzem, przyjacielem?”²¹. W zgodzie z klasyczną tradycją edukacji odpowiada na te pytania K. Denek: „Wszystkie z nich powinny być jego domeną”²². Nie należy bowiem redukować roli pełnionej przez nauczyciela jako pedagoga do jednego tylko wymiaru aktywności, który lokuje się w całej – integralnej – palecie jego profesjonalnych powinności. Nauczyciel jest podstawowym ogniwem procesu

¹⁸ W. Kojs, *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 11. Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Mistrz: uczony i nauczyciel akademicki*, w: K. Denek, *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014, s. 17-30.

¹⁹ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń – Leszno 2005, s. 22.

²⁰ Zob. B. Śliwerski, *Mysleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.

²¹ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” nr 1(4) 2008, s. 15.

²² Tamże.

i systemu oświaty, a zarazem powinien być władny podejmować wiążące decyzje. Niejako w formie zwięzłego hasła – będącego skrótem deklaracji programowej – rozdziałowi o roli nauczycieli K. Denek nadaje tytuł: „Decydują nauczyciele” i – rozwijając prezentowane przez siebie stanowisko – stwierdza: „O funkcjonowaniu szkoły, uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne”²³. Wielokrotnie powtarza – także w postaci tytułów społecznie nośnych artykułów – tezę: „O powodzeniu reformy zadecydują kwalifikacje nauczyciela” („Ruch Pedagogiczny” 1998, nr 3-4)²⁴. Podkreśla istotną rolę profesji nauczycielskiej w kontekście obecnie zachodzących zmian gospodarczo-ekonomicznych: „Przy traktowaniu wiedzy jako siły sprawczej współczesnej cywilizacji zawód nauczyciela nabiera wymiaru profesji najwyższej użyteczności społecznej”²⁵. Wyrażana jest przez niego optymistyczna wiara w sprawczość nauczycielskich zamierzeń i poczynań, a zarazem wysoko zostaje podniesiona poprzeczka wymagań, które stawia się wobec nauczycielskich kompetencji²⁶. To nie bezosobowe rozwiązania systemowe i anonimowe siły²⁷, ale ukształtowanie i działanie konkretnych osób, nauczycieli pracujących z uczniami, decyduje o efektach uzyskiwanych

²³ K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, s. 213. Zob. L. Pawelski, *Nauczyciele w szkole jutra*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, t. 2, Wrocław 2009, s. 231-238.

²⁴ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, PWN, Warszawa 2003; E. Ogrodzka-Mazur, „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej, (w:) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, s. 25-36.

²⁵ K. Denek, *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne” 24-25/2013, s. 16.

²⁶ Zob. K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012 (rozpatrywane są tu m.in. kwalifikacje i kompetencje niezbędne do pełnienia ról nauczycieli w transformowanej szkole oraz problemy tożsamości nauczyciela i ucznia w „płynnej nowoczesności”); B. Russell, *Zadania nauczyciela*, w: B. Russell, *Szkie niepopuluarne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 136-147.

²⁷ Zob. B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia szkolnictwa publicznego III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

w edukacji szkolnej²⁸. Jeśli przyjmuje się i promuje tak rozbudowany model aktywności zawodowej i powinności profesjonalnych nauczycieli, to zarazem wiąże się z nim określoną wizję (auto)edukacji ustawicznej i wielopostaciowej (formalnej i nieformalnej) immamentnie wpisanej w wykonywanie zawodu nauczyciela: „Istotną właściwością edukacji nauczycieli jest to, że nie ma ona postaci finalnej. Studia nie przygotowują gotowych nauczycieli [...]. Stwarzają jedynie podstawy stawania się nauczycielami. Następuje to w drodze doskonalenia zawodowego nauczycieli”²⁹. Otwartość edukacyjna wobec – wciąż pojawiających się i w dużej mierze nieprzewidywalnych – nowych wyzwań winna cechować postawę nauczycieli, którzy chcą właściwie spełniać swe pedagogiczne obowiązki i wykazują pedagogiczną pasję.

Rozpatrując niezadowalającą jakość polskiej edukacji szkolnej, K. Denek zauważa, iż „przeciętność edukacji jest jej najniebezpieczniejszą stroną. Dlatego trzeba wydać stanowczą walkę przeciętności w edukacji”³⁰. Jako ekonomista z pierwszego wykształcenia K. Denek dodaje: „Nie stać nas

²⁸ Warto też przypomnieć, że Karl Raimund Popper, analizując logikę nauk społecznych, wśród problemów badawczych nauk społecznych wymienia teorię instytucji i stwierdza: „Instytucje nie działają, lecz działają tylko jednostki w tych instytucjach lub dla tych instytucji. Ogólna logika sytuacyjna tych działań byłaby teorią quasi-działań instytucyjnych”. K. R. Popper, *Logika nauk społecznych*, (w:) K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997, s. 101.

²⁹ K. Denek, *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy...*, s. 21.

³⁰ K. Denek, *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008, s. 20. Zob. Z. Kwieciński, *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, (w:) *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990, s. 85-117. Także Leon Koj dzieli się spostrzeżeniem o marnowaniu czasu w szkole: „Niegdyś ze studentami pedagogiki na podstawie ich świeżych doświadczeń ze szkoły średniej ustaliliśmy, ile marnuje się czasu przeznaczonego na nauczanie w 12 latach szkoły podstawowej i średniej”. Wynik z obliczeń i nasuwający się wniosek były następujące: „zawsze wypadało, że minimum 2 pełne lata z 12 lat nauki zostało całkowicie nie wykorzystanych pozytywnie. Zostały one jednak wykorzystane negatywnie, a mianowicie demoralizując dzieci i młodzież. Wyniki tych podliczeń po prostu mnie poraziły”. Idąc dalej Koj przedkłada pod refleksję domniemanie: „Jeśli we wszystkich dziedzinach życia jest taka niska sprawność działań, to z osiemdziesięciu lat życia 30 lat to czyste marnowanie czasu, nie wykorzystanego nawet na wypoczynek” (L. Koj, *Powinności w nauce. Tom 1. Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998, s. 197). Zob. M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013 s. 27-81; H. Kostyło, *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej...*, s. 83-102.

na taką edukację³¹. Zaniżone standardy jakości, destrukcja wartości edukacyjnych i wyblakłe (pozbawione swej pociągającej mocy) idee edukacyjne powodują stan przeciętności, który krytyce poddaje K. Denek. Jest to taka przeciętność, w której dominuje nastawienie minimalistyczne, sprężnięte z akceptacją partactwa i bylejakości działań jedynie pozorujących rzetelną realizację zadań dydaktycznych.

Rozpoznając główne niedomagania polskiej szkoły, K. Denek formułuje zdecydowany osąd skutków braku niezbędnej szkolnej dyscypliny, służącej właściwej organizacji i jakości edukacji: „Unikanie wymagań powoduje u większości uczniów beztróskie lenistwo i niewyszukiwane *improwanie*. [...] jakość edukacji ustępuje miejsca jej bylejakości, produkującej zadowolonych z siebie nieuków, zupełnie bezradnych w życiu”³². Pozorny „luz improwania” i poczucie braku zobowiązań, uniemożliwiające systematyczne i rzetelne nauczanie i uczenie się, na dłuższą metę kształtują postawę życiowej niezaradności i – co więcej – uzależnienia od tych, którzy potrafią sprawnie przetwarzać informacje fundujące społeczeństwo wiedzy.

K. Denek zdecydowanie postuluje, aby w badaniach pedagogicznych wnikliwie „przyjrzeć się tym komponentom procesu kształcenia, które uczą i wychowują”³³. Przedkłada i promuje on tezę: „Szkoła wychowuje przede wszystkim przez dobrą dydaktykę”³⁴. Trzeba odejść „od formułowania celów dydaktycznych w trzech niezależnych grupach jako: poznawcze, kształcące i wychowawcze. Podział ten [...] [sugeruje] różne drogi prowadzące do realizacji trzech pozornie niezależnych od siebie celów. Jest to poważnym utrudnieniem w [...] działalności dydaktyczno-wychowawczej”³⁵. K. Denek opowiada się za dydaktyką wychowującą, zakładając, że dzięki rzetelnemu uczeniu się wykształca się pożądane sprawności i formuje pozytywnie oceniane cechy (walory) charakteru.

³¹ Tamże.

³² K. Denek, *Dwie dekady obecności* Edukacji jutra u stóp Giewontu (czerwiec 2014).

³³ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro*, Wyd. ŁWSH, Wyd. WSH, Leszno – Poznań – Żary 2006, s. 79. Józef Tischner stwierdza: „Zawsze uważałem, że pierwszym zadaniem szkoły jest uczyć, nie wychowywać”; i dodaje: „spierałem się na ten temat z wieloma nauczycielami. Byłem zdania, że wychowuje się poprzez uczenie. Gdybym miał wybierać między dobrym nauczycielem a dobrym wychowawcą, wybrałbym nauczyciela” (*Przekonać Pana Boga*. Z ks. J. Tischnerem rozmawiają D. Zańko i J. Gowin, Wyd. Znak, Kraków 1999, s.144)

³⁴ Tamże.

³⁵ K. Denek, *Poza ławką szkolną...*, s. 61-62. „Nauki pedagogiczne dotknięte są syndromem nadmiernej specjalizacji [...], [a przykładem jest] podział na dydaktykę i wychowanie. Obie te sfery aktywności należą do jednolitego procesu dydaktyczno-wychowawczego [...]” – W. Kojs, *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, s. 20.

K. Denek domaga się rozwijania w Polsce wartościowej edukacji, która „walczy z *wysięciem szczurów* wśród uczniów na rzecz zdrowego między nimi współzawodnictwa i przestrzegania zasad *fair play*”³⁶. Szkoła urzeczywistniająca dobrą edukację w „codziennym, *trudnym siewie* stara się być dynamiczną i nowoczesną, zwracającą uwagę na wybitnych uczniów, wspierającą tych, którzy uczą się najsłabiej”³⁷. Edukacja, która nikogo nie eliminuje i nie czyni zbędnym, ale – choć różnicuje, selekcjonuje i indywidualizuje – pozwala każdemu, aby na swą miarę włączał się w życie społeczne. W proponowanej wizji szkoły K. Denek dopuszcza poszerzony zakres uprawnień ucznia: „W szkole tej uczniowie mają prawo do wyrażania swoich opinii i współdecydowania o jej losach, są sobą (kimś), a odwieczne «uczę się, bo muszę» ustępuje miejsca «uczę się, bo chcę». Natomiast zachodzące w niej relacje uczniowie – nauczyciel oparte są na szacunku, a hierarchię zastępuje partnerstwo”³⁸. Kształtowanie podmiotowości ucznia w działaniach dydaktycznych – ujmowanych jako zarazem działania wychowawcze – wymaga aksjologicznie i normatywnie ugruntowanych relacji międzyosobowych, w których wzajemny szacunek znajduje się na pierwszym planie, a także możliwy jest pewien rodzaj partnerstwa i partnerskiego współdziałania przy nieantagonistycznym zmierzaniu do wspólnych celów przez nauczyciela i ucznia.

Określając cechy dobrej szkoły, K. Denek uznaje, że tworzy się w niej „sytuacje dydaktyczne sprzyjające rozwijaniu myślenia i inteligencji. Uczy umiejętności trafnej samooceny i zadawania właściwych pytań”³⁹. W działaniach dydaktycznych kształtuje się „myślenie analityczne, twórcze i praktyczne”⁴⁰. Umiejętności analityczne osiąga się ćwicząc sprawności umysłowe. Myślenie twórcze rozwija się dzięki dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, przy czym ważną rolę ma formowanie wyobraźni. Rozwój myślenia praktycznego wymaga ćwiczeń w „zastosowaniu i wprowadzaniu w życie pomysłów”. K. Denek postuluje przejście od „edukacji reprodukcją wiedzy ku komunikacyjnemu procesowi kształcenia, opartemu na metodach sprzyjających efektywnemu nauczaniu i uczeniu się”⁴¹. Medium działań pedagogicznych jest język, będący jednym z podstawowych elementów kultury. Dlatego K. Denek uwypukla powinności edukacyjne dotyczące języka: „Każdy z nas jest zobowiązany do pielęgnowania kultury języka przez

³⁶ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 10.

³⁷ Tamże.

³⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji...*, s. 70.

³⁹ K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 10.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

świadomą dyspozycję językową”. Zarazem alarmuje: „Obniża się sprawność językowa uczniów, coraz więcej z nich ma trudności z czytaniem i rozumieniem tekstu”⁴². Niepokój wzbudza też obniżająca się sprawność językowa studentów (w tym studentów pedagogiki). Do osłabienia kompetencji językowych przyczyniają się – poddane przez K. Denka surowej ocenie – testy, które „zdominowały polskie szkoły i uczelnie. Niewiele mają wspólnego z weryfikowaniem wiedzy. Młodzież szkolna i studencka wypełnia je bez większego zrozumienia, na chybił trafił, w nadziei, że uda się jej wskazać prawidłową odpowiedź”⁴³. Nie kształtuje się potrzeby i umiejętności zrozumienia, nie ceni się docieklivosti i roztrząsania wątpliwości, aby możliwie dogłębnie zrozumieć rozpatrywaną kwestię, a nie zadowalać się jedynie pozorami rozumienia.

„Efektywność wychowania – stwierdza K. Denek – w znacznym stopniu zależy od komunikacji interpersonalnej między uczestnikami tego procesu”⁴⁴. W opisie komunikacji edukacyjnej warto używać terminu *dialog*, gdyż ukazuje on „duchową perspektywę wyjścia w kierunku uczestników procesu kształcenia”⁴⁵. Należy tak kształtować postawy i umiejętności uczestników procesu kształcenia, aby „wiedzieli, że słowa służą do dialogu, a jego umiejętność to budowanie szacunku i zrozumienia wzajemnego”⁴⁶. Ukazuje się splot warunków sprzyjających dobrej edukacji.

Nie można stawiać znaku równości między jakością kształcenia (jakością czynności i wytworów działań edukacyjnych dotyczących ludzkich postaw i przekonań), a jakością produkcji i uzyskanych dzięki niej wyrobów. Przed popadaniem w sferze oświaty szkolnej w technokratyczny redukcjonizm, skutkujący zniekształcaniem obrazu człowieka i destrukcją antropologicznych podstaw edukacji oraz deprawacją moralną tych, których wpręga się w taki system kształcenia, przestrzega K. Denek: „Niepisanym dogmatem współczesnej szkoły jest *edukacja dla sukcesu*. Nastawienie takie jest mirażem. Mija się z prawdą. Skłania do udawania człowieka sukcesu i wstydu z niespełnienia. Czy nie jest to zarzewie nielubienia przez uczniów

⁴² Tamże.

⁴³ K. Denek, *Dwie dekady obecności Edukacji jutra u stóp Giewontu* (czerwiec 2014). Zob. też dociekania semiotyczno-pedagogiczne Leona Koją dotyczące pilnej potrzeby kształtowania kultury języka: L. Koj, *Wołanie na pustyni*, w: *Język współczesnej humanistyki*, red. J. Pelc, Biblioteka Myśli Semiotycznej t. 46, Warszawa 2000, s. 109-124.

⁴⁴ K. Denek, *Edukacja dziś – jutro...*, s. 78.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

szkoły?”⁴⁷. Zamiast rzetelnych, refleksyjnych i roztropnych pedagogów mają w szkolnej edukacji funkcjonować głównie zadaniowo sprofilowani edukatorzy-trenerzy ukierunkowujący (instruujący, urabiający, motywujący) ucznia, aby przede wszystkim dążył do odnoszenia sukcesów, postępując wedle uprzednio przyjętych (narzuconych mu) kryteriów oceny tego, co może być i co nie może być sukcesem. I zarazem realizuje się ukryty program „pedagogii wstydu”, gdyż zawstydzeni, niejako pomniejszeni (co do ich własnej wartości) i zmarginalizowani czują się ci, którzy nie osiągają sukcesów wedle przyjętej miary. Tak rysują się destrukcyjne i dalekosiężne skutki niezreflektowanej samokrytycznej edukacji na rzecz jednostronnie rozumianego sukcesu.

Kładąc akcent na „kształcenie myślenia twórczego” w edukacji szkolnej, K. Denek polemizuje z – jak zauważa – dość powszechną opinią, iż podstawowym celem szkoły jest kształtowanie „umiejętności krytycznego myślenia”⁴⁸. Uzasadniając swe stanowisko, że „kształtowanie myślenia krytycznego nie powinno pretendować do zasadniczego celu”, wyjaśnia, iż postulat rozwijania krytycznego myślenia jest skoncentrowany „na podważaniu i odrzucaniu zastanego, poszukiwaniu niebezpieczeństw i konstruowaniu systemu podejrzeń”⁴⁹. Ale tak wąsko pojmowane tu „krytyczne myślenie nie orientuje się na tworzenie nowej jakości” (nie ma „właściwości budowania”), dlatego nie można na nim poprzestać i powinno się uznać, iż jest ono „jedynie etapem” w metodycznie uporządkowanym dążeniu do pomnożenia wartościowej poznawczo wiedzy⁵⁰. Zasadniczym celem współczesnej edukacji szkolnej powinno być kształtowanie umiejętności myślenia twórczego. K. Denek postuluje taki model „organizacji zajęć w szkole i poza nią, w które uczeń zaangażuje się całym sobą, będzie badać, doświadczać i działać zgodnie z sentencją Konfucjusza: »Powiedz mi – a zapomnę. Pokaż – a zapamiętam.

⁴⁷ K. Denek, „*Tocząca się reforma*” edukacji, w: tenże, *Edukacja dziś – jutro...*, s. 91. Zob. B. Śliwowski, *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*, w: B. Śliwowski, red., *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 69-82.

⁴⁸ K. Denek, *Między „chwila” a edukacją jutra i Tatrami...*, s. 16. Zob. A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. tamże.

Pozwól wziąć udział – a zrozumieć»⁵¹. Celem jest zrozumienie rozpatrywanych treści, osiągnięte przez współuczestnictwo i współdziałanie.

Wśród pożądanych cech osób i relacji między nimi, które współtworzą społeczność (środowisko wychowawcze) dobrej szkoły na plan pierwszy K. Denek wysuwa „życzliwe stosunki interpersonalne. Dobre samopoczucie uczniów, radość bycia w szkole, umiejętność współdziałania, która decyduje o wszystkim innym”⁵². U podstaw właściwego funkcjonowania szkoły – takiej szkoły, która sprzyja rozwojowi uczniów – powinna być życzliwość, powinno być wzajemne życzenie sobie dobra i zarazem umiejętne współdziałanie uczniów, nauczycieli i rodziców, które prowadzi do urzeczywistniania dobra, a konkretnie do urzeczywistniania dobrej edukacji. Bez życzliwości i bez wzajemności, bez respektowania faktycznego dobra uczniów i bez dobrej edukacji, nie ma szkoły, szkoła przestaje wówczas istnieć, a w jej miejsce pojawia się dziwne i groźne „coś”, co niesłusznie przypisuje sobie zobowiązujące miano „szkoły”.

Rozpatrując właściwy sposób funkcjonowania szkoły, nie można pomijać doniosłej roli fenomenu radości, gdyż szkoła nie tylko ma być szansą na osobiste pomnażanie wartościowej poznawczo wiedzy, ale także szkoła ma przymnażać radości, co ściśle wiąże się z wychowaniem, także z wychowaniem moralnym, intelektualnym i społecznym. Przestrzeń szkolna nie może być zapełniana przez zgrupowanie smutasów, którzy nie potrafią być autentycznie radosi, nie potrafią okazywać szczerzej radości, a zamiast tego – jak to ze smutasami bywa – stać ich jedynie na złośliwość i urąganie godności innych, na poniżające wyśmiewanie i pogardliwe wykpienie naznaczonych i niszczonej w ten sposób ofiar. Rzec można, że w hasło „radość bycia w szkole”, chodzi przede wszystkim o dojrzewanie do przeżywania i okazywania radości, idzie tu o konsekwentne kształtowanie dojrzałej radości, którą powinno zyskiwać się również dzięki uczęszczaniu do szkoły.

Dobra szkoła nie jest instytucją statyczną i zasklepioną w sobie, nie zamienia się w zatęchłą kryjówkę, w której hołubi się ludzkie słabości. Dobrą szkołę należy ujmować w kategoriach procesu, który ukierunkowany jest na zmianę i rozwój, dzięki systematycznym i wartościotwórczym działaniom edukacyjnym. Tak stwierdza też K. Denek: „Szkoła jutra jest procesem ciągłego wysiłku wiedzy i wyobraźni nauczycieli, uczniów i ich rodziców”⁵³.

⁵¹ K. Denek, *Tańczące Chocholy*, w: *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2004, s. 22.

⁵² K. Denek, *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus”..., s. 9.

⁵³ Tamże, s. 8.

Wśród kolejnych cech szkoły znajduje się więc niezbędny ciągły wysiłek, podejmowany na rzecz optymalnego realizowania powierzonych szkole zadań i powinności edukacyjnych. Nie może to być beznadziejny syzyfowy wysiłek, który nie przynosi zamierzonych efektów, a wręcz powoduje niepowetowane straty, wyniszcza pokłady ludzkiej energii, prowadzi do zatury nadziei i wzmacnia dojmujące poczucie bezsensu. Ten ciągły wysiłek niezbędny w rzetelnej edukacji kieruje się roztropnością i rozsądkiem, a także jest prze-sycony nadzieją, że można i warto – przynajmniej w jakiejś mierze – osiągnąć to, co zamierzono. W tym wysiłku współdziała z sobą wiedza i wyobraźnia. Kształcenie i nabywanie wiedzy, to zarazem kształtowanie ludzi z wyobraźnią, chłonnych i otwartych na wnikliwe poznawanie bogactwa zróżnicowanej, mieniającej się wielością, rzeczywistości, o której się powiada, że częstokroć przekracza ona granice naszej dotychczasowej wiedzy i wyobraźni. Ten edukacyjny wysiłek ma uchronić wychowanków przed – bywa, że podstępnie im zakładanymi – „końskimi kłapkami” na oczach, które radykalnie zawężają ogląd świata i ma uchronić przed – bywa, że fanatyczną – absolutyzacją jakiegoś małego wycinka rzeczywistości. Co istotne, ma być to wspólny wysiłek nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

W dobrej szkole kształtuje się poczucie odpowiedzialności za podejmowane czynności i realizuje się wychowanie społeczne i obywatelskie. Jak ujmuje ten wymiar edukacji K. Denek: „Kształtuje się młodych ludzi na mądrych obywateli, odpowiedzialnych za siebie, innych, kraj, na ludzi z poczuciem misji”⁵⁴. Wychowanie rozwijające poczucie misji nie ma na celu urabiania uciążliwych samozwańczych misjonarzy, ale dąży do kształtowania ludzi, którym chodzi „o coś więcej” niż tylko bycie biernym konsumentem podstawianych im ofert. Idzie tu o kształtowanie ludzi żyjących z pasją i wykazujących się odpowiedzialnością za los własny i cudzy.

Z rozważań K. Denka prześwituje nadzieja, że również dzięki zaangażowanej refleksji pedagogicznej i właściwemu kształceniu nauczycieli można wypracować warunki sprzyjające funkcjonowaniu dobrej szkoły, która urzeczywistnia rzetelną edukację, kształtuje międzyludzką życzliwość i autentyczną radość, a także poczucie misji i odpowiedzialności.

Aksjologiczny wymiar edukacji i pedagogicznej pasji

Zastanawiając się, jak najogólniej na użytek nauk o edukacji odpowiedzieć na pytanie „co to jest wartość?”, K. Denek – mając świadomość złożoność kwestii aksjologicznych i sporów metaaksjologicznych – proponował

⁵⁴ Tamże, s. 10.

intuicyjnie przyjąć, iż: „Wartość oznacza wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”⁵⁵. Dodając przy tym zastrzeżenia metodologiczne: „Termin wartości jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym czyli tym, co nie da się określić przy pomocy definicji. [...] wymóg definiowania głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą”⁵⁶. W doświadczeniu pedagogicznym są też niejako zawarte intuicje aksjologiczne.

Wysuwając propozycję uprawiania pedagogiki, która orientuje się na wartości, K. Denek przedkłada – niezależnie od polemicznych wątków – zestaw dotyczących jej tez: „Dla edukacji szkolnej i nauk o niej wartości stanowią kluczowy problem. [...] Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet zidentyfikować się z nimi. Wartości są kategorią badań nauk o edukacji. Budują podstawy każdej pedagogiki. Stanowią dla niej źródło inspiracji i dyrektyw. Dlatego wartości – obok systemowego i innowacyjnego podejścia do kształcenia – pretendują do roli paradygmatu w edukacji i naukach pedagogicznych”⁵⁷.

Wśród wartości istotnych dla edukacji w klasycznym jej ujęciu naczelną rolę przypisuje się prawdzie. Koncepcję dynamicznego związku prawdy z wychowaniem intelektualnym zarysowuje K. Denek: „U podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. Stąd klasyczna pedagogika przyznawała jej prymat w strukturze wartości. Zakładano, że świadomość prawdy implikuje aktywność ucznia skierowaną na jej poszukiwanie i urzeczywistnianie. W praktyce dostrzega się wyraźny rozdział między wiedzą,

⁵⁵ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 139.

⁵⁶ Tamże, s. 141.

⁵⁷ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 13; por. T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2, s. 45-53; K. Denek, *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 29/30 2008, s. 25-38. Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 1/29 2012, s. 89-104; Katarzyna Olbrycht formułuje tu wyraźną przestrożę i zarazem poddaje pod dyskusję dość zdecydowany postulat: „Żeby uniknąć niebezpieczeństwa powierzchownie, bezrefleksyjnie rozstrzyganych dylematów aksjologicznych, a jak to się dzieje częściej – ich niedostrzegania i niedoceniaenia ich roli w wychowaniu do wartości, należałoby w wychowaniu wrócić do jasnego deklarowania wartości, jakim działaniem to chce służyć i służy. Inaczej grozi nam pogłębiająca się alienacja wychowania” (s. 102-103).

deklaracjami i czynami w poszukiwaniu i tworzeniu prawdy. Dlatego wychowanie do prawdy, i w niej, stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauk o niej⁵⁸. Przy różnych okazjach K. Denek przywołuje – jako moralne i intelektualne zobowiązanie dla pedagoga – dewizę: *Veritas in omnibus quaerenda est* (we wszystkim szukać prawdy). Działalność pedagogiczna powinna być niejako „prawdocentryczna”, krążąc po orbicie prawdy. Przy czym w dynamikę działań pedagogicznych są zaangażowane także dobro i piękno: „Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno – odpowiednio – wolę i uczucia”⁵⁹.

W działaniach pedagogicznych zorientowanych na wartości i stawiane przez nie wymagania intelektualne i moralne, wychowanie intelektualne wspólnie z wychowaniem moralnym i edukacją aksjologiczną znajdują się wśród głównych obszarów aktywności i refleksji edukacyjnej. „Wartościami określa się to wszystko co sprzyja człowieczeństwu. Do miana tego w pierwszym rzędzie pretenduje dobro, prawda i piękno. Dobro formuje osobowość człowieka, wyzwala go od supremacji dóbr materialnych, chroni przed czynami niegodnymi, sprzyja rozwojowi jego duchowości, otwiera na potrzeby innych. Z kolei prawda chroni człowieka przed zakłamaniem. Już samo pragnienie prawdy zawiera w sobie moc »podnoszenia duszy wzwyż ku światłu« (S. Weil). Dobro i prawda wypełniają piękno. To z kolei wydaje owoc w postaci dobra i prawdy. Piękno daje człowiekowi radość. Pozwala mu lepiej i łatwiej znosić trudy życia”⁶⁰. Na gruncie pedagogiki nie jest wszakże dopuszczalna postawa dogmatyczna. „W dążeniu do prawdy nie można zapomnieć – stwierdza K. Denek – o pytaniu H. Poincarégo, czy to »najśluszniesze, najbardziej imperatywne dążenie« nie jest daremne?”⁶¹. Opowiedzenie się za doniosłą rolę wartości, a zarazem przywołanie tego pytania, w którym brzmi nuta sceptyczna, nie ma na celu – jak deklaruje K. Denek – „zasiewania entuzjazmu czy pesymizmu w edukacji”, lecz

⁵⁸ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, część I, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003, s. 28.

⁵⁹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998, s. 24.

⁶⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 19-20.

⁶¹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej...*, s. 24; zob. też: W. Wójcik, *Etyczna wartość fizyki w konwencjonalizmie Poincarego*, w: *Fizyka a etyka*, red. M. Macho, Nitra, 2008, s. 310-320.

powinno skłaniać uczestników działań dydaktycznych do aktywnego udziału w „dyskusjach o wartościach”⁶².

Rozpatrując wartości i cele edukacji szkolnej, K. Denek zwraca uwagę na bezwzględny i absolutny status wartości, także w odniesieniu do dóbr i wartości innych niż prawda. Pedagog powinien wprowadzać podopiecznych w mający swój ład, ale i dynamikę świat wartości, kształtować umiejętność odróżniania tego, co dobre od tego, co złe oraz motywować do doskonalenia moralnego (przez stawianie przed sobą wrastających wymagań). „Według F. Bretano istoty rozumne poznajemy po tym, że są wyposażone w wiedzę o dobru i złu, o tym co lepsze i gorsze. Dobro bywa pojmowane relatywnie ([...] to, co jest w jakiejś grupie uznawane za słuszne [...]), autotelicznie i bezwzględnie ([...] coś jest dobre samo w sobie) w sposób bezwzględny i absolutny [...]”⁶³. Podejście uwzględniające w edukacji także dobro bezwzględne jest nawiązaniem do tradycji, którą swą rozprawą „O bezwzględności dobra” w literaturze polskiej ugruntował Władysław Tatarkiewicz, a także jest włączeniem się we współcześnie toczącą się debatę w aksjologii pedagogicznej⁶⁴.

Mierząc się z problemem etycznym i wychowawczym, jakim jest ludzki „głód absolutyzacji” (głód istnienia wartości absolutnych), Ryszard Wiśniewski analizuje dążenia do absolutyzacji wartości, które „jakkolwiek mogą wydawać się zwodnicze, zwracają [...] uwagę na niewystarczalność aksjologiczną relatywizmu”⁶⁵. Wysuwa on ważną dla pedagogiki hipotezę jak kształtuje się w wymiarze indywidualnym i społecznym wiedza o wartościach: „Świadomość aksjologiczna wzrasta i dojrzewa przede wszystkim ze sprzeciwu wobec charakterystycznego dla naturalnego poznania wartości potocznego relatywizmu, jest ona owocem poszukiwania trwałych składników, mniej lub bardziej skrytych węzłów w świecie wartości”⁶⁶. Ten sprzeciw

⁶² Tamże.

⁶³ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej...*, s. 23; zob. też: A. Drabarek, *O poznaniu dobra moralnego. Różne rozumienie intuicji w etyce polskiej*, Lublin 1999; A. Drabarek, *Etyka umiaru. Ideał człowieka i jego szczęście w poglądach filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 2004.

⁶⁴ Zob. K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.

⁶⁵ R. Wiśniewski, *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005, s. 170.

⁶⁶ Tamże.

i to poszukiwanie są widoczne też u K. Denka w polemice z relatywizmem i w refleksji nad rolą wartości w edukacji.

Dostrzegając niebezpieczeństwo uprawiania moralizatorstwa, zastępującego rzetelną edukację w sferze wartości, K. Denek formułuje przestrożę: „Wychowywać do wartości trzeba umiejętnie, rzetelnie i profesjonalnie. Wielkie słowa i dobre chęci nie wystarczą. Jeśli chcemy być skuteczni, musimy mówić o wartościach współczesnym językiem. [...] moralistyczne konserwy tracą ważność, stają się niestrawne i mogą zaszkodzić”⁶⁷. Jeśli w działaniach edukacyjnych rozwija się w sobie i w swych podopiecznych zarazem kulturę intelektualną, moralną i estetyczną, to tym samym można się uchronić przed syndromem „moralistycznej konserwy”, która nieudolnie epatuje zdezaktualizowanymi frazesami, pozorując wychowywanie do wartości.

Pedagogiczna pasja i troska o edukację patriotyczną

W charakterystyce postawy twórczej K. Denka, Andrzej Radziewicz-Winnicki uwypukla, iż jest on „gorącym miłośnikiem naukowej literatury ojczyźnej i literatury pięknej, zarówno w pedagogice jak i historii kultury i etnografii polskiej, zatroskanym o jej piękno i bogactwo treści, a zarazem o zaskakująco częsty brak wiedzy rodaków z zakresu własnej tożsamości kulturowo-narodowej. Nieobce są Profesorowi zagadnienia natury historyczno-etnologicznej”⁶⁸. W wypowiedziach K. Denka wielokrotnie powraca postulat edukacyjny, aby należycie „zadbać o to, żeby wychowanie w duchu Ojczyzny i kształtowanie postaw patriotycznych miało charakter procesualny, a nie sporadyczny”⁶⁹. Opowiadając się za kształtowaniem rozumnego patriotyzmu K. Denek zdecydowanie przeciwstawiał się destrukcji tożsamości polskiej w centralistycznie zarządzanej (kreślonej „ministerialnym piórem”) edukacji

⁶⁷ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 91.

⁶⁸ A. Radziewicz-Winnicki, *Przedmowa*, w: K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002, s. 13.

⁶⁹ K. Denek, *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 93; zob. K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość, ...*, s. 157. O problemie systematycznego wychowania patriotycznego oraz próbach jego zniekształcania (przez ideologiczne hasła i partyjne ambicje) pisze Andrzej Szostek (A. Szostek, *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007, s. 62-72). Zob. J. Nikitorowicz, *Patriotyzm – Tożsamość – Człowiek pogranicza. Triada kapitału ludzkiego w edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra...*, s. 163-176.

szkolnej. Szczególny sprzeciw budziła dekompozycja podstawowego kanonu wspólnych i wspólnotowótworczych lektur: „Wycofanie *Pana Tadeusza* z kanonu lektur to świadomy dowód na to, że władze szkolne opuściły młodzież, pozbawiając ją intelektualnych podstaw. Jak można rozmawiać z uczniami o kulturze, historii i tradycji, jeżeli nie ma ona punktów odniesienia? Czy nie jest to ostrzeżenie i wyzwanie dla nas wszystkich? Nie dajmy się wyobcować w swoim własnym kraju! Nie pozwólmy żeby nasi uczniowie byli wiedzeni [...] bezrefleksyjnym przekazem, zamiast solidnej edukacji [...]. Nie może jej zastąpić komputer w pracowni informatycznej, traktowany jako klucz do edukacji. Nie wolno zapominać, że w naszej literaturze ukryty jest skarb i moc polskości⁷⁰. Ta troska o zachowanie, przekazanie i pomnażanie polskiego kulturowego dziedzictwa przebija z wielu – cechujących się pedagogiczną pasją i aksjologiczną wrażliwością – wypowiedzi K. Denka.

Wykazując troskę o polskie dziedzictwo zarazem – również z pedagogiczną pasją – K. Denek zaangażował się w tworzenie podstaw pojednania między narodami, których relacje są poważnie obciążone historycznymi zaszłościami⁷¹. Jako bezpośredni świadek – i ofiara – zdarzeń, które powinny być objęte aktem pojednania, włączył się w wypracowywanie języka służącego wspólnemu dążeniu do pojednania.

W kręgu wartości uniwersyteckich i dydaktyki akademickiej

Problematyki wartości uniwersyteckich i dydaktyki uniwersyteckiej dotyczą trzy tomy autorstwa K. Denka *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy* (Poznań 2011): *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* (część I), *Dydaktyka akademicka i jej efekty* (część II), *Przyszłość kształcenia*

⁷⁰ K. Denek, zastanawiając się nad tym jak podnieść jakość pracy uniwersytetu, dzieli się – jako czynny profesor i egzaminator – spostrzeżeniem: „Uderza niechlujstwo języka, niezajomość kontekstów filozoficznych, historycznych czy moralnych tematów egzaminu. Coraz trudniej spotkać takiego z nich, który byłby subtelny, inteligentny i wrażliwy na piękno literatury. Dzieje się tak dlatego ponieważ młodzież nie czyta książek w całości, lecz ogranicza ich lekturę do wybranych fragmentów, ćwierć rozdziału, dwóch trzech akapitów [...]”. Zob. K. Denek, *Jak podwyższyć jakość dydaktyki uniwersyteckiej. Zasada efektywności*, „Forum Akademickie”, 2014 nr 4, s. 46–47.

⁷¹ K. Denek, *Pojednanie*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 126-133. Zob. M. Rembierz, *Pojednanie polsko-ukraińskie z perspektywy Kościoła rzymsko-katolickiego w Polsce*, w: *Pojednanie w Europie środkowo-wschodniej. Nowe Wyzwania*, red. D. Lukas, I. Lukas, M. Dmitruk, Polska Rada Ekumeniczna, Warszawa 2015, s. 46-49.

nauczycieli (część III)⁷². W tej trylogii rozpatrzone zostały m.in. takie kwestie, jak status uniwersytetu w społeczeństwie wiedzy, etos uniwersytecki wobec nowych wyzwań (np. dążenia do urynkowania uniwersytetu), próby przywracania logosu i etosu uniwersyteckiego, akcentowanie wartości w treściach studiów, zasady dydaktyczne procesu kształcenia w uniwersytecie, powinności i pożądane cechy nauczycieli akademickich. Choć we wstępie autor zgłasza istotną wątpliwość: „Trudno na polskim gruncie doszukać się istnienia szkoły dydaktycznego myślenia o kształceniu akademickim. Stąd postanowienie poprawy, poza zwalczaniem zaniedbań, wymaga intensywnej i twórczej pracy nad różnymi aspektami dydaktyki szkoły wyższej”. Stwierdzenie, że brakuje „szkoły dydaktycznego myślenia o kształceniu akademickim” jest wyrazem pokory i dystansu do własnych dokonań badawczych, bo K. Denek jest współtwórcą takiej szkoły, choć sam zgłasza „postanowienie poprawy”, gdyż przed dydaktyką szkoły wyższej rysują się nowe wyzwania⁷³.

Obecną sytuację uniwersytetu K. Denek obrazowo określa jako sytuację „na wirażu”. Uniwersytet znalazł się na wirażu. A wiraż to stan wzmożonego ryzyka i zagrożenia, z ostrego zakrętu – przy braku umiejętności lub uwagi – można wypaść z trasy, ale można też wyjść wzmocnionym o nowe doświadczenia i umiejętności. Uniwersytet znajdujący się na wirażu stanowi wyzwanie do refleksji i rozsądnego działania, a nie do szarżowania w imię jakichś modnych haseł lub ideologicznych wizji. Przeciwnstawiając się idącym ze świata biznesu i polityki próbom technokratycznego przededefiniowania i zawłaszczenia sensu uniwersytetu, K. Denek zdecydowanie broni tradycyjnie pojętych akademickich prerogatyw i autonomii: „Społeczność akademicka ma niezbywalne prawo i obowiązek bycia liderem szerzenia, umacniania, obrony uniwersytetu jako wyjątkowej wartości”⁷⁴. Jeśli rzeczywistość uniwersytecka uwzględnia przemiany gospodarcze, to jednak nie poddaje się ich dyktatowi: „Interesująca nas tu uczelnia nie powinna być przedsiębiorstwem, lecz co najwyżej uniwersytetem przedsiębiorczym. Oznacza to jednostkę intelektualną otwartą na gospodarkę. Nie może to ograniczać

⁷² Zob. A. Zając, *Recenzja: Denek K., Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy, WSPiA, Poznań 2011, III tomy, „Neodidagmata” 33/34, 2011–2012, s. 183–190.*

⁷³ Zob. K. Denek, *Uniwersytet i jego uwarunkowania*, w: *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009, s. 64–84.

⁷⁴ K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniami współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (28), 2013, s. 9.

jej autonomii oraz wolności badań naukowych i edukacji⁷⁵. Gdy dziś dość radykalnie technicyzuje się, biurokratyzuje i dehumanizuje uniwersytecki dyskurs, to K. Denek jednoznacznie argumentuje na rzecz respektowania i nienaruszalności jego humanistycznego wymiaru: „Naczelną powinnością uniwersytetu w cywilizacji wiedzy, czyli w warunkach kształtującego się społeczeństwa opartego na wiedzy, jest »troska o człowieczeństwo«⁷⁶. Najpierw musi być uwzględniona klasycznie pojęta »troska o człowieczeństwo», a dopiero następnie można zastanawiać się nad dalszymi (doraźnie, utylitarnie pojętymi) powinnościami uniwersytetu.

Ogólne ujęcie uniwersyteckiej aksjosphery, które prezentuje K. Denek ma charakter klasyczny: „niezbędna obecność w programach jego studiów wielkiej triady wartości: prawda – dobro – piękno, wiara – nadzieja – miłość, wolność – równość – braterstwo. Dopełnić ją trzeba kształtowaniem wrażliwości studentów na takie cechy jakości kultury intelektualnej, jak: samodzielność i kreatywność myślenia, otwartość na krytykę, szacunek do oponentów, spoistość sądów, wyobraźnia, sceptycyzm, sprawdzalność, intuicja⁷⁷. Przenikają się tu z sobą i dopełniają wartości etyczne i wartości intelektualne.

Rozpatrując drogi wiodące „ku modernizacji uniwersytetu”, zwłaszcza modernizacji polskiego uniwersytetu, K. Denek uwzględnia całościowy ogląd stanu polskiej edukacji, która przyczynia się niedomagań kształcenia akademickiego: „Jesteśmy świadkami niepokojącego obniżania się poziomu edukacji w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Wyniesiona z nich wiedza nie przygotowuje w należyтым stopniu do studiów uniwersyteckich. [...] Chemia, fizyka i matematyka to najskuteczniej obrzydzane w szkole średniej przedmioty. Nie przypadkiem legitymujemy się jednym z najniższych w Europie odsetków młodzieży studiującej nauki ścisłe i techniczne, a większość inteligencji nie rozumie elementarnych praw przyrody i techniki⁷⁸. Aby kształcenie akademickie było możliwe na pożądanym poziomie, jako przejście na wyższy poziom („studia wyższe”), to niezbędna jest rzetelna edukacja w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach. Bez niej „studia

⁷⁵ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 43.

⁷⁶ K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, s. 47-48.

⁷⁷ K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości...*, s. 13.

⁷⁸ K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, dostępne w wersji elektronicznej: http://forumakad.pl/archiwum/2009/02/46_ku_modernizacji_uniwersytetu.html

wyższe” zawisną w próżni i grozi ich upadek⁷⁹. Choć kształcenie uniwersyteckie zdecydowanie przekracza – niejako wprost transcenduje – system szkolny z jego rygorami, gdyż polega na samodzielnym studiowaniu jako pomnażaniu wartościowej poznawczo wiedzy, to wszakże wymaga oparcia na solidnie ukształtowanym fundamencie wcześniejszych edukacyjnych osiągnięć.

Pedagogiczna pasja i troska o czas wolny

W polskiej pedagogice, rozpatrującej w kontekście wartości kwestie wolnego czasu, obok klasycznych analiz Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego, należy wskazać również na rozbudowane analizy społeczno-wychowawczych funkcji wolnego czasu, których dokonał K. Denek, wydatnie posiłkując się swym doświadczeniem praktycznym. Pedagogiczne aspekty czasu wolnego rozpatruje on w wielu swych publikacjach, między innymi w książkach „Poza ławką szkolną” (Poznań 2002) i „Edukacja: dziś – jutro” (Leszno-Poznań-Żary 2006). Wprowadzając do drugiego wydania książki „Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna” (Poznań 2011)⁸⁰ K. Denek wskazuje na coraz bardziej znaczącą rolę i zarazem metamorfozę czasu wolnego w życiu indywidualnym i społecznym: „Zmiana w patrzeniu na tę kategorię wartości w kształtowaniu osobowości człowieka wskazuje, że zbliżamy się do społeczeństwa czasu. Aktywność szkolna i zawodowa oraz czas wolny nie będą już jego biegunami. Będą się one przenikały i na siebie zachodziły”. Dokonując charakterystyki czasu wolnego w kontekście jakości życia, K. Denek w szczególności zwraca uwagę na następujące jego cechy: „autohedonizm, autoteliczność, dowolność, bezinteresowność, obniżony poziom samokontroli emocjonalnej, nieformalny charakter i odmienność czynności wolnoczasowych. Pierwsze dwie cechy oznaczają, że zachowania w czasie wolnym są dla człowieka źródłem przyjemności i same w sobie stanowią cel jego aktywności. Dobrowolność wskazuje na swobodny, zgodnie z własnymi oczekiwaniami, potrzebami i zainteresowaniami wybór formy zachowania. Bezinteresowność wyraża wybór czynności w czasie wolnym,

⁷⁹ Zob. m.in. R. Rybkowski, *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

⁸⁰ Zob. K. Wenta, *Recenzja: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2011, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, ss. 408). „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (24), 2011, s. 173-174, K. Duraj-Nowakowa, *Recenzja książki: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2009, Wydawnictwo WSPiA, ss. 406). *Walory wychowawcze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej: wizje dydaktyka akademickiego i krajoznawcy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010 (48) nr 3, s. 205-206.

które nie pociągają odpłatności. Obniżony poziom samokontroli emocjonalnej wyraża spontaniczność, zabawowość i dzięki temu efektywność zachowań w czasie wolnym. Cechy te dopełniają nieformalny charakter i odmienność czynności realizowanych w czasie wolnym w stosunku do określanych jako poważne, które wykonuje się codziennie⁸¹. Czas wolny jest więc zjawiskiem wieloaspektowym, wymagającym towarzyszącej mu pedagogicznej refleksji, która także rozpoznaje i uchwyci dokonujące się nim zmiany.

Przed pedagogiką staje dziś społecznie ważne zadanie kształtowania w jednostkach umiejętności samodzielnego zagospodarowania czasu wolnego. „Zadaniem pedagogiki czasu wolnego jest diagnozowanie aktywności ludzkiej w aspekcie jego wydatkowania i form spędzania. Wskaźnikiem poziomu rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia jest stopień aktywności w czasie wolnym i rodzaj podejmowanych w nim zajęć⁸². Jednak pojawiają się również pułapki ideologii, które chcą określać teorię i praktykę działań pedagogicznych. W marksistowskiej wizji człowieka i zespolonej z nią wizji wolnego czasu, „człowiek pracy” po to miał mieć przydzieloną mu pulę wolnego czasu, aby nabrać sił witalnych do podjęcia dalszej pracy, jako aktywności zasadniczo określającej naturę i los człowieka. Nie tylko zresztą marksizm dokonuje takiej redukcji antropologicznej, która przekreśla autonomiczne – niezależne od regeneracji sił – walory czasu wolnego.

Wobec ideologii i zespolonej z nią praktyki, które radykalnie zawężają sens czasu wolnego, powstają zasadnicze wątpliwości, co do sensu jaki posiada wolny czas: Czy podstawowa funkcja czasu wolnego powinna być zredukowana jedynie do takiego wypoczynku, który służy regeneracji sił koniecznych do wydajniejszej pracy? Czy główną funkcję czasu wolnego nie powinno przede wszystkim być uprzystępnianie dostępu do tych wartości, których charakter wymaga poświęcenia im czasu wolnego od innych zobowiązań i życiowych konieczności? Z punktu widzenia aksjologii edukacji K. Denek przyjmuje, że „cechą pedagogiki czasu wolnego jest ideał godnego życia i wzór człowieka wielostronnie rozwiniętego⁸³”.

Jeśli postuluje się związek czasu wolnego z urzeczywistnianiem wartości rozwijających osobowy wymiar człowieka, to trzeba mieć na względzie również przeszkody, które uniemożliwiają dostęp do aksjologicznie cennych – szeroko pojętych – dóbr kultury.

⁸¹ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, w: K. Denek, *Edukacja: dziś – jutro...*, s. 124.

⁸² K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 148-149.

⁸³ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 125.

Wśród tych przeszkód występują bariery finansowe, z którymi zmagają się wiele osób, a nawet – strukturalnie – całe grupy społeczne. Sposób spędzania czasu wolnego okazuje się w dużej mierze – choć nie jedynie – uzależniony od zasobów finansowych. Kolejne przeszkody, to – często dziedziczone przez kolejne pokolenia – społeczne „wykluczenie” i „marginalizacja”, które nie dopuszczają osób i społeczności dotkniętych nimi do rzeczywistego udziału w kulturze rozwijającej osobowy potencjał człowieka. Występuje także – i to coraz powszechniej – zjawisko „kulturowej bezdomności” i dezorientacji aksjologicznej, gdy człowiek zatracił więź z najbliższą mu tradycją (gdy wyzbył się własnego dziedzictwa kulturowego) i nie potrafi już zrozumieć sensu tych wartości, które odkrywa się i urzeczywistnia w czasie wolnym.

Gdy ze strony etyki kieruje się apele, aby czas wolny wykorzystać w celu rozwoju osobowego wymiaru człowieka i ze strony pedagogiki formułuje się programy tak ukierunkowanego działania, to trzeba zarazem znaleźć sposób na przewyżczanie występujących barier. Bez odpowiedniego wychowania będzie się snuło tylko utopijne wizje *właściwego spędzania czasu wolnego*: „człowieka od najmłodszych lat trzeba wychowywać do właściwego spędzania czasu wolnego. Stanowi on integralną część wychowania szkolnego dzieci i młodzieży, a także obszar pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Istotnym dopełnieniem tych obszarów jest wychowanie do czasu wolnego w rodzinie polegające na *rozpoznawaniu, rozumieniu, przeżywaniu i respektowaniu wartości* i wypełniania nim przestrzeni bytowania na co dzień. Ważną rolę pełni tu edukacja aksjologiczna, a w jej ramach wartości, które są *podstawą nowego wychowania do czasu wolnego i w czasie wolnym*”⁸⁴. Niezbędne okazuje się integralne wychowanie i samowychowanie do czasu wolnego, który we współczesnym społeczeństwie stanowi coraz bardziej istotne wyzwanie dla ludzkiego rozwoju.

Turystyka i krajoznawstwo jako wyraz pedagogicznej pasji

Przez wiele dziesiątek lat K. Denek konsekwentnie propagował z pedagogiczną pasją turystykę i krajoznawstwo, postulując w wielu swych programowych wypowiedziach „pełniejsze wykorzystanie walorów krajoznawstwa w wychowaniu dzieci i młodzieży”.

Jako do jedno ze źródeł inspiracji do tej aktywności wskazywał też miejsce swego urodzenia, Krzemieniec położony u podnóża Gór Krzemienieckich,

⁸⁴ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego...*, s. 150.

którego walory przybliżał w krajoznawczych tekstach⁸⁵. Umiłowanie tej pierwszej małej ojczyzny dokonało się w duże mierze dzięki wychowawczej aktywności ojca: „Dzięki organizowanym przez mego Ojca (Bolesława Denka) wycieczkom, na które zabierał swego wówczas 5-7-letniego syna, miałem możliwość poznać znaczną część Wołynia. W czasie tych wycieczek Ojciec uczył wytrwale, cierpliwie i niezwykle sugestywnie, a jednocześnie skutecznie syna miłości do Ojczyzny. Świadczy o tym to, że z czasem przejął od Niego: miłość do Ojczyzny, zainteresowanie historią, stanowczość w dążeniu do celu, łagodność, pogodę ducha, spolegliwość, otwartość, zrozumienie i asertywność dla drugiego człowieka”⁸⁶. Niezbędna jest pedagogika zaangażowana w rozwój edukacji regionalnej, formującej lokalny patriotyzm, kształtującej postawę szacunku wobec wartości dziedzictwa kulturowego i umiejętność jego twórczego podjęcia – przekonuje K. Denek, który stwierdza: „Mała Ojczyzna zakorzenia mieszkańców w określonym miejscu i czasie. Oznacza to ich uczestnictwo w utrwalaniu i ulepszaniu istniejących w niej warunków”⁸⁷. Bez zakorzenienia w obszar małej ojczyzny nie wykształci się wielu spośród pożądanych postaw i walorów ludzkiej aktywności. Poznawanie różnorodnych walorów i wielowymiarowości małej ojczyzny ma formować pożądane cechy charakteru, a także kształtować postawy sprzyjające rozwijaniu relacji międzykulturowych: „Nauczeniu się tych cech sprzyjał Krzemieniec jako miasto

⁸⁵ „Swoistym drogowskazem stały się [...] będące w zasięgu ręki Góry Krzemienieckie. Od nich rozpoczęła się moja przyjaźń z górami i ich nieustanne poznawanie. Nie zdawałem sobie wówczas sprawy, że stanie się to procesem ciągłym, o horyzoncie, który – jak zawsze widnokrag – przesuwa się w miarę, jak się do niego zbliżamy. Góry Krzemienieckie traktowałem jako góry domowe, szczególną wartość, nie w sensie posiadania, lecz w aspekcie aksjologicznym, której nie chciałem nigdy utracić, uznając je za swoje, naturalne, nie budzącą wątpliwości część własnej osobowości, kulturowej i społecznej tożsamości. Uczucie to z czasem przeniosło się na Tatry. Spowodowały to coroczne pobyty nich na przestrzeni lat 1951-2015” (K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 40).

⁸⁶ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 39. Zob. m.in. Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego pogranicza*, w: *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Cieszyn 2000, s. 141-161; E. Ogrodzka-Mazur, *Rodzina i dziecko. Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni pogranicza*. „Pedagogika Społeczna” 2003, nr 1, s. 49-66.

⁸⁷ K. Denek, *Moja mała Ojczyzna*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009, s. 54; zob. też: W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarna*, (w:) W. Theiss (red.): *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 11-22; E. Ogrodzka-Mazur, *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, w: *Szkola na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, s. 93-108.

współistnienia kilku narodowości, religii i kultur. Zgodnie żyli w nim: Polacy, Żydzi, Ukraińcy, Czesi, Niemcy i Karaimi, w poczuciu szacunku dla swoich odrębności. Wspólnie budowali swoją małą kresową Ojczyznę⁸⁸. Wyraźnie zarysowują się tu, niejako samorzutnie wyłaniając się ze spełniania wymogów rzetelnego wychowania, idea i praktyka edukacji międzykulturowej⁸⁹.

Pracując jako nauczyciel w szkole średniej organizował i animował K. Denek koła PTTK⁹⁰, natomiast jako nauczyciel akademicki zorganizował Podyplomowe Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu, w którego ramach nie tylko wykładał, ale również prowadził obozy wędrowne, przygotowując – na górskiej grani i w schronisku – nauczycieli do edukacji krajoznawczej. Promował ideę „Nauczyciela kraju ojczystego”, wskazując na wychowawcze funkcje pełnione przez osoby podejmujące się edukacji krajoznawczej (jednym z pionierskich tekstów w tym zakresie był jego

⁸⁸ K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 39. O procesie kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu z punktu widzenia edukacji międzykulturowej zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Społeczne i edukacyjne wyznaczniki procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu, w: Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001, s. 88-100. „Komunikowanie międzykulturowe, które jest głównym celem edukacji, jest przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie” – J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001, s. 8.

⁸⁹ „Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec «innych» – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z kulturami innymi niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności” (T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, (w:) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 161). „Edukacja międzykulturowa, opowiadając się za wzajemnym wzbogacaniem kultur [...] wnika w istotę kultur, przygotowując do dialogowych interakcji poprzez wzajemne porównywanie i odnoszenie. Dostarcza treningu inności i obcości, umożliwia odpowiednie tworzenie i modelowanie własnej kultury z jednoczesnym nabywaniem postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur” (J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa...*, s. 124, zob. też s. 167, s. 35). „Edukacja międzykulturowa jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę” (A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice-Cieszyn-Kraków 2007, Wyd. Impuls, s. 30).

⁹⁰ Zob. B. Szulc, *Biogram autora książki*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość...*, s. 314-323.

artykuł: *Nauczyciele kraju ojczystego*, „Nowa Szkoła” 1981, nr 10; 1981, nr 11)⁹¹. W 1997 r. Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego wyróżnił go godnością członka honorowego (do PTTK należy od 1949 r.). Opublikował wiele autorskich książek dotyczących turystyki i krajoznawstwa: „Współczesny obóz wędrowny młodzieży” (1978); „Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej” (1988); „Wakacyjne wędrowki młodzieży szkolnej” (1985); „Na turystycznych szlakach Polski” (1996); „Na wakacyjnych szlakach” (1996); „Wycieczki we współczesnej szkole” (1997); „W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole” (2000). W swych tekstach K. Denek zwraca uwagę na poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej, na tradycje, współczesne formy i wyzwania krajoznawstwa i turystyki w polskiej szkole, rozpatruje krajoznawcze możliwości oddziaływań wychowawczych na młodzież. Nie pomijał również obecności osób z niepełnosprawnością na turystycznym szlaku; jak odnotowano w sprawozdaniu z konferencji „Turystyka i krajoznawstwo niepełnosprawnych, czyli wędrować każdy może...”, która odbyła się w 2008 roku w Zielonej Górze: „Prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, współpracujący z młodzieżą akademicką z Klubu PTTK Edukacji Krajoznawczej i Regionalizmu (przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Sulechowie), uświadomił słuchaczom, rangę krajoznawstwa w turystyce. Nawiązując do przedmówcy pokazał, że niepełnosprawny turysta w niczym nie ustępuje innym, a często nawet dużo więcej wynosi z wędrowki”⁹². Ta informacja o czynnym udziale w konferencji podejmującej problematykę krajoznawstwa i turystyki osób z niepełnosprawnością stanowi wart odnotowania i wskazania przykład niesłabnącego zaangażowania K. Denka w propagowanie krajoznawstwa i turystyki.

Turystyczne i zarazem edukacyjne szlaki wiodły K. Denka, jak wspominał (w prywatnej korespondencji mailowej), w stronę „urokliwego Beskidu Śląskiego, gdzie w 1957 roku zacząłem na dobre wprowadzać podopiecznych w tajniki gór (na 80-cio osobowym, ogólnopolskim obozie stałym Liceów Ekonomicznych na Stecówce, jako zastępca kierownika)”. W dalszej korespondencji dodaje: „Poza wspomnianym obozem stałym w Beskidzie Śląskim

⁹¹ Zob. P. Kuleczka, *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordona, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Warszawa – Poznań 2009, s. 115-126.

⁹² R. Predko, *Niepełnosprawni turyści są bardziej wnikliwymi obserwatorami świata* (16.05.2008) <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/24020> [04.02.2016]; zob. J. Śledzińska, *Turystyka osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, Nr II/2012(3), s. 81-103.

i Żywieckim odbyłem cztery obozy wędrowne i zajęcia terenowe (12 dniowe) ze studentami Podyplomowego Studium Kultury i Turystyki UAM w Poznaniu w ramach takich przedmiotów studiów, jak Elementy geografii turystycznej, Podstawy krajoznawstwa i turystyki oraz Metodyka organizacji wycieczek i wakacyjnych wędrówek⁹³. Wędrówki góorskimi szlakami Beskidu Śląskiego i Żywieckiego sprzyjały kształtowaniu wiedzy krajoznawczej, umiejętności pedagogicznych i sprawności fizycznej nauczycieli zainteresowanych wychowawczą rolą turystyki i edukacją krajoznawczą.

W refleksji pedagogicznej nad turystyką i krajoznawstwem, K. Denek na plan pierwszy wysuwa pytania: „Co krajoznawstwo powinno czynić na rzecz edukacji? Jak krajoznawstwo może mądrzej, efektywniej i nowocześniejsze spełniać swe zadania w procesie kształcenia i wychowania?”⁹⁴. Zastanawia się on także nad odpowiednimi metodami edukacji krajoznawczej: „sposoby zdobywania wiedzy krajoznawczej opierają się na metodach bezpośredniego i pośredniego poznawania otaczającej rzeczywistości. Generalną metodą jest bezpośredni, naoczny kontakt z tym, co ma być poznane. Krajoznawstwo korzysta z metod badawczych, którymi posługuje się geografia, historia oraz edukacja i nauki o niej”⁹⁴. Należy uznać, że ów właściwy dla turystyki i krajoznawstwa „bezpośredni, naoczny kontakt z tym, co ma być poznane”, okazuje się w działaniach pedagogicznych tym bardziej cenny i istotny, im bardziej obecna cywilizacja techniczna i konsumpcyjna podaje nam „cały świat” (pozornie „cały”) za pośrednictwem telewizyjnego lub komputerowego ekranu. Jako doświadczony pedagog, K. Denek stwierdza: „Dobrze przygotowane i metodycznie prowadzone zajęcia krajoznawcze dzięki sprostżeniu i praktycznej konfrontacji z rzeczywistością pomagają ich uczestnikom w przyswajaniu i zrozumieniu określonych treści kształcenia, w ich przeżywaniu”⁹⁵. Ten realizm bezpośredniej „konfrontacji z rzeczywistością”, właściwy aktywności turystycznej i krajoznawczej, nabiera coraz większego edukacyjnego znaczenia w kontekście coraz bardziej zapośredniczonych (mediatyzowanych i wirtualizowanych) relacji ze światem.

⁹³ K. Denek, *Krajoznawstwo i turystyka w kontekście nauki*, w: K. Denek, *Filozofia życia...*, s. 92.

⁹⁴ Tamże, s. 95; zob. K. Denek, *Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa, s. 19-33.

⁹⁵ Tamże; zob. K. Denek, *Pedagogiczne aspekty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych prowadzonych w kontekście krajoznawstwa i turystyki*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, 45, s. 106-118.

O wartościach wychowawczych i dydaktycznych zajęć krajoznawczych zdecydowanie przekonany jest K. Denek. Argumentuje on, że wycieczki szkolne powinny „pretendować w edukacji szkolnej do roli jednej z podstawowych form aktywności dydaktyczno-wychowawczej, prowadzonej w aspekcie takiego krajoznawstwa i turystyki, które uczą i wychowują. Stwarzają młodzieży warunki wielostronnego rozwoju osobowości. Kryją w sobie poza walorami poznawczo-wychowawczymi i zdrowotnymi także wartości hedonistyczne, resocjalizacyjne i rewalidacyjne. Wzrost znaczenia wycieczek szkolnych w życiu młodzieży ze względu na liczne walory jest nie tylko potrzebny, lecz konieczny. Brak ich w pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą stwarza lukę, której nie da się niczym zastąpić”⁹⁶. Powinno się więc umiejętnie rozwijać różne formy krajoznawstwa w szkole: wycieczki przedmiotowe i krajoznawczo-turystyczne, uzupełniające obowiązkowy program nauczania, a także – wymagające większej kondycji fizycznej – wycieczki (obozy wędrownie) i imprezy turystyki kwalifikowanej (biwaki, rajdy, rejsy, spływy), jak też imprezy wyjazdowe (zielone szkoły). Niezbędne jest wszakże odpowiednie przygotowanie pedagogiczne do aktywności turystycznej zespolonej z edukacją krajoznawczą.

Na szlaku...

Wiele cennych pedagogicznych przemyśleń K. Denek przedstawił – i jako dziedzictwo myśli pozostawił – w swych publikacjach, również w przywołanej na początku książce „Filozofia życia”, stanowiącej jedną z ważnych pedagogicznych lektur, zwłaszcza, gdy podąża się z pedagogiczną pasją wskazywanymi przez niego szlakami⁹⁷. Te szlaki są dziś powierzone pieczy tych, którym bliskie jest pedagogiczne dziedzictwo i pedagogiczna pasja Profesora Kazimierza Denka.

⁹⁶ K. Denek, *Wycieczki we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań, 1997, s. 255.

⁹⁷ Na zakończenie warto przytoczyć egzystencjalno-aksjologiczną refleksję K. Denka o sensie ludzkiego zmagania się z upływającym czasem: „Jeśli prawdą jest, że miłość umiera, to wielką lekkomyślnością byłoby zapominanie o tych, których kochaliśmy za życia. Byłoby to zaprzeczeniem miłości. Prawda jest zawsze taka sama: czas płynie. Ten fakt właśnie podkreśla wagę codzienności. Nasze życie składa się z chwil, które nie wracają. Zegara nie da się cofnąć, a wydarzeń powtórzyć. Nie da się zmienić podjętych decyzji, wymazać zaistniałych faktów, zagłuszyć wypowiedzianych słów. Jakże ważne staje się zatem świadome przeżywanie daru czasu. Jest on niepowtarzalny. Przybliża nas do wieczności. W nim zapisujemy naszą historię. Zatoszczmy się zatem o to, by była to historia zapisana miłością” (K. Denek, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy*, tom III: *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, WSPiA, Poznań 2011, s. 237).

Bibliografia

- Denek K., *15 lat obecności „Edukacji jutra” – u stóp Giewontu*, „Życie Akademickie” 2009, nr 120.
- Denek K., *15 lat obecności «Edukacji jutra» u stóp Giewontu*, w: *Edukacja jutra. XV. Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 1. Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2009.
- Denek K., *XX lat Edukacji jutra w scenerii urokliwych Tatr* (czerwiec 2014).
- Denek K., *Edukacja dziś – jutro*, Wyd. ŁWSH, Wyd. WSH, Leszno – Poznań – Żary 2006.
- Denek K., *Edukacja jutra*, „Homines Hominibus” nr 1(4) 2008.
- Denek K., *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015.
- Denek K., *Filozofia życia*, WSPiA, Poznań 2012.
- Denek K., *Jak podwyższyć jakość dydaktyki uniwersyteckiej. Zasada efektywności*, „Forum Akademickie”, 2014 nr 4.
- Denek K., *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz-Konin 2008.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT s. c., Toruń – Leszno 2005.
- Denek K., *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, s. 47-48.
- Denek K., *Między „chwilą” a edukacją jutra i Tatrami (wprowadzenie)*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2003.
- Denek K., *Moja mała Ojczyzna*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.
- Denek K., *Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy*, „Studia Dydaktyczne” 24-25/2013.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012.
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych prowadzonych w kontekście krajoznawstwa i turystyki*, „Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu” 2014, 45.
- Denek K., *Poszukiwanie drogi*, w: K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*, Kraków 2009.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Wyd. Eruditus, Poznań 2002.

- Denek K., *Tańczące Chocholy*, w: red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. Akademia Wychowania Fizycznego Wrocław 2004.
- Denek K., *Tryptyk wątków koniecznych*, w: *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, red. W. Kojs, Ł. Dawid, Cieszyn 2001.
- Denek K., *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, w: *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu*, red. B. Dymara, Kraków 1998.
- Denek K., *Uniwersytet i jego uwarunkowania*, w: *Edukacja narodowym priorytetem. Księga jubileuszowa w 85 rocznicę urodzin Profesora Czesława Kupisiewicza*, red. K. Denek, W. Kojs, J. Kopel, E. Kraus, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2009.
- Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (28), 2013.
- Denek, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy*, tom III: *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, WSPiA, Poznań 2011.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, w: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, część I, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003.
- Denek K., *Wycieczki we współczesnej szkole*. Poznań, Wydawnictwo Eruditus 1997.
- Denek K., *Znaczenie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, w: *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*, red. T. Lewowicki, Wydział Pedagogiczny UW, Warszawa.
- Denek K., *Związek edukacji z wartościami*, „Neodidagmata” 29/30 2008.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok 2014.
- Drabarek A., *O poznawaniu dobra moralnego. Różne rozumienie intuicji w etyce polskiej*, Lublin 1999.
- Drabarek A., *Etyka umiaru. Ideał człowieka i jego szczęście w poglądach filozofów ze szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 2004.
- Dudzikowa M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Duraj-Nowakowa K., *Mistrz: uczony i nauczyciel akademicki*, w: K. Denek, *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Duraj-Nowakowa K., *Recenzja książki: Kazimierz Denek, Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2009, Wydawnictwo WSPiA, ss. 406). *Walory wychowawcze edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej: wizje dydaktyka akademickiego i krajoznawcy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2010 (48) nr 3.
- Hadot P., *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, IFiS PAN, Warszawa 1992.
- Hyżak D., Sarnecki R., *Publikacje prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka za lata 1957-20014*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2015.
- Koj L., *Powinności w nauce*. Tom 1. *Określanie i poznawalność powinności*, UMCS, Lublin 1998.
- Koj L., *Wołanie na pustyni*, w: *Język współczesnej humanistyki*, red. J. Pelc, Biblioteka Myśli Semiotycznej t. 46, Warszawa 2000.
- Kojs W., *Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka*, w: red: W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.
- Kościoła H., *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire’a*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kuleczka P., *Misja nauczyciela kraju ojczystego*, w: *O potrzebie krajoznawstwa w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, L. Drożdżyński, A. Gordona, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Warszawa – Poznań 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. II, PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka” 2/2004.
- Kwieciński Z., *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)*, (w:) *Edukacja przez pracę i dla pracy*, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990.
- Lewowicki T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.

- Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, (w:) *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- Nikitorowicz J., *Patriotyzm – Tożsamość – Człowiek pogranicza. Triada kapitału ludzkiego w edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanistas”, Sosnowiec 2014.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Ogrodzka-Mazur E., „*Nowy profesjonalizm*” *nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej*, (w:) *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008.
- Ogrodzka-Mazur E., *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, w: *Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000.
- Ogrodzka-Mazur E., *Rodzina jako środowisko rozwijania kompetencji aksjologicznych dziecka w warunkach wielokulturowego pogranicza*, w: *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*, red. T. Lewowicki, J. Suchodolska, Cieszyn 2000.
- Ogrodzka-Mazur E., *Rodzina i dziecko. Ciągłość i zmiana transmisji dziedzictwa kulturowego w przestrzeni pogranicza*. „*Pedagogika Społeczna*” 2003, nr 1, s. 49-66.
- Ogrodzka-Mazur E., *Społeczne i edukacyjne wyznaczniki procesu kształtowania tożsamości kulturowej jednostki na pograniczu*, w: *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „*Paedagogia Christiana*” 1/29 2012.
- Pawelski L., *Nauczyciele w szkole jutra*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, t. 2, Wrocław 2009, s. 231-238.
- Popper K. R., *Logika nauk społecznych*, (w:) K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Warszawa 1997.

- Predko R., *Niepełnosprawni turyści są bardziej wnikliwymi obserwatorami świata* (16.05.2008) <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/24020> [04.02.2016]
- Przekonać Pana Boga*. Z ks. J. Tischnerem rozmawiają D. Zańko i J. Gowin, Wyd. Znak, Kraków 1999.
- Radzewicz-Winnicki A., *Przedmowa*, w: K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Poznań 2002.
- Radzewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Rembierz M., *Nauczyciel kraju ojczystego – Kazimierza Twardowskiego dydaktyka wychowawcza w kontekście myśli pedagogicznej Kazimierza Denka*, w: *Nauczyciel kraju ojczystego. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Denkowi w 80. rocznicę urodzin i półwiecze pracy twórczej*, red. L. Pawelski, B. Urbanek, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2012.
- Rembierz M., *Rzetelność i jakość kształcenia. Rzetelność edukacji jako warunek osiągania wyższej jakości kształcenia*. w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red. L. Pawelski, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2013.
- Rembierz M., *Pojednanie polsko-ukraińskie z perspektywy Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce*, w: *Pojednanie w Europie środkowo-wschodniej. Nowe Wyzwania*, red. D. Lukas, I. Lukas, M. Dmitruk, Polska Rada Ekumeniczna, Warszawa 2015.
- Russell B., *Zadania nauczyciela*, w: B. Russell, *Szkice niepopularne*, tłum. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 136-147.
- Szostek A., *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski i M. Nowak, Lublin 2007.
- Rybkowski R., *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Szczurek-Boruta A., *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice-Cieszyn-Kraków 2007, Wyd. Impuls.
- Szulc B., *Biogram autora książki*, w: K. Denek, *Edukacja jutra. Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Sosnowiec 2015.
- Śledzińska J., *Turystyka osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, Nr II/2012(3), s. 81-103.

- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Samowychowanie jako odrodzenie moralne*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007 nr 1.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa szkolnictwa publicznego III RP w gorszej centralizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*, w: B. Śliwerski, red., *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Theiss W., *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-uitylitarna*, (w:) W. Theiss (red.): *Mała Ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 11-22.
- Wenta K., *Recenzja: Kazimierz Denek*, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna* (Poznań 2011, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, ss. 408). „Edukacja Humanistyczna” nr 1 (24), 2011.
- Wielecki K., *Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie*, (w:) *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Poznań-Toruń 1996.
- Wiśniewski R., *W stronę pojęcia wartości absolutnej*, w: *Rozprawy filozoficzne. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Józefowi Pawlakowi*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Toruń 2005.
- Wojnar I., *Niektóre kontrowersje wokół rozumienia kultury – perspektywa wartości*, w: *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006.
- Wójcik W., *Etyczna wartość fizyki w konwencjonalizmie Poincarego*, w: *Fizyka a etyka*, red. M. Macho, Nitra, 2008.
- Zajac A., *Recenzja: Kazimierz Denek*, *Ku dobrej edukacji*, *Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń–Leszno 2005*, ss. 243, „Neodidagmata” 27/28 205.
- Zajac A., *Recenzja: Denek K.*, *Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy, WSPiA, Poznań 2011, III tomy*, „Neodidagmata” 33/34, 2011–2012.
- Zimny T. M., *Spis publikacji Profesora Kazimierza Denka za lata 1957-2002*, w: *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny, Częstochowa 2002.

Pedagogical passion as the philosophy of life

*In memory of Professor Kazimierz Denek
(born: 12th November, 1932 in Krzemieniec in Volhynia,
died: 4th February, 2016 in Poznań)*

What was a characteristic feature of Kazimierz Denek's attitude as an educator was the belief in the validity of discovering, elaborating and fulfilling the sense of life. This was also expressed in the title of his book *Filozofia życia /Philosophy of Life/* (Poznań 2012). Directing the thought towards the ancient understanding of philosophy as the art of life and spiritual exercise, the title aptly reflected Denek's attitude of integral commitment of an educator to intellectually deepened scientific work and diverse educational and didactic activity. He promoted and fulfilled the vision of pedagogy practiced with a similar passion to the one with which mountainous territories are crossed – for K. Denek, this was an important dimension of the philosophy of life.

In this study, several (problem-wise arranged) approximations are presented of pedagogical passion as the philosophy of life in K. Denek's approach. What is comprised in the beginning is the juxtaposition and comparison of pedagogical passion to roaming the mountains, then K. Denek's pedagogical passion is considered along with his concern for good education. This includes the care for the quality of academic didactics and university ethos as well as the focus on the axiological dimension of education and pedagogical care for leisure time, tourism and sightseeing as an expression of pedagogical passion. It is an introductory sketch on pedagogical philosophy of life according to K. Denek which is presented here.

