

Marek Jeziorański

Katolicki Uniwersytet Lubelski

WYCHOWAWCZA WARTOŚĆ WSPÓLNOTY W ODNIESIENIU DO WYBRANYCH KONCEPCJI ANTROPOLOGICZNYCH

WPROWADZENIE

Zagadnienie wartości zajmuje bardzo ważne miejsce w teorii wychowania. Stosunkowo często można spotkać w literaturze przedmiotu wypowiedzi skłaniające do takiego konstruowania procesu wychowania, by znalazł się w nim kanon podstawowych wartości ogólnoludzkich¹. W tym punkcie zdecydowana większość pedagogów – teoretyków i praktyków – zgadza się z sobą. Trudności pojawiają się jednak wtedy, gdy trzeba uzgodnić wspomniany kanon wartości², nie mówiąc już o zgodzie na określoną koncepcję wartości w ogóle³, która stoi u podstaw wszelkiej dyskusji w tym obszarze.

Ze względu na przedstawione trudności zagadnienie to wywołuje nieraz bardzo burzliwą dyskusję. W tym sensie można mówić o kryzysie aksjologicznym w wychowaniu. Jedną z prób rozwiązania tego proble-

¹ Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Lublin–Kielce 2003, s. 7.

² Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 326.

³ Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków 1996, s. 23–26.

mu jest zgoda na istnienie w pedagogice wielu modeli aksjologicznych, które miałyby być odbiciem pluralistycznego społeczeństwa w ogóle. Drugim rozwiązaniem – pojawiającym się zdecydowanie rzadziej – jest zaproponowanie neutralności aksjologicznej procesu wychowania. Żadna z tych propozycji mnie nie satysfakcjonuje. Opowiadam się za tezę, że przyjęta aksjologia zależna jest od wcześniej przyjętej antropologii, ontologii i teleologii wychowania, wśród których dominujące znaczenie dla dalszych rozważań ma koncepcja antropologiczna. Oznacza to, że należy się przyjrzeć poszczególnym koncepcjom człowieka (wychowawcy, wychowanka) i w ten sposób wyprowadzać zagadnienia aksjologiczne. Inaczej mówiąc, dyskusja aksjologiczna w pedagogice powinna się zaczynać od debaty antropologicznej. Ta płaszczyzna jest do tego stopnia istotnym miejscem wymiany myśli, że określony schemat wartości ważnych dla wychowania będzie niejako wynikiem, owocem wcześniejszych (antropologicznych) osiągnięć. W tak proponowanym sposobie poszukiwań ukazany wartościom nada się większą aniżeli tylko umowną siłę oddziaływania wychowawczego.

Gdy mówimy o antropologicznych podstawach aksjologii wychowania, wyłania się bardzo szeroki obszar problemów, z którego chciałbym wyodrębnić i ukazać jeden aspekt. Dotyczy on opisanie wartości wspólnoty międzypersonalnej tworzonej przez człowieka. Jest to niewątpliwie związane z przyjmowaną antropologią. W niniejszym artykule stawiam następujący problem: jaka jest wartość wychowawcza wspólnoty w odniesieniu do różnych koncepcji antropologicznych?

Szukając odpowiedzi na postawione pytanie, posłużę się przede wszystkim schematami, jakie wypracowała historia filozofii w odniesieniu do pytania o genezę życia społecznego. Należą do nich dwa przeciwstawne modele: indywidualizm i kolektywizm⁴. U ich podstaw widoczna jest bardzo konkretna antropologia. Te dwa skrajne paradygmaty z jednej strony dają wrażenie ogarnięcia całej rzeczywistości społecznej⁵, z drugiej strony jednak nie dość wyraźnie ukazują niuan-

⁴ Por. K. Wolsza, *Personalistyczne podstawy życia wspólnotowego*, w: *Osoba – małżeństwo – rodzina u progu XXI wieku*, pod red. tegoż, Opole 2003, s. 37–38.

⁵ Pewnie dlatego w naukach społecznych dychotomia: indywidualizm – kolektywizm jest w miarę często podejmowana jako pewnego rodzaju narzędzie

se współczesnych tendencji. Ze względu na podejmowaną problematykę mam tu na uwadze tendencje antropologiczne. W dalszej części artykułu uzupełnię powyższe treści o zagadnienie personalistycznego rozumienia osoby oraz takiego, w którym osoba coraz bardziej definiowana jest przez pryzmat dziedzictwa genetycznego⁶. Zdaję sobie sprawę, że nie podejmuję tu wszystkich współczesnych prądów antropologicznych. Nie to jest moim celem. Wybieram jedynie te, które – moim zdaniem – są szczególnie ważne dla zagadnienia aksjologii pedagogicznej. Można zatem wskazać na cztery koncepcje antropologiczne: kolektywistyczna, indywidualistyczna, personalistyczna i genetyczna, które będą stanowić dla mnie bazę w opisywaniu wartości wspólnoty, jaka się z nich wyłania. W zakończeniu artykułu przedstawię próbę oceny wyszczególnionych stanowisk ze względu na ich znaczenie dla aksjologii pedagogicznej.

CZŁOWIEK – ISTOTĄ SPOŁECZNĄ

Arystoteles (384–322 p.n.e.) pisał, że „człowiek jest istotą społeczną” (*politykon dzoon*)⁷. Jest to bodajże jedno z najbardziej znanych określeń człowieka. Nie jest to jednak jego oryginalna myśl. Stagiryta w tym miejscu przyjmuje stanowisko swego Nauczyciela – Platona (427–347 p.n.e.) – który stwierdził, że „nikt z nas nie jest «autarkiczny», czyli nie wystarcza sam sobie”⁸. W ten sposób Platon chciał przeciwstawić się myśli sofistów, którzy opowiadali się za samowystarczalnością jednostki w dążeniu do szczęścia oraz w zaspokajaniu własnych potrzeb. Wynosili oni interes jednostki ponad interes społeczny. Pla-

rozumienia rzeczywistości. Por. M. Czerniawska, *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych, Kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne*, Białystok 2010; D. Opozda, *Kryteria opisu orientacji wychowawczych z indywidualizmem i kolektywizmem w tle*, „Roczniki Pedagogiczne”, 2012, nr 2, s. 5–29; M. Urban, *Indywidualizm i kolektywizm w świadomości młodzieży. Studium psychologiczno-politologiczne*, Warszawa 2008.

⁶ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 133.

⁷ Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2010, I, 1, 9, s. 27.

⁸ Platon, *Państwo*, II, 369 b; za G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 2, Lublin 2008, s. 293.

ton, krytykując takie stanowisko, w głównej mierze podejmował dysputę w obszarze sposobu funkcjonowania państwa, a nie w antropologicznym, niemniej jednak ze wspólnotowego charakteru państwa Platonskiego można wyprowadzić wnioski antropologiczne. Państwo (*polis*) jako podstawowa wspólnota życia jest hierarchicznie zbudowane (filozofowie, strażnicy, robotnicy), a jego trwałość zabezpieczają cnoty: mądrość, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość. Taki obraz wspólnoty-społeczeństwa wzorowany jest na wcześniej wyłożonej przez Platona nauce o duszy ludzkiej⁹, a to sprawia, że można mówić o państwie w kategoriach organizmu.

To zagadnienie zostało podjęte przez Arystotelesa, który jednak w sposób bardziej bezpośredni zajął się analizą zagadnienia bytu ludzkiego. Pisał, że „państwo należy do tworców natury, że człowiek jest z natury stworzony do życia w państwie, taki zaś, który z natury, a nie przez przypadek żyje poza państwem, jest albo nędznikiem, albo nadludzką istotą”¹⁰. Widać z powyższego, że Stagiryta nastawienia wspólnotowego człowieka nie rozumie jedynie funkcjonalnie (np. dla obrony państwa albo jego rozwoju), ale wpisuje je w istotę (naturę) człowieka. Stąd nasuwa się wniosek, że otwarcie na społeczeństwo i życie w nim jest *condicio sine qua non* bytu ludzkiego. Warto również dodać, że dla Arystotelesa podstawową wspólnotą życia nie było państwo, ale rodzina, którą nazywał „towarzystwem stołu” lub „towarzystwem ogniska”. Rozumiał ją jako wspólnotę naturalną i charakteryzującą się trwałością¹¹.

Głównymi kontynuatorami arystotelesowskiego rozumienia osoby byli chrześcijańscy myśliciele, zwłaszcza św. Augustyn (354–430) oraz św. Tomasz z Akwinu (1225–1274). Biskup Hippony w dużej mierze inspirował się pismami Platona. Przyjawszy od niego metaforę organizmu i państwa, rozwinął je w kierunku społeczności duchowych, przez co jeszcze bardziej zaakcentował, że budowanie wspólnoty i przynależność do niej wynikają z natury człowieka. Specyfiką św. Augustyna jest to, że koncentruje się on na *polis* stworzonym przez wiarę. Ona

⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 2011, s. 98–99.

¹⁰ Arystoteles, dz. cyt., I, 1, 9, s. 27.

¹¹ Por. tamże, s. 26.

właśnie jest głównym spoiwem Augustyńskiego państwa. Mniejszego znaczenia nabierają zatem granice geograficzne, miejsce urodzenia i stan pochodzenia, a głównym wyznacznikiem tworzonej w myśl św. Augustyna wspólnoty staje się wolny wybór wartości (wśród nich przede wszystkim wiary), poprzez który osoba wchodzi do państwa Bożego¹². Święty Tomasz natomiast budował swój system filozoficzny na osiągnięciach Arystotelesa. Przyjąwszy zatem naturalną otwartość osoby w kierunku budowania społeczności, on również posługuje się metaforą organizmu. Widać to szczególnie wyraźnie, gdy opisuje porządek społeczny: „Głowa jest źródłem «uczucia i ruchu» dla całego ciała, a więc społeczeństwo bez władcy byłoby ciałem martwym. Poszczególne członki ciała społecznego mają dla życia całości niejednakowe znaczenie, toteż różne grupy członków społeczeństwa znajdują się na różnych szczeblach hierarchii. Każda z nich ma do wypełnienia określone zadanie w planie całości i może je należycie wypełniać pod warunkiem posłuszeństwa zwierzchnikom”¹³.

Na podstawie przytoczonych powyżej źródeł zarysowuje się obraz człowieka, który z natury skierowany jest do budowania wspólnoty z innymi ludźmi. Różnice w poszczególnych ujęciach sprowadzają się do tego, co jest więzią scalającą (wzmacniającą) daną wspólnotę, co jest wspólnotą podstawową, czy też do sposobu wchodzenia do takiej wspólnoty, ale to, że człowiek w pewnym sensie z konieczności buduje wspólnoty, nie podlega dyskusji. Mając tak przygotowany fundament, można w tym miejscu udzielić pierwszej odpowiedzi na postawione zasadnicze pytanie artykułu: Jak rozumiana jest wspólnota jako wartość w odniesieniu do antropologii kolektywistycznej?

- **Wspólnota istotną wartością człowieka.** Każdy człowiek potrzebuje wspólnoty nie tylko po to, by móc się w pełni rozwijać, ale przede wszystkim po to, by móc się rozwijać prawidłowo! Skoro w strukturze bytowej człowieka zakorzenione są „inklinacje ku innym”¹⁴, to podążanie za tymi inklinacjami w wychowa-

¹² Por. Augustyn, *O państwie Bożym. Przeciw poganom ksiąg XXII*, t. 2, Warszawa 1977, s. 162.

¹³ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2007, s. 46.

¹⁴ Por. K. Wolsza, dz. cyt., s. 39.

niu będzie realizowaniem wychowania adekwatnego do przyjętej antropologii. Konsekwentnie, niewłaściwe (a może nawet szkodliwe) będzie takie wychowanie, które stawiając na rozwój wychowanka, będzie go izolowało od grupy w imię widzianych w grupie zagrożeń. Przykładem może być negatywny stosunek rodzica/wychowawcy do potrzeby uczestnictwa w grupach młodzieżowych dorastającego dziecka. Nie chodzi oczywiście o to, aby wspomniane zagrożenia bagatelizować, ale w żadnym wypadku nie można zrezygnować z umożliwienia wychowankowi kontaktu z rówieśnikami.

- **Wspólnota wartością samą w sobie.** Zgodnie z teleologiczną koncepcją natury, jaką przyjmował Arystoteles, wspólnota jest nie tylko konsekwencją natury społecznej człowieka, ale powstaje również dla realizacji określonego dobra, które nazywane zostało dobrem wspólnym¹⁵. To dobro nie sprowadza się do sumy dóbr poszczególnych jej członków, ale jest istotowo innym dobrem. Przykładowo przyjaźń czy zaufanie nigdy nie będzie sumą „wkładu” poszczególnych osób wchodzących w daną relację, ale zawsze czymś jakościowo innym, nowym. Taka koncepcja wspólnoty oznacza również, że mogą wystąpić sytuacje, które będą uzasadniały rezygnację z dobra własnego poszczególnych osób na rzecz większego rozwoju dobra wspólnotowego. W sytuacji skrajnej dopuszczalna byłaby całkowita rezygnacja jednostki z własnego dobra (rozwoju) pod warunkiem, że jest to potrzebne (konieczne) do właściwego rozwoju grupy. Stąd też można – przy pewnych zastrzeżeniach i uproszczeniach – nazwać tę antropologię kolektywistyczną.
- **Wspólnota potrzebuje reguł funkcjonowania.** Już od samego początku rozwoju prezentowanej myśli antropologicznej przy opisie wspólnoty osób zaznacza się, że taka wspólnota potrzebuje zasad, norm czy wartości, które wprowadzałyby porządek w jej strukturę oraz zabezpieczały jej trwałość. Jak pokazano wyżej, Platon wskazywał na cnoty: mądrość, męstwo, umiarkowanie i sprawiedliwość, św. Augustyn mówił o wartościach (z wiarą jako

¹⁵ Por. tamże, s. 40.

wartością nadrzędną), a np. św. Tomasz z Akwinu przywoływał monarchię jako najwłaściwszy ustrój społeczny¹⁶. Wyłaniają się z tego dwie konsekwencje wychowawcze. Po pierwsze, wspólnota międzysobowa powinna charakteryzować się zewnętrznym uporządkowaniem, w którym można zaobserwować znamiona instytucjonalne. Trwałość wspólnoty i jej rozwój nie mogą opierać się jedynie na samej społecznej naturze człowieka. Po drugie, trudno określić, jak wygląda optymalne zinstytucjonalizowanie. Przy tworzeniu tego elementu bez wątpienia należy brać pod uwagę specyfikę konkretnej wspólnoty. Pedagogika dzieli normy na dwie grupy. Jedne uzasadniane są aksjologicznie, a drugie wynikają z prawidłowości przyczynowo-skutkowych¹⁷. Zasadne byłoby zatem budowanie takich reguł porządkujących życie wspólnoty, które oparte byłyby na powyższych prawidłowościach. Szczególnym przykładem aksjologicznego uzasadniania norm są analizy podjęte przez U. Morszczyńską¹⁸.

CZŁOWIEK – INDYWIDUALNOŚCIĄ

Skrajnie odmienną koncepcją człowieka jest antropologia wynikająca z poglądów takich myślicieli, jak np. T. Hobbes (1588–1679) czy J. J. Rousseau (1712–1778). Ich poglądy z jednej strony brały swój początek ze wspomnianych już tendencji autarkicznych starożytnych sofistów, a z drugiej strony korespondowały z rodzącymi się w XVII w. tendencjami obywatelskimi. Podstawą tego podejścia było przekonanie, że natura ludzka jest egoistyczna, a naczelną wartością człowieka jest jego wolność.

Najbardziej radykalne tezy w tym względzie głosił T. Hobbes. W opozycji do Arystotelesa twierdził, że każdy człowiek z natury i instynktu zajmuje się wyłącznie sobą, kocha jedynie siebie, jedynym jego celem jest zachowanie samego siebie, a jedynym dobrem – dobro wła-

¹⁶ Por. J. Szacki, dz. cyt., s. 44.

¹⁷ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 351.

¹⁸ Por. U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Kraków 2009, s. 117–152.

sne¹⁹. Poza tym każdy ma niczym nieskrępowane prawo do realizacji własnego dobra, nawet za cenę dobra drugiego człowieka, stąd wniossek, że naturalnym stanem ludzkości jest stan permanentnej wojny. Metaforyczną nazwą tej antropologii mogą być słowa, które Hobbes przejął od Plauta: „Człowiek człowiekowi wilkiem” (*Homo homini lupus*)²⁰. Nie sposób jednak izolować ludzi od siebie, aby więc utrzymać ludzkość w istnieniu, potrzebna jest pewna forma regulacji społecznej, która w żaden sposób nie wynika z natury człowieka, ale raczej z konieczności ochrony człowieka przez człowieka. Regulacje życia społecznego są zatem narzuconymi z zewnątrz prawami, które ograniczają naturę człowieka i – można powiedzieć – są jej przeciwne. Radykalizm Hobbesa wyrażał się również w tym, że nawet rodziny i więzi rodzicielskich nie uznawał on za naturalne, ale zakładał konieczność tworzenia szczególnego prawa celem ich uporządkowania²¹.

To stanowisko antropologiczne zostało wzmocnione przez J. J. Rousseau w XVIII wieku. Wprawdzie francuski pedagog miał nieco inne rozumienie natury człowieka, która w jego opinii była dobra²², niemniej jednak zgadzał się on z Hobbesem w tym, że jest ona nastawiona na realizację interesu jednostki. Rousseau proponuje zatem koncepcję umowy społecznej, która ma zagwarantować zgodne życie nastawionych na realizację własnego dobra indywidualności. Pisał: „Znaleźć formę zrzeczenia, która by broniła i chroniła całą siłą wspólną osobę i dobra każdego członka i przy której każdy, łącząc się ze wszystkimi, słuchałby jednak tylko siebie i pozostał równie wolnym, jak poprzednio. Oto jest problem zasadniczy, który rozwiązuje umowa społeczna (*contract social*)”²³. Warto zauważyć, że powstała w ten sposób wspólnota nie prowadzi do żadnego dobra wspólnego. Takie zagadnienie w ogóle nie pojawia się w tej koncepcji człowieka. Można powiedzieć,

¹⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa 2011, s. 77.

²⁰ Por. T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa 1954, s. 5–6.

²¹ Por. tamże, s. 176.

²² „Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko się psuje w rękach człowieka”. Prolog do książki: J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław 1955.

²³ J. J. Rousseau, *Umowa społeczna*, Kęty 2007, s. 19.

że temu sposobowi budowania wspólnoty stawia się dwa cele. Po pierwsze, zagwarantowanie bezpieczeństwa człowiekowi, a po drugie, zagwarantowanie tego, że wolność człowieka nie zostanie w żaden sposób uszczuplona. Propozycja umowy społecznej Rousseau podkreśla to bardzo wyraźnie.

Jaką zatem wartością wychowawczą jest wspólnota przy powyżej opisanych założeniach antropologicznych?

- **Wspólnota jako „przedwartość”.** W etyce – poza kwalifikacją czynów na dobre i złe pod względem moralnym – wyróżnia się również dobro i zło przedmoralne. W. Chudy wyjaśnia, że „dobra przedmoralne to wszelkie dobra, których człowiek (ja lub inny) potrzebuje do życia czy egzystencji duchowej”²⁴, do realizacji dóbr moralnych. Są one zatem pewnego rodzaju „przedpolem” ułatwiającym człowiekowi podejmowanie czynów moralnie dobrych. Analogicznie można wyjaśniać zagadnienie zła przedmoralnego. W tym kontekście używam terminu „przedwartość” w odniesieniu do wspólnoty. Na kanwie przedstawionej antropologii wspólnota osób nie jest wartością samą w sobie. Nie tworzy ona ani nie prowadzi do osiągnięcia jakiegokolwiek dobra. Jedynym zadaniem wspólnoty jako umowy społecznej jest zagwarantowanie właściwego środowiska rozwoju jednostki. Jedynie w tym sensie można mówić o wspólnocie w kategoriach wartości. Przenosząc te treści do sytuacji wychowawczej, należy zauważyć, że dobre wychowanie będzie się sprowadzało do jak najbardziej intensywnego rozwoju osobowego człowieka. Kontekst społeczny jest wychowankowi potrzebny tylko po to, by gwarantować mu warunki tego rozwoju. Jest to zatem relacja jednostronna na rzecz jednostki.
- **Wspólnota jako antywartość.** Wychodząc od bardziej radykalnych stwierdzeń dotyczących natury człowieka i życia społecznego²⁵, trzeba powiedzieć, że jakakolwiek forma życia społecznego

²⁴ W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Lublin 2009, s. 71.

²⁵ Np. „Człowiek człowiekowi wilkiem” (Hobbes), „Wszystko się psuje w rękach człowieka” (Rousseau).

jest zawsze wymierzona przeciw dobru człowieka. Można stwierdzić, że jest ona pewnego rodzaju złem koniecznym o większym lub mniejszym natężeniu, w zależności od tego, w jakim stopniu wolność jednostki jest ograniczona. W tej perspektywie wychowawca w pierwszym rzędzie będzie starał się izolować wychowanka od społeczności, w tym również od siebie. Gdy to jednak nie będzie w pełni możliwe, wychowawca przyjmie wspólnotę jako „przedwartość”, zgodnie z tym, co powiedziano powyżej.

CZŁOWIEK – OSOBA

Rozumienie człowieka w kategoriach osoby stanowi podstawowe zagadnienie personalizmu. Jest to nurt filozoficzny, a jego początki łączone są z E. Mounierem (1905–1950) – dwudziestowiecznym francuskim filozofem i działaczem społecznym²⁶, choć oczywiście wymiar ontologiczno-aksjologiczny personalizmu sięga Starożytności²⁷. Swymi korzeniami odnosi się do boecjuszowskiej definicji osoby oraz arystotelesowskiej antropologii, wnosi jednak nowe elementy do sposobu rozumienia człowieka oraz wspólnoty, dlatego zasługuje na odrębne omówienie.

Przede wszystkim warto wskazać na zarzuty, jakie personalizm kieruje względem arystotelesowskiej koncepcji osoby i wspólnoty. Są nimi: 1) „odpersonalizowanie” wspólnoty oraz 2) „kryptoindywidualizm”²⁸.

Ad 1. Pierwszy zarzut wyłania się z analizy aksjologicznej. Koncepcja wspólnoty i dobra wspólnego jest tak mocno akcentowana, że dobra jednostkowe poszczególnych osób schodzą na drugi plan. W związku z tym faktem pomniejszona została wartość samej osoby.

Ad. 2. Drugi zarzut wyłania się z analizy ontologicznej. Zgodnie z tradycyjną nauką o bycie, wspólnocie przysługuje najsłabszy sposób

²⁶ Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2005, s. 143.

²⁷ Por. F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilch, t. 4, Warszawa 2005, s. 350.

²⁸ Por. K. Wolsza, dz. cyt., s. 40.

istnienia – relacyjny (*esse ad aliud*)²⁹, osobie natomiast najwyższy (*ens in se*), zaraz po Absolucie, stąd też sformułowany zarzut mówi o ukrytym indywidualizmie.

W odpowiedzi na te zarzuty personališci z pozycji aksjologicznej wzmacniali dobro indywidualne, a z pozycji nauki o bycie starali się ontologicznie wzmocnić wspólnotę. Dlatego personalizm w pewnym sensie sytuuje się pomiędzy wcześniej przedstawionymi koncepcjami człowieka. Z jednej strony sformułował zasadę prymatu osoby nad społeczeństwem i dobra osobowego nad dobrem wspólnym, przez co zbliżył się do koncepcji indywidualistycznej, a z drugiej strony utrzymuje, że osoba ludzka nie jest nastawiona egoistycznie na realizację własnego dobra, ale jest istotą społeczną³⁰. Poza tym wzmocnienie ontologiczne wspólnoty dokonuje się poprzez nazywanie jej „osobą społeczną”³¹ bądź też poprzez wprowadzanie kategorii „my” do języka naukowego³².

Poza ukazanymi głównymi tendencjami personalizmu trzeba pamiętać, że sam personalizm to nurt niejednorodny³³ i przy szczegółowym charakteryzowaniu tego stanowiska właściwiej jest mówić o pewnych grupach personalizmów bądź też prezentować poglądy poszczególnych personalistów. Z tego względu zagadnienie antropologii personalistycznej przedstawię w rozumieniu E. Mouniera oraz K. Wojtyły (1920–2005), aby następnie na tej podstawie ukazać znaczenie wspólnoty w procesie wychowania. Sam termin „antropologia personalistyczna” jest przeze mnie rozumiany wąsko, zasadniczo w odniesieniu do autorów prezentowanych koncepcji.

²⁹ Najwyższym sposobem istnienia bytu jest istnienie samo przez się (*ens per se*); drugim sposobem jest istnienie bytu podmiotowego (*ens in se*); kolejnym jest istnienie bytu przypadłościowego (*ens in alio*). Por. M. A. Krąpiec, A. Maryniarczy, *Byt*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 1, Lublin 2000, s. 757.

³⁰ Por. J. M. Burgos, *Personalizm*, Warszawa 2010, s. 57.

³¹ Por. K. Wolsza, dz. cyt., s. 42.

³² Szczególnie wyraźne jest to w pracach M. Nédoncelle. Por. M. Nédoncelle, *Ku filozofii miłości i osoby*, w: tenże, *Wartość miłości i przyjaźni*, Kraków 1993.

³³ Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2005, s. 237.

E. Mounier opisuje osobę za pomocą trzech podstawowych słów-kluczy³⁴, które stanowią zarazem kierunki rozwojowe człowieka. Należą do nich:

1. Powołanie – wskazuje na wymiar duchowy w człowieku, który wyróżnia go spośród innych bytów, a zarazem nadaje każdej osobie jedność i sens życia. Ta swoista misja, jaką ma odkryć i realizować człowiek, wynosi go ponad świat materialny.
2. Wcielenie – wskazuje na wymiar biologiczny w człowieku. Poprzez ciało człowiek zostaje „wkorzeniony” w świat uwarunkowany jego prawami.
3. Wspólnota – osoba potrzebuje drugiej osoby do pełni realizacji swoich potencjałów. Pełnia człowieczeństwa prowadzi do aktu oddania się drugiemu człowiekowi³⁵.

K. Wojtyła natomiast wyróżnia w konstrukcji osobowej człowieka cztery elementy³⁶. Są to:

1. Rozumność – człowiek jest wyposażony w rozum i wolną wolę. Wolność jest podstawową kategorią osoby, aby była autentyczna, musi być zależna od prawdy, do której prowadzi rozum.
2. Życie duchowe – wskazuje na poszukiwanie przez człowieka autentycznej prawdy i dobra oraz na osobiste doświadczenia z tym związane.
3. Otwartość na kontakt z obiektywnym światem – po pierwsze, kryje się tu założenie (zgodnie z realistyczną ontologią i epistemologią), że świat obiektywny istnieje i że jest poznawalny. Osobowy kontakt z tym światem charakteryzuje się dwustronną relacją człowieka ze światem. To znaczy, że człowiek potrafi nie tylko dostosowywać się do świata i jego praw, ale również potrafi ten świat zmieniać, dostosowując go do własnych potrzeb.
4. Nieprzekazywalność – związana jest z wolnością człowieka. Nawet gdy zostanie ograniczona jego wolność zewnętrzna, to we-

³⁴ Por. J. M. Burgos, dz. cyt., s. 68–69.

³⁵ W tym momencie E. Mounier spotyka się z R. Guardinim. Wskazywał on na istnienie w człowieku takiego poziomu napięcia, które prowadzi do oddania siebie drugiemu. Por. za M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 264.

³⁶ Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 2001, s. 24–26.

wnętrze człowieka pozostaje zawsze wolny. Tej wolności nikt nie jest w stanie mu odebrać ani on sam nie jest w stanie przekazać jej drugiemu człowiekowi. Wojtyła mówi: „Nikt inny nie może za mnie chcieć. Nikt nie może podstawić swojego aktu woli za mój”³⁷.

W rozumieniu K. Wojtyły – podobnie jak to zostało przedstawione powyżej – osoba nie jest statyczna, ale dynamiczna. Ten dynamizm określony został celem rozwojowym. Określa go „prawo daru” wpisane w naturę człowieka³⁸. Można je opisać poprzez często cytowane przez K. Wojtyłę (później Jana Pawła II) słowa Konstytucji *Gaudium et spes*: „człowiek [...] nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego”³⁹. Poszczególne etapy rozwoju (samoposiadanie, samoopanowanie) prowadzą człowieka do osiągnięcia najwyższej formy, tj. samostanowienia⁴⁰. Niemniej jednak nie jest to koniec aktywności samorozwojowej osoby. Zwieńczeniem tego procesu będzie dopiero samooddanie, które jest wypełnieniem „prawa daru”. To bardzo ważna cecha antropologii K. Wojtyły. Koreponduje ona z ukazanymi powyżej treściami dotyczącymi wspólnoty (E. Mounier), czy też napięcia w człowieku (R. Guardini).

Kolejnym ważnym zagadnieniem ukazującym antropologię K. Wojtyły jest zagadnienie „uczestnictwa”. Zostało ono obszernie przepracowane w studium *Osoba i czyn*⁴¹. W tym miejscu warto wskazać jedynie na kilka obszarów, które są ważne z perspektywy podejmowanego tematu. Przede wszystkim należy zaznaczyć, że rozumienie tego terminu nie sprowadza się do prostego przełożenia na „wspólnie z innymi”, „wziąć udział w czymś” itp., ale należy je widzieć w kontekście prowadzonego w całym studium wywodu dotyczącego związku osoby

³⁷ Tamże, s. 26.

³⁸ K. Wojtyła, *O znaczeniu miłości oblubieńczej (Na marginesie dyskusji)*, „Roczniki Filozoficzne”, 1974, nr 2, z. 2, s. 166.

³⁹ Sobór Watykański II, *Gaudium et spes. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Poznań 1967, nr 24.

⁴⁰ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin 2000, s. 151–154.

⁴¹ Por. tamże, s. 301–335.

ze swoim czynem⁴². To oznacza, że K. Wojtyła nie chce zatrzymywać się na ogólnym stwierdzeniu dotyczącym tego, że czyny ludzkie mają charakter społeczny, ale akcent swoich rozważań przenosi na „współdziałanie”⁴³, pokazując przez to, iż również w tym przypadku punktem wyjścia jest czyn jako taki. Ze względu na charakter i zagadnienie niniejszego opracowania można pominąć szczegółowe analizy, przechodząc jedynie do ukazania dwóch wspólnototwórczych „czynów”⁴⁴ oraz dwóch „czynów”, które ją niszczą. Postawami wspólnototwórczymi są: postawa solidarności i sprzeciwu. Postawy przeciwne autentycznemu budowaniu wspólnoty to postawa konformizmu i uniku⁴⁵. Pierwsza para postaw dlatego oceniona jest pozytywnie, ponieważ obecność i zaangażowanie poszczególnych osób we wspólnocie „służy dobru wspólnemu, wspiera je i urzeczywistnia, [...] oznacza stałą gotowość do przyjmowania i realizowania takiej części, jaka każdemu przypada w udziale ...”⁴⁶. Ogólnie rzecz ujmując, nie zostaje tutaj zaniedbane ani dobro wspólne, ani indywidualne, czego nie można powiedzieć przy postawach konformizmu lub ucieczki.

Na podstawie tak zarysowanej antropologii personalistycznej można ukazać wartość wychowawczą wspólnoty.

- **Wspólnota wartością „eliptyczną”**. Cz. Bartnik posługiwał się terminem „diady eliptycznej” na oznaczenie głębokiego, wzajemnie uwarunkowanego związku występującego między osobą indywidualną a wspólnotą, tj. osobą społeczną⁴⁷. Nadając taką nazwę wartości wspólnoty, chce podkreślić równoważność i wzajemną konieczność obu ogniskowych elipsy. Tym, co je scala, jest

⁴² Por. tamże, s. 308–309.

⁴³ Por. tamże, s. 302–303.

⁴⁴ W tym miejscu należałoby posłużyć się słowem „działania” bądź „czynności”, ale to nie odnosiłoby wtedy do kategorii „czynu”, która w tym ujęciu jest kluczowa.

⁴⁵ Por. tamże, s. 322–329.

⁴⁶ Tamże, s. 323.

⁴⁷ C. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 192.

- „prawo daru”⁴⁸ skierowane zarówno od jednostki do wspólnoty, jak i od wspólnoty do jednostki. W ten sposób rozumienie tego prawa zostało poszerzone, ale odpowiada to duchowi personalizmu. Przy tak rozumianej wartości wspólnoty proces wychowania (samowychowania) charakteryzowałby się trzema etapami:
- a. Rozwój osobowy – rozpoznawanie prawdy o sobie, o swoim „powołaniu” i „wcieleniu”, z jednoczesnym konstytuowaniem struktur samostanowienia.
 - b. Oddanie się „drugiemu” – cały efekt rozwoju osobowego nie może mieć celów egoistycznych, ale ma służyć „drugiemu”. Tym „drugim” może być konkretna osoba, ale nie musi. Może być nim również jakaś rzecz, sprawa, której człowiek się poświęca. Może nią być bardzo szeroko rozumiana ludzkość – „dla dobra ludzkości”, „dla dobra wspólnego”. Ważne jest, by to oddanie było naznaczone bezinteresownością w intencji oddającego się. Ten akt jest konieczny do prawidłowego rozwoju jednostki. W tym miejscu koncepcja personalistyczna spotyka się z koncepcją kolektywistyczną. Konkretną propozycją wychowawczą oddającą istotę podejmowanego zagadnienia może być coraz bardziej rozprzestrzeniający się wolontariat, zwłaszcza w grupie młodzieżowej. Jak pokazują badania, młodzi wolontariusze podejmują tę aktywność ze względu na „pomoc potrzebującym” (87,5%)⁴⁹, a do najważniejszych cech wolontariusza zaliczają „bezinteresowność” (68%) i „odpowiedzialność” (59,7%)⁵⁰. Można wnioskować, że teoretyczne założenia personalizmu zbiegają się w tym miejscu z oddolną działalnością wolontariacką wśród młodzieży.
 - c. Oddanie się „drugiego” – skutkiem oddania siebie „drugiemu” jest własny wzrost. Tego etapu nie należy rozumieć jako świadomej decyzji podejmowanej przez obdarowaną wspól-

⁴⁸ Ten termin rozumiem jako symbol wyrażający treści dotyczące oddania siebie, które można znaleźć u wielu personalistów. Nie zawężam go zatem jedynie do personalizmu K. Wojtyły.

⁴⁹ K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin 2012, s. 153.

⁵⁰ Tamże, s. 156.

notę czy człowieka, sprowadzającej się do pewnego rodzaju odpłaty za otrzymany dar. Wtedy należałoby raczej mówić o sprawiedliwości wymiennej. Personalizm podkreśla, że pełne osobowe wzrastanie i spełnienie wynikające z uprzedniego samooddania jest raczej samorzutnym owocem, efektem „prawa daru”. Ostatecznie zatem celem personalistycznego rozumienia wychowania jest dobro osobowe jednostki. To odnosi nas „z powrotem” do pierwszego etapu.

Powyższych etapów nie należy rozumieć chronologicznie. Nie są one realizowane liniowo, ale równolegle, najważniejsze będzie zatem mówienie o ich spiralnym odniesieniu, gdzie koniec staje się nowym początkiem.

CZŁOWIEK – ŚRODOWISKIEM ŻYCIA GENETYCZNEGO

Bardzo świadomie sformułowałem powyższy tytuł w taki sposób, by w przedstawionej problematyce „człowiek” został przesunięty na drugi plan. Na pierwszy wyłania się gen. Można byłoby to zagadnienie zrehabilitować tak, by te zależności odwrócić (np. człowiek – istotą genetyczną), ale trudniej byłoby mi wtedy zwrócić uwagę na pewien problem, który chcę w tym miejscu przedstawić. Mieści się on w zagadnieniu czynników rozwojowych, które definiuje się jako „mechanizmy wewnętrzne u człowieka, które uruchamiają tak ilościowy, jak i jakościowy proces rozwoju, a także mają wpływ na jego ukierunkowanie w górę, w dół lub poziomo”⁵¹. W refleksji nad wychowaniem to zagadnienie pojawia się praktycznie od samego początku. Arystoteles zaliczał do wspomnianych czynników: 1) naturę (*physis*), 2) przyzwyczajenie (*ethos*) i 3) rozum (*logos*)⁵². Historia myśli pedagogicznej oraz powstające systemy wychowawcze różnie przedstawiały ważność poszczególnych czynników. Pokazuje to w swoich badaniach S. Kunowski⁵³. Współczesne odkrycia naukowe genetyki i neuropsycholo-

⁵¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 185.

⁵² Por. Arystoteles, dz. cyt., VII, 12, 6, s. 203.

⁵³ Por. S. Kunowski, dz. cyt., s. 185–194.

gii również stają się taką okolicznością, która inspiruje do ponownego przemyślenia wartości poszczególnych czynników wychowawczych. Jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska, „zdecydowanie więcej zależy od dziedzictwa genetycznego, niż do niedawna sądzono”⁵⁴.

Powyższe odkrycia naukowe skłoniły niektórych badaczy do zbyt jednostronnego wyjaśniania zachowań ludzkich i społecznych. Moim zdaniem można ukazać pewną gradację nasilającą czynnik genetyczny w procesie wychowawczym. Pierwszy stopień to przyjmowanie tego czynnika do szeregu innych zmiennych mających znaczenie dla efektu wychowawczego. Drugi stopień to uznanie dominacji tego czynnika nad innymi, a trzeci to opisywanie genu w kategoriach bytu (mniej lub bardziej) świadomego⁵⁵. Nawet gdy jest to pewna metafora bądź prowokacja, to takie podejście przekracza osiągnięcia wcześniej przywołanych badań genetycznych. Z tego względu niemalże równocześnie pojawiło się paralelne podejście analizujące znaczenie czynnika kulturowego (arystotelesowski *ethos*) dla kształtowania zachowań ludzkich. Podstawowy element tego czynnika nazwano memem⁵⁶ (od gr. *memesis* – naśladownictwo). Zaistniała sytuacja przypomina XIX-wieczny spór pomiędzy natywiistami a empirystami⁵⁷, tyle że obecny rozwój nauki pozwala zwolennikom poszczególnych podejść w nowy sposób definiować argumenty.

„Opcja genetyczna” wydaje się coraz bardziej dominującą, niewątpliwie ze względu na szczególnie interesujący obszar badawczy oraz skłonność do prezentacji swoich osiągnięć w języku popularnonaukowym. Przykładem tego może być analiza altruizmu podjęta w tej perspektywie. Wydawałoby się, że altruizm (zdolność do podjęcia ofiary) jest szczególnym „dowodem” na świadome kierowanie swoim życiem, ukazującym zarazem, że czynnik osobowy (arystotelesowski *logos*) ma tak duże znaczenie (samo)wychowawcze, iż może nawet przewyżc-

⁵⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 133.

⁵⁵ Por. R. Dawkins, *Samolubny gen*, Warszawa 1996.

⁵⁶ Por. H. Mohr, *Evolution der Moral und Entstehung des Rechtes*, w: *Evolution und Kultur des Menschen*, red. E. P. Fischer, K. Wiegandt, Frankfurt am Main 2010, s. 293.

⁵⁷ Por. S. Kunowski, dz. cyt., s. 186–187.

żyć naturalny odruch skłaniający człowieka do ochrony swego zdrowia i życia. B. Sykes przywołuje badania Williama D. Hamiltona (1936–2000), który przeanalizował to zjawisko od strony biologii ewolucyjnej⁵⁸. W pierwszym etapie badacz spostrzega, że altruizm występuje również w świecie zwierząt. Za przykład podaje surykatki, których zachowania obronne polegają na tym, że jeden (i to nie najsłabszy) osobnik wystawia się na niebezpieczeństwo, by ostrzegać stado o ewentualnym zagrożeniu. Wniosek z takiej obserwacji skłania Hamiltona do odrzucenia teorii Darwina, dotyczącej segregacji naturalnej, w której najsłabsze jednostki przegrywają, ponieważ w tym przypadku życie pokazuje zupełnie coś innego. Na tym jednak badania się nie kończą. Hamilton w interpretacji przechodzi do poziomu genu i w tym momencie zauważa, że prawo selekcji Darwina sprawdza się, a wnioski formułuje zarówno w odniesieniu do badanych zwierząt, jak i do człowieka. Badacz stwierdza, że „z pozycji genu jest mu [genowi] to w pełni obojętne, czy na następne pokolenia zostanie przeniesiony przez Panią/Pana, czy też przez Państwa rodzeństwo. Geny są szczęśliwe, jeśli ten proces w ogóle zaistnieje”⁵⁹.

W skrajnie genetycznym podejściu do badań nad człowiekiem wyłania się antropologia zdeterminowana uwarunkowaniami genetycznymi. Poznanie człowieka będzie się sprowadzało do rozpoznania konstrukcji genetycznej oraz związków przyczynowo-skutkowych zachodzących między zapisem genetycznym a zachowaniem człowieka. Z tej perspektywy odpowiedź na pytanie postawione w artykule nie mogłaby być w ogóle udzielona. W tym podejściu wspólnota międzypersonalna to konieczność, do której zmuszany jest człowiek przez materiał genetyczny. Pytanie, czy człowiek wydobywa z tego faktu jakieś dobra, czy też naraża go to na doświadczenia negatywne, nie ma dla genu najmniejszego znaczenia. On chce jedynie przeżyć i – można powiedzieć – będzie posługiwał się różnymi strategiami, by osiągnąć swój cel. Tracą również sens wszelkie działania wychowawcze i samowychowawcze, ponieważ odebrano człowiekowi wolność podejmowania decyzji.

⁵⁸ Por. B. Sykes, *Keine Zukunft für Adam. Die revolutionären Folgen der Gen-Forschung*, Bergisch Gladbach, Lübbe 2003, s. 115–121.

⁵⁹ Tamże, s. 120–121.

PODSUMOWANIE

W prezentowanym artykule chciałem zwrócić uwagę na to, że konkretna koncepcja aksjologiczna, która miałaby być włączona w program wychowawczy, nie może być wynikiem umowy między ludźmi, np. między wychowawcami a wychowankami, ale jest ona zależna od wcześniej przyjmowanej (bardziej lub mniej świadomie) koncepcji antropologicznej. W tym miejscu – owszem – dokonuje się wybór, nieraz uwarunkowany czynnikami filozoficznymi, ideologicznymi czy światopoglądowymi, ale dojrzałość pedagogiczna powinna skłaniać wychowawców, by na płaszczyźnie aksjologicznej konsekwentnie realizowali podjęte wcześniej rozstrzygnięcia antropologiczne.

Tak ogólnie zarysowane przekonanie starałem się pokazać na przykładzie wybranego obszaru badawczego, którym było zagadnienie związku antropologii i wartości wychowawczej wspólnoty. Generalizując – a zarazem w pewien sposób upraszczając wielość koncepcji antropologicznych – przyjąłem podział dychotomiczny: kolektywizm i indywidualizm. Dzięki temu zostały zbudowane bardzo ogólne schematy antropologiczne, które mogły być następnie egzemplifikowane w badaniach bardziej szczegółowych. To również podjąłem i dlatego wybrałem koncepcję personalistyczną i genetyczną, które – moim zdaniem – mają duże znaczenie we współczesnej refleksji naukowej nad człowiekiem. Starałem się swój wybór uzasadnić. Na tym poziomie można opisywać również inne współczesne koncepcje antropologiczne. Ich wybór będzie zależny od wielu czynników. Przykładowo specyfika badanego środowiska będzie ważnym faktorem uzasadniającym własny wybór. Sądzę jednak, że każda antropologia będzie mogła zmieścić się w ramach kontinuum rozpiętego między podstawowymi schematami: kolektywizm–indywidualizm, stąd tym ważniejsze było opisanie tych stanowisk.

Podsumowaniem przeprowadzonych analiz będzie sformułowanie kilku wniosków połączonych z próbą oceny zaprezentowanych antropologii.

1. Wychowanie, które zakłada, że całość tego procesu odnosi się zarówno do personalizacji, jak i socjalizacji, powinno opierać się na antropologii kolektywistycznej lub personalistycznej.
2. Przy założeniach kolektywistycznej i personalistycznej koncepcji antropologicznej, wartość wspólnoty musi być połączona z innymi wartościami, które wzmacniałyby jej strukturalną trwałość.
3. Antropologia kolektywistyczna niesie ze sobą niebezpieczeństwo przewartościowania wspólnoty przy jednoczesnym niedowartościowaniu jednostki.
4. Im bardziej jakiś model czy system wychowania zbliża się swoimi założeniami do antropologii indywidualistycznej, tym trudniej uzasadnić wartość wychowawczą wspólnoty.
5. Przy założeniach antropologii indywidualistycznej wartość wspólnoty sprowadza się jedynie do tworzenia okoliczności, dzięki którym dopiero można będzie osiągnąć autentyczne wartości.
6. Propozycja antropologii personalistycznej, ze względu na zawarty w niej element samooddania, wydaje się szczególnie atrakcyjna dla młodzieży, która spośród innych grup wiekowych najliczniej włącza się w działalność wolontariacką.
7. Takie propozycje antropologiczne, które w różny sposób opisują człowieka w kategoriach determinizmów, kwestionują zasadność nie tylko wychowawczej wartości wspólnoty, ale również samego wychowania.

Summary

THE EDUCATIONAL VALUE OF A COMMUNITY WITH REFERENCE TO THE SELECTED ANTHROPOLOGICAL CONCEPTS

The issue of values occupies an extremely important place in the education theory. In the reference books, one can encounter viewpoints opting for such a construction of education process as to include the universal canon of va-

lues. Nevertheless, difficulties emerge when the above mentioned canon has to be arranged and agreed upon.

In the present article, the author is in favour of the thesis that the accepted axiology is dependent on the anthropology of education accepted before. This means that particular conceptions of a man have to be investigated closely and, only on the basis of that, axiological issues can be inferred. One particular aspect was deduced from this very broad scope of interest. It concerns to the description of community value created by a man with reference to different anthropological conceptions. Four anthropological conceptions were assumed: collectivist, individualistic, personalistic and genetic. Their analysis leads to us to believe which value is suitable in a community within a particular anthropology.

The basic conclusions resulting from the research conducted are the following:

1. Education, assuming that the entirety of the process refers to both personalization and socialization, should be based on the collectivist or personalistic anthropology.
2. Taking the assumptions of the collectivist and personalistic anthropology into account, the value of a community must be enhanced with other values which would strengthen its structural integrity.
3. The collectivist anthropology runs the risk of redefining community, with an individual being undervalued at the same time.
4. The closer a model or a system of education gets to the individualistic anthropology in its assumptions, the harder it becomes to justify the educational value of a community.
5. According to the assumptions of the individualistic anthropology, the value of a community only comes down to creating circumstances, owing to which genuine values can ultimately be achieved.
6. The suggestion of the personalistic anthropology, because of the element of self-devotion included, seems to be especially attractive to the youth, who join in volunteering in the greatest numbers.

Such anthropological suggestions, which describe a man differently in the deterministic categories, undermine the legitimacy not only of educational value of a community, but also of education itself.

