

SMOTER VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V PEDAGOŠKI MISLI FRANCA PEDIČKA

SILVO ŠINKOVEC²⁴

Ključne besede: *pedagogika, vzgoja, smoter, osebnost, celovitost, holizem, Pediček*
Key words: *pedagogics, education, purpose, personality, all-round, holism, Pediček*

Povzetek

Razmislek o smotru vzgoje je temeljnega pomena za vse ostalo vzgojno-izobraževalno delovanje. Smoter odgovarja na temeljno vprašanje, kaj želimo doseči v vzgoji in izobraževanju ter v kakšne ljudi želimo vzgojiti mlade. Socialistična pedagogika je opredelila smoter z besedami 'vsestransko socialistično razvita osebnost'. Pediček je tej opredelitvi nasprotoval že v času socializma. V celoti se je zoperstavljal trditvi, da je vzgoja funkcija družbe (politike), kar ga je drago stalo. V svobodni Sloveniji se je zavzel za holistični pristop, zato je strnil smoter vzgoje in izobraževanja v besedah 'celostno razvita osebnost'.

Abstract

Reflection on the purpose of education is essential for all other educational activities. The purpose gives an answer to the principal question: »What is the goal of our education and what kind of people do we want to educate our youth into?« Socialistic pedagogics defined its purpose with the following words: 'an all-round socialistically formed personality'. Pediček opposed this definition already in the time of socialism. He fully contradicted the statement that education is in the function of the society (politics) – and that cost him dearly. In independent Slovenia he interceded for a holistic approach; therefore he summed up the purpose of education in words 'an all-round developed personality'.

Uvod

V prispevku želimo odgovoriti na vprašanje, zakaj je Pediček zanimiv za proučevanje slovenske pedagoške misli in zakaj je sodoben še danes. To prikažemo ob Pedičkovi opredelitvi smotra vzgoje in izobraževanja. Smoter je izražen v kratkem stavku, opredelitvi, izraža pa bistvo filozofije in pojmovanja človeka. Ko primerjamo posamezne smotre, odkrijemo bistvene razlike v pojmovanju človeka in družbe, saj gre za paradigmatске razlike.

²⁴ Silvo Šinkovec (roj. 1957) je mag. psihologije, defektolog in teolog. Ima izkušnje s svetovalnim delom, vodi duhovne vaje, različne seminarje ter več šol za starše. Je supervizor, predavatelj različnim skupinam ter avtor številnih strokovnih člankov, urednik revije *Vzgoja* in duhovni asistent DKPS.

V prvem delu opredelimo smoter ali *telos* vzgoje in izobraževanja ter orišemo razvoj opredelitev smotra skozi čas. V nadaljevanju se posvetimo Pedičkovi opredelitvi smotra vzgoje in izobraževanja. Za izhodišče smo vzeli predavanje o temeljni funkciji vzgoje, ki ga je imel Pediček na Bledu leta 1971, v katerem je orisal okvir svojega razmišljanja v odnosu do 'uradne pedagogike' (komunistične politike). V tretjem delu predstavimo Pedičkovo argumentacijo ob zavrnitvi socialistične opredelitve smotra ('vsestransko socialistično razvita osebnost') ter njegovo opredelitev smotra vzgoje in izobraževanja, tj. 'celosten ali totalen človek'.

Smoter vzgoje in izobraževanja

Najsplošnejši pojem v pedagogiki je smoter, saj vsako vzgojno-izobraževalno dejavnost gledamo z vidika smotra, končnega cilja, namena vzgojno-izobraževalnega prizadevanja. V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* beremo, da beseda »smóter -tra m (ō) pomeni najprej to, kar se hoče doseči s prizadevanjem; cilj: naš smoter je jasen; doseči, uresničiti svoj smoter; podrediti se skupnim smotrom; to je moj življenjski smoter / učni, vzgojni smoter« pomeni pa tudi »to, kar opredeljuje kaj glede na to, čemu je, obstaja; namen: vsaka stvar ima svoj smoter, npr. smoter socialnega zavarovanja.«²⁵ Vsaka človeška dejavnost ima svoj namen, cilj, smoter. Ima svoj *telos*, končni cilj. Smoter lahko opredelimo kot 'končni cilj dejavnosti'. Pedagogi, ki postavljajo pedagoškemu delu smoter, končni cilj ali *telos*, verjamejo, da brez tega, da si pri vzgojno-izobraževalnem delu postavljamo končne cilje, ne moremo delovati (npr. Herbart). Pedagogika si mora postavljati jasne končne cilje. K temu lahko dodamo tudi misel, da smoter postavlja tudi obzorje, okvir vzgojnega delovanja: »Smoter predstavlja hkrati cilj in obzorje vzgojne dejavnosti« (Dizionario di scienze dell'Educazione, 1997).

Opredelitve smotra vzgoje in izobraževanja izhajajo iz antropologije, razumevanja človeka. Smoter odraža filozofijo časa in prostora. Gre za razumevanje človeka: njegovega razvoja telesa, čustev in razuma, razmerja do države in družbe, njegove delovne sposobnosti in zaposljivosti, sposobnosti medosebnega sporazumevanja in ustvarjanja, razvoja njegovega moralnega, estetskega in religioznega čuta. Vzgojo lahko pojmujejo kot statično dejavnost ali kot dinamične intrapsihične in socialne procese. Vzgoja in izobraževanje se dogajata na podlagi neke vzročnosti in preko strukturnih motivacijskih procesov (po: Imoda, 1993). Imoda opozori na dinamičnost procesov znotraj določenih struktur, ker bi rad pritegnil pozornost vzgojiteljev, da vzgoje in izobraževanja ne bi pojmovali statično, ampak dinamično.

Ob mnogih opredelitvah smotra je koristno pogledati v zgodovino teorij

25 Glej: http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=smoter&hs=1 (17. 5. 2012).

osebnosti (v psihologiji) in njihovega pogleda na človeka. Eno skupino teorij imenujejo konfliktni model s tezo 'izvirnega greha' – otroka je treba socializirati (Freud, psihoanalitiki); druga skupina zagovarja behavioristični model s tezo o *tabuli rasi* – otrok ni ne 'pokvarjen ne čist', ampak povsem gnetljiv in podvržen oblikovanju (Watson, Skinner); tretjo skupino predstavljajo teorije rasti ali humanistični model s tezo o 'vrojeni čistosti' (npr. Maslow, Rogers, Piaget, Rousseau); v četrti skupini so teorije konsistentnosti (Kelly, Maddi) itd. Za psihoanalitično teorijo so moralne norme nezavedni produkt močnih iracionalnih motivov in temeljijo na potrebi, da oseba nesocialne impulze odriva iz zavednega. Teorija učenja ali behaviorizem moralnost vidi kot sad dejavnosti ali izogibanja, ki se oblikuje na podlagi pohvale in kaznovanja (Hoffman, 1970: 261–262). To klasično razvrščanje teorij osebnosti v skupine je koristno za hiter pregled smotrov. K tem dodajmo še dve opredelitvi. Humphreys (2008) v opisu razvoja samospoštovanja razvije model 'šestih jazov'. Razvoj samospoštovanja se gradi na telesnem, čustvenem, intelektualnem, vedenjskem, socialnem in ustvarjalnem jazu. Njegov opis je zelo uporaben tudi v šolskem pedagoškem delu. Pomanjkljivost te teorije pa je, da ne vključuje intrapsihičnega konflikta, zato je treba dodati tudi konfliktni model. Med mnogimi teorijami bomo omenili teorijo samopresežne konsistence (self-transcendent consistency), ki jo izdelal Rulla (1986) in zelo dobro ponazori motivacijski krog. Teorije, temelječe na konfliktnem modelu osebnosti, opredeljujejo osebnost kot 'idealni jaz' in 'realni jaz'. Idealni jaz sestavljajo vrednote, ki si jih oseba izbere, in vrednote skupnosti, ki ji posameznik pripada. Realni jaz pa sestavljajo 'poznano vedenje osebe', 'nezavedni jaz' in družbeni jaz ali 'jaz v odnosih'. Konfliktni model opozarja, da se intrapsihične napetosti ustvarjajo zaradi različnih nasprotujočih si potreb ali pa zaradi nasprotnih teženj med vrednoto in potrebo, oseba pa intrapsihične konflikte presega zaradi ponotranjenih vrednot.

Zgodovina opredeljevanja smotra je tako dolga, kot je dolga zgodovina pedagoške misli in vzgojno-izobraževalnega delovanja. Poleg psiholoških teorij osebnosti se osredotočimo na poglede najbolj tipičnih predstavnikov iz zgodovine pedagogike in filozofije. Posebej pozorni bomo na razvoj slovenske pedagoške misli ter opredelitve smotra.

Raziskava virov

Prvi korak, ki smo ga naredili v raziskavi virov, je bil pregled naslovov v sistemu COBISS. Uporabili smo tri sinonime: smoter, telos, namen. Kaj smo našli?

V iskalniku COBISS-a smo pod ključno besedo 'smoter' našli 81 naslovov. Podroben pregled naslovov je pokazal, da so mnogi naslovi povezani z drugimi področji (ekonomija, trgovina, turizem itd.), ne s šolsko problematiko, zato smo jih izločili. Ostalo je 23 naslovov. Med temi smo izločili vse naslove, ki so se nanašali

na poučevanje posameznih predmetov (literatura, telesna in glasbena vzgoja itd.), ter ohranili le naslove, ki se nanašajo na splošno vprašanje o smotru vzgoje in izobraževanja. Ostalo je 10 naslovov.

Pod ključno besedo 'telos' smo v iskalniku našli 123 naslovov. Pri podrobnem pregledu naslovov smo izločili vse, ki niso s področja pedagogike ali pa so v tujem jeziku. Ostalo je 5 naslovov.

Ko smo v isti iskalnik vtipkali besedno zvezo 'namen vzgoje in izobraževanja', smo našli 25 naslovov. Po izločitvi naslovov, ki ne spadajo na področje naše raziskave, je ostalo 5 naslovov.

Obstajajo še drugi viri, v katerih so zapisani smotri vzgoje in izobraževanja. To so predvsem učbeniki in avtorska dela. Iz vsega gradiva smo izbrali temeljne vire, ki jih navajamo v literaturi.

Smoter vzgoje in izobraževanja skozi čas

Vseh opredelitev smotra se ne da zapisati, ker jih je preveč. Izbrali smo nekaj tipičnih predstavnikov različnih obdobij. Izhajali smo iz izbora, ki ga navajajo priznani slovenski in drugi avtorji.

Iz antične dobe naj omenimo Platona, ki je takole opredelil smoter vzgoje: »Kako oblikovati čim bolj kvalitetnega državljana, to je v obče človeka ali tipus človeka. /.../ Ni pa Platonov vzor gospodarstvo in politično močna ali kulturno cvetoča država /.../, temveč etična, to je po npravstvenih vidikih ustrojena država, kjer bi se sleherni državljan v malem in v velikem naj vedno dal voditi od tega, kar je res prav (fair), ter bi opuščal vse, kar ni prav« (Ozvald, 2002: 83).

V živahnem razvoju šolstva od 18. stoletja dalje so se pojavile številne opredelitve smotra. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) je na primer trdil: »Prva vzgoja mora biti torej čisto negativna. Nikakor ni v tem, da bi poučevali o čednosti in resnici, ampak v tem, da obvarujemo srce pred pregrehami in razum pred zmotami« (Zgaga, 2002: 26).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) je smoter izrazil takole: »Splošni cilj vzgoje je vsesplošno dvigovanje notranjih moči človeške narave k čisti človeški modrosti« (Brühlmeier, 2010: 8). »Namen vzgoje je moralna celovitost naše narave; njeno orodje so vaje v prizadevanju za celostnost moralnega vedenja, čutenja in delovanja« (Brühlmeier, 2010: 27).

Immanuel Kant (1724–1804): »Pri vzgoji se mora človek disciplinirati. Disciplinirati pomeni skušati odvrniti, da živalskost, tako v posamičnem kot v družbenem človeku, ne bi postala v škodo človeštvu. Disciplina je torej zgolj krotitev divjosti« (Zgaga, 2002: 26). Kant je v zgodovini znan kot najpomembnejši predstavnik deontološke etike. Deontologija je študij o dolžnosti. Po Kantovem prepričanju moralnemu dejanju ne daje vrednosti sam rezultat dejanja, ampak namen, s katerim je bilo dejanje narejeno. Kategorični imperativ je Kantov znameniti stavek

o dolžnosti: »Deluj samo po načelu, za katerega si boš sam želel, da bi postalo univerzalno pravilo.«²⁶

Bertrand Russell (1872–1970) trdi, da je »gojence treba obravnavati kot cilj, ne kot sredstvo« (Zgaga, 2002: 26).

Johann Herbart (1776–1841) s konceptom 'Bildung' določi tudi temeljni smoter vzgoje in izobraževanja. Cilj pouka je vzgoja, oblikovanje osebnosti, ta pa poteka preko pouka, v vseh njegovih sklopih, ki morajo biti natančno načrtovani, da dosežejo svoj cilj (po: Kroflič, 2002: 42–45). Smoter vzgoje je določen z etiko; je oblikovanje vzvišenega, zgrajenega in moralnega značaja. Moralnost je 'dobrost' volje (po: The Catholic Encyclopedia, 2011).²⁷ Herbart prepozna objektivni svet, človeška pamet mora odkriti zakone, jih ne ustvarja. Herbart razume moralnost kot ideal, ki ga je treba doseči z učenjem preko preverjanja in vplivanjem na voljo na podlagi objektivne zaznave in presoje, da bi človek lahko deloval v interesu skupnosti (po: Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society, 2011).²⁸

John Dewey (1859–1952) trdi, da je šola »tista oblika družbenega življenja, v kateri so vsi dejavniki usmerjeni v učinkovito usmerjanje otroka, da bo delil skupne vire človečnosti in svoje lastne moči uporabljal za realizacijo socialnih ciljev.« Moralna vzgoja se ne dogaja preko nekega posebnega predmeta, v okviru katerega se poučuje o morali, temveč preko učiteljevega značaja, šolske klime, vrednot, metod poučevanja. Cilj je združiti intelektualni napor v vitalno celoto z značajem, da postaneta dejavnika moralnega delovanja (po: Kroflič, 2002: 46). Dewey prouči človeški značaj po vzoru Aristotelove etike, v luči sodobne psihologije. Poudari ključno vlogo navad (*habit*), ki oblikujejo stalno pripravljenost za delovanje, kar je vključeno v značaj, ter pomen reflektivne pameti kot sredstva za spreminjanje navad ter nadziranje neukrotljive želje in

26 »Kant is the primary proponent in history of what is called deontological ethics. Deontology is the study of duty. On Kant's view, the sole feature that gives an action moral worth is not the outcome that is achieved by the action, but the motive that is behind the action. The categorical imperative is Kant's famous statement of this duty: 'Act only according to that maxim by which you can at the same time will that it should become a universal law.'« (<http://www.iep.utm.edu/kantmeta/>).

27 »Education is in fact both the starting point and the goal of all his philosophical inquiries. The end of education is, he holds, determined by ethics. It is the formation of noble, cultivated, moral character. Morality is goodness of will« (<http://www.newadvent.org/cathen/07248a.htm>).

28 »... adheres to the recognizability of the objective world, meaning that the mind has to discern rules but does not create them. Thus Herbart understands morality as an ideal that one strives for by learning to assess and influence his or her will on the basis of objective perception in order to act in the interest of social existence. Herbart asks: How can the educator consciously support this learning process?« (<http://www.faqs.org/childhood/Gr-Im/Herbart-J-F-1776-1841.html>).

impulzov, in sicer v luči doseganja splošnih ciljev (po: Internet Encyclopedia of Philosophy, 2011).²⁹

Sodobna pedagoška misel, izražena v Unescovi mednarodni komisiji dvanajstih strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja v dokumentu *Učenje: skriti zaklad*, opredeljuje smoter vzgoje in izobraževanja v trditvi »... prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996: 86). Smoter vzgoje in izobraževanja bolj natančno določi v »štirih stebrih: učiti se, da bi vedeli; učiti se, da bi znali delati; učiti se, da bi znali živeti v skupnosti; učiti se biti« (prav tam: 89).

Preidimo k slovenskim pedagogom. Njihov prvi predstavnik je Karel Ozvald, prvi profesor pedagogike na *Filozofski fakulteti* v Ljubljani. Smoter vzgoje vidi v tem, da se človek ukorenini, vraste v celostnost ali univerzalizem, v skupnost v objektivnem duhu; v oblikovanju individuuma – nečesa nedeljivo danega, samo-svojega v svojem bitju in žitju (po: Ozvald, 1920: 31, 54).

Stanko Gogala trdi, da je »pedagogova naloga v tem, da se v otroku počasi razvija in oblikuje njegova lastna podoba, da postaja vedno bolj on sam, da se v njem razvijajo svojstveno njegove človeške lastnosti inteligentnosti, kritičnosti, ocenjevanja, motiviranega hotenja in interesov. V tem smislu pomeni pedagoško delo oblikovanje oz. individualiziranje mladega človeka, tako da bo postal svojstven individuum, da bo dobival svoj lastni obraz in v tem obrazu svojstvene črte razvijajočega se značaja« (Gogala, 2005: 328–329). Gogala še pravi: »Osnovni smisel pedagoško-oblikovalnega dela vidim v tem, da bi mlad človek ne bil notranje razbit in razcepljen človek, da bi ne bil poln nasprotij, katerih rešitve niti ne išče niti ne najde, temveč da bi bil v sebi enovit, urejen, usklajen, harmoničen, umirjen in ustaljen, iz enega zgrajen človek, ki ima zato tudi svoj enovit stil doživljanja, ocenjevanja, odločanja in praktičnega življenjskega ravnanja« (Gogala, 2005: 329). In še: »Končni cilj vzgoje osebe ni prenos doktrine, ampak oblikovanje osebnostnega (subjektivnega) duha posameznika in njegovega (osebnega) življenjskega nazora.« Gogalova opredelitev je izredno sodobna, personalistična, doživljajska, razvojna; v svojem izhodišču je 'etika skrbi' (po: Kroflič, 2005: 13).

V socializmu je naša pedagogika v luči socialistične ateistične ideologije oblikovala pojem 'vsestransko socialistično razvita osebnost'. V reviji *Problemi* (št. 4, 1985) so tej sintagmi posvetili celo številko in se do nje kritično opredelili. Stroka je bila politično nadzorovana, zato je morala slediti političnim zahtevam.

29 »In *Human Nature and Conduct* Dewey approaches ethical inquiry through an analysis of human character informed by the principles of scientific psychology. The analysis is reminiscent of Aristotelian ethics, concentrating on the central role of habit in formulating the dispositions of action that comprise character, and the importance of reflective intelligence as a means of modifying habits and controlling disruptive desires and impulses in the pursuit of worthwhile ends« (<http://www.iep.utm.edu/dewey/>).

Pediček in drugi so smoter vzgoje v holističnem duhu v devetdesetih letih redefinirali v 'celostno razvita osebnost': »O pedagoško-teleološki in o vzgojno-izobraževalni postavki celega in celostnega ali totalnega in globalnega človeka lahko govorimo takrat, kadar otroka, mladostnika, odraslega ne vzgajamo in ne izobražujemo za nekaj, temveč 'zaradi namena samemu sebi' /.../ za lastno, avtentično in celostno razvito človeško bitje. /.../ Ne vzgajamo 'za nekaj' (poklicno-produkcijsko bitje, državno sodelujoče bitje), ampak za oblikovanje človeka v sebi« (Pediček, 1994: 61).

*Etični kodeks članov DKPS*³⁰ (2005: čl. 4) pa namen vzgoje opredeli takole: »Namen vzgoje je oblikovati osebnostno zrele, samostojne, svobodne in ustvarjalne ljudi, ki razvijajo svoje telesne, duševne in duhovne zmožnosti ter so usposobljeni za odgovorno življenje in sodelovanje z drugimi v družini, na delovnem mestu, pri političnem udejstvovanju, v občestvenem in družbenem življenju. Učenec je samostojna osebnost in zato subjekt, ne le objekt vzgoje.«

Pavel Zgaga predlaga: »Ponujamo v razmislek načelo znosnega sobivanja. Namesto iz oktroiranih, takšnih ali drugačnih 'edino pravih vrednot' kaže izhajati iz 'temeljnih pravic' vsakogar in vseh kot nujnih 'skupnih vrednot'« (Zgaga, 2002: 20).

Mojca Šebart Kovač se zavzema za sodoben nabor univerzalnih vrednot, ki jih je z vzgojo treba ponotranjiti: »Privzetej človekovih pravic, strpnosti, solidarnosti, pravne države in pluralne demokracije kot nabora univerzalnih vrednot, ki jih prek vzgoje ponotranjimo, pa prinaša zavezanost k načelom sobivanja, solidarnosti, pravičnosti« (Šebart Kovač, 2007).

Zdenko Medveš je »predvidel, da bo preusmeritev moralnih vrednot od doktrinarnih idej dobrega k strpnosti in sožitju zahtevala spremembo v cilju vzgoje: od 'prilagajanja otroka situaciji' k 'znajdenju v situaciji', od 'ohranjanja dobrih in odstranjevanja slabih potez osebnosti' k 'zbujanju refleksije o sebi in drugem kot različnem ter refleksije o možnostih sožitja v različnostih', od 'telosa' h 'kongruenci'. /.../ V zvezi s spremembo telosa pa se bo pokazala tudi potreba po spremembi vzgojnega koncepta, ker bo postal 'proces pomembnejši od produkta'« (Kroflič, 2001: 35).

V nizu izbranih opredelitev smotra ne smemo pozabiti na pravni nivo, na zakonodajo. V *Zakonu o osnovni šoli* (2007) med drugim piše tudi (2. člen), da so »cilji osnovnošolskega izobraževanja:

- zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu;
- spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti;
- omogočanje osebostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;
- pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljenjsko učenje;

30 Besedilo kodeksa je bilo sprejeto 27. 9. 1997 na letni skupščini DKPS.

- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, védenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljske odgovornosti;
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju;
- razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku;
- razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih;
- razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja;
- doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja;
- razvijanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih;
- razvijanje podjetnosti kot osebnotne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.«³¹

Navedli bi lahko še več opredelitev, toda za osnovni vpogled v različnost je to dovolj. Za večjo preglednost vsebine je koristno, da iz zgoraj navedenih opredelitev izzamemo osnovne, najbolj pogoste poudarke. Vsaka trditev je odsev časa, v katerem je le-ta nastala, in filozofije, ki jo je oblikovala.

- Oblikovanje etične osebe. (Platon)
- Čim boljši državljan. (Platon)
- Zavarovanost pred pregrehami in zmotami. (Rousseau)
- Razvijanje človekove notranje moči. (Pestalozzi)
- Priti do čiste človeške modrosti. (Pestalozzi)
- Oblikovanje značaja. (Herbart)
- Oblikovanje osebnosti. (Dewey)
- Celovit razvoj osebnosti. (Delors)
- Vraščanje v celovitost, univerzalnost. (Ozvald)
- Oblikovanje individuuma, nekaj nedeljivo danega. (Ozvald)

31 Glej: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (17. maj 2012).

- Oblikovanje lastne podobe, da človek postaja vedno bolj on sam. (Gogala)
- Razvijanje človekovih svojstvenih lastnosti. (Gogala)
- Dobivati svoj lastni obraz, svojstven značaj. (Gogala)
- Vsestransko (socialistično) razvita osebnost. (Socializem)
- Razvoj celega in celostnega ali totalnega in globalnega človeka. (Pediček)
- Oblikovanje osebnostno zrelih, samostojnih, svobodnih in ustvarjalnih ljudi. (Etični kodeks članov DKPS)
- Znosno sobivanje na osnovi temeljnih pravic kot skupne vrednote. (Zgaga)
- Ponotranjenje temeljnih univerzalnih vrednot. (Šebart)
- Spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika ter razvoj pozitivne samopodobe. (Zakon o osnovni šoli)

Človek med državnim etatizmom in skepsjo

V osebnostni razvoj usmerjene teorije osebnosti in vzgoje poudarjajo spodbujanje razvoja, skladnost, celovitost osebnosti, osebnostnih lastnosti, razsežnosti. V središču in na prvem mestu je človek in njegov razvoj. Te teorije izhajajo bolj iz psihologije in pedagogike. Totalitarne družbe, med njimi tudi komunizem, razvijajo 'totalno družbo', ideologijo, ki se ji ne smemo upreti, ker je edino pravilna. Posameznik je v taki družbi podrejen državi in ciljem, ki jih določijo voditelji sistema. Na področju vzgoje in izobraževanja je zato dober primer 'vsestransko socialistična razvita osebnost'. Zanimivo pa je, da se predvsem avtorji, ki so v času totalitarne države zagovarjali 'državno usmerjene teorije', po propadu totalne države znajdejo med zagovorniki skepse. V literaturi najdemo trditve, da si vzgojnih ciljev ne moremo jasno postavljati, češ da jih ne poznamo, ne vemo, kaj je prav, kaj je dobro, v kaj želimo vzgajati mladega človeka. Pedagogi, ki jasno opredelijo svoj smoter vzgoje, verjamejo, da ima naša kultura vrednote, da si postavlja jasne cilje, da je človeška pamet sposobna dojeti in spoznati, zato lahko tudi vemo, kaj hočemo v vzgoji in izobraževanju. Pedagogi pa, ki v duhu postmoderne dvomijo (skepticizem) v moč človeškega spoznavanja, si ne upajo pritrditi tej sposobnosti in se zavezati, da vzgoja in izobraževanje lahko in morata postavljati svoj *telos*. Postmoderna ni naklonjena jasno opredeljenim vrednotam, kar je razvidno iz navedb, kot so: »namesto iz oktroiranih, takšnih ali drugačnih 'edino pravih vrednot', 'obče sprejetih vrednot', 'ločevanja višjih in nižjih', 'bolj ali manj pomembnih', 'samo vaših', 'obče sprejetih vrednot'« (Zgaga: 20, 36); »pre-usmeritev moralnih vrednot od doktrinarnih idej dobrega« (Medveš). Ta pojav MacIntyre razlaga: »Danes živimo med fragmentiranimi ostanki tradicij, od katerih je vsaka že doživela svoj razcvet, pri čemer je vsaj v zahodnih družbah ta niz različnih tradicij še toliko večji zaradi njihove multietnične narave« (MacIntyre, v: Šebart, 2000). Vidimo, da postmoderni pedagoški teoretiki težko pristajajo na

misel, da je treba v vzgoji in izobraževanju postaviti jasen smoter. V ozadju tega stališča je filozofski skepticizem, dvom v moč človeškega spoznanja.

Prvi del, v katerem smo raziskali različne opredelitve smotra vzgoje in izobraževanja, nam nudi kontekst Pedičkove pedagoške misli. Njegov osnovni spopad je bil trk z marksistično ideologijo, drugi spopad pa s skepticizmom.

Bled 1971

Preden se posvetimo vprašanju smotra, se pomudimo pri *Drugem posvetu slovenskih pedagogov*, ki je bil prelomen za Pedička in s tem tudi za slovensko pedagogiko. Osnovna trditev, ki jo je Pediček kot predsednik *Zveze pedagoških društev* in urednik zbornika (Pediček, 1972) zagovarjal na Bledu, je bila, da je »vzgoja funkcija človeka in ne družbe«. Na videz preprosta trditev pa ni bila le eno od 'teoretičnih izhodišč' za razpravo, ampak je posegala v samo ideologijo takratnega režima. Preglejmo Pedičkovo predavanje.

Predavanje *Vzgoja kot družbena funkcija*³²

Vrsta *paideie*, torej pedagogike, je za Pedička v takratni socialistični družbi »osrednje vprašanje« (Pediček, 1972: 100). Kaj je hotel Pediček? »Najprej prerast od togih strukturalizmov družbenja, mišljenja in vedenja k svobodnejšim, osebno bolj iniciativnim in bolj svobodnim tovrstnim ekspresijam človeka« (prav tam). Želel je prerasti togi strukturalizem. Od kod togost? Iz načina vodenja družbe, partije, enoumja, kontrole, nadzora nad znanostjo, nadzora nad vzgojo in izobraževanjem. Pediček vidi, da je družba prerasla okvire toge države, zato trdi: »Prav znanstvenotehnična revolucija z današnjo svojo odmevnostjo oživlja paideio v vseh njenih razsežnostih. Ne samo oživlja, temveč jo vedno bolj zahteva« (prav tam: 99). Pediček torej trdi, da družbene spremembe kličejo k spremembi temeljne pedagoške paradigme. Družba se razvija, in če želi v korak z njo, se je treba posloviti od diktature partije, ki želi vzgojo ohraniti pod svojim okriljem.

Pediček ugotavlja, da stanje pedagoške misli v državi ni dobro. *Paideia*, »pojmovana kot svojevrstna družbena funkcija, katere funkcionalnost je v oblikovanju, pripravljanju, prilagajanju mladega rodu na zrele življenjske naloge v določeni družbi /.../, je neke vrste deskriptivni sinopsis današnjega opredeljevanja vzgoje.« Pediček se ne strinja, da je vzgoja prilagajanje, socializacija, konformiranje mladega rodu v neki družbi. Seveda tu ne gre za kakršno koli družbo, ampak gre za socialistično družbo, ki si je želela človeka povsem podrediti. Taka družba je utesnjujoča, ker ne upošteva človeka, njegove svobode, osebne odgovornosti in ustvarjalnosti. Tako zasnovana pedagogika je 'ideološka', ima »služnostni odnos do določene družbe, njenih ideoloških oblastnih, državno-funkcijskih in

³² Pediček, 1972: 99–110.

socialno-operativnih struktur« (prav tam: 100–101). Novo družbo Pediček označi za »novo alienativno postavko /.../, ki se postavlja nad človeka kot nova metafizična sila, kateri je in kateri naj bo človek /.../ usodno izroččen« (prav tam: 102). In še: »Danes smo priče vsemu temu cvetju zla na mostu med človekom in marsikatero današnjo družbo. Družba postaja nemalokrat bolj ali manj zla bivanjska usoda človeka. Postala je omejevalec njegove upravičene svobode, modelar njegovega doživljanja, mišljenja in ustvarjalnosti, nadzorovalec njegove misli.« Pri tem pomenljivo opozori, da se taka ideologija razglša za 'znanstveno utemeljeno', zato upravičuje »nujnost takšnega stanja« (prav tam). Tako postavljena zahteva politike do stroke »danes spodkopava korenino in najeda bit sleherne resnične paideie in jo celo obrača proti človeku« (prav tam).

Kakšen je Pedičkov odgovor? Na čem naj torej sloni *paideia*? Na človeku. Na njegovi svobodi, ustvarjalnosti. »Človek je ustvarjalec /.../ družb /.../, edini temeljni ustvarjalec in nosilec zgodovine« (prav tam: 103). Narava in funkcija resnične *paideie* »je zavestna in odgovornostna zavezujoča akcija človeka« (prav tam: 99). Bistvo odgovora je torej to, da vzgojo nasloni na človeka in ne na družbo (politiko, partijo).

Ko Pediček trdi, da je vzgoja stvar človeka, to ne pomeni, da človek ni družbeno bitje, da bi živel brez organizirane družbe. To ne. »Ljudje /.../ ne moremo več živeti zunaj svojih različnih takšnih ali drugačnih družb. Gre /.../ za to, da se človek začne potegovati za takšno družbo, v kateri bo sam ostal gospodar« (prav tam: 103). Tu se zarisujejo bistvene razlike med totalitarno in demokratično družbo.

To vprašanje zaključí s trditvijo: »Temeljno 'razvojno jedro' jutrišnjega razvoja zgodovine pa je vsekakor samo in edino človek, ki je tudi edini avtentični nosilec sleherne osebne ali kolektivne zavestne akcije« (prav tam). Zato je treba birelacijo 'vzgoja – družba' razširiti na 'vzgoja – družba – človek'. Kajti človek ima svobodo, je razumno in ustvarjalno bitje, zato lahko upravlja s produkcijskimi in drugimi družbenimi pojavi.

Od teh načelnih in pripravljalnih misli se Pediček osredotoči na bistveno trditev: »Vse to pomeni, da vzgoja torej ni in ne more biti samo (ali sploh!) družbena funkcija v pomenu in deju, kakor jo danes pogosto predelujemo, temveč more in mora biti le prvinska funkcija človeka« (prav tam: 104). Družba lahko postavlja okvir, vzgoja pa se dogaja v medosebnem odnosu, je »funkcija medčloveške ali socialne interakcije, je vselej samo funkcija, opravilo, naloga človeka«. Samo v odnosu človek – človek se pojavlja »tista resnična notranja svoboda, brez katere ni in biti ne more nobene resnične vzgoje in nobene zavestne odgovornosti«. S tem se Pediček oddalji od vsakršne 'družbene dresure' in 'modelnega mišljenja'. »Človeka je treba najprej oblikovati v 'človeško bitje', da lahko postane in je lahko pravo in samemu sebi neodtujeno družbeno bitje« (prav tam: 105). V teh trditvah se zarisujejo bistvene razlike med Pedičkovim demokratičnim in partijskim totalitarnim pogledom na svet.

Če je to bistvo vzgoje, potem je treba znotraj te filozofije postaviti tudi razvoj pedagoške znanosti. »Prihodnje družbe tudi ne bodo več vsiljevale pedagoški znanosti, da mora pojmovati in opredeljevati vzgojo kot zgolj družbeno funkcijo« (prav tam: 106). Prihodnja družba, ki jo sanja Pediček, »ne bo potrebovala takšne, zgolj družbenogeno zasnovane in politično-ideološko uresničevane paideie ali vzgoje« (prav tam). Iz teh trditev se vidi jasen upor proti režimskemu pritisku na šolo in na pedagoško znanost.

V zaključku razprave Pediček povzame svojo trditev: »Vzgoja se pojavlja le kot funkcija človeka v določeni družbeni dejanskosti« (prav tam: 109). »Vse druge 'vzgoje', pojavljajoče se iz družbeno različnega režimskega funkcionalizma in družbeno različne eshatologije so v jedru 'ne-vzgoje' ali 'anti-vzgoje', so surogati, negacije, ponaredki paideie« (prav tam). V danih okoliščinah, torej na začetku sedemdesetih let socializma, Pediček poziva pedagoge na blejskem kongresu, da »to odnosnost, ki stoji na glavi, postavi(jo) na noge« (prav tam: 110). Pedagogika se mora oddaljiti od 'manipulativnega ustvarjanja' človeka po zahtevkih dnevnega družbenopolitičnega 'trga'. »To je tudi tisti nujni odziv, ki ga zahteva danes od pedagogov /.../ zjedren v značilen poziv ob zgodovinskem sporu med različnimi oblikami osebne in kolektivne oblasti in osebnim in kolektivnim lastništvom novega proizvodnega stroja na eni strani ter notranjo, duhovno močjo osvobojenega človeka na drugi strani. Izid je odvisen od zavestne akcije« (prav tam: 101). To je neposreden poziv stroki, da se upre politiki. Je poziv dosegel odmev, želeno akcijo? Ni mogel, saj ni bilo pogojev za tako akcijo, ni bilo dovolj svobode.

Kontekst posveta na Bledu

Poglejmo kontekst posveta, ki veliko pove o dogodku in o Pedičkovem poskusu preraščanja ukalupljanja. Iz uvodnega nagovora (Pediček, 1972: 3–4), ki ga je imel na posvetu predsednik društva dr. Franc Pediček sam, razberemo velike ambicije pripravljavcev posveta. Pediček ugotavlja, da stanje ni dobro, da je treba to stanje preseči, da so za to poklicani pedagogi sami in morajo sami izbojevati svojo poklicno svobodo.

Gre za »posvet, ki naj seže v prihodnost« (prav tam: 3), »da bi postali uresničevalci novega in boljšega vzgojno-izobraževalnega dela, da postanemo načrtovalci boljših šolskih struktur, ustvarjalnejšega razvoja pedagoške znanosti in njenega raziskovanja« (prav tam). »Ta posvet naj bi pripravljaj v naši strokovni zavesti prelom z vsem preživetim in umetno ohranjenim. Vsi vemo, da nas prav to priklepa že dlje časa na mnoge nerešljive poti, na katerih se srečujemo s problemi pedagoške teorije in prakse že več poslednjih let. Želimo, da naša skupna misel in beseda prebijeta dolgo vrsto težav, ob katere že dlje časa zadevamo. Vedeti namreč moramo, da namesto nas, pedagoških praktikov in teoretikov, ne bo opravil tega zgodovinskega posla nihče drugi. To nalogo svoje stroke in svojega vedno bolj

sožitveno občutljivega delovnega torišča moramo opraviti sami. Osvoboditi moramo pedagoško misel in vzgojno-izobraževalno delo vseh zamejenosti prostora ter ju vsaditi v živo dejavnost časa, saj bomo le tako lahko dosegli delovne sadove, za katere nas zavezujejo življenje in razvoj otrok ter mladine, družbena sedanost in naša skupna zgodovina« (prav tam: 4).

Zelo pomenljiv je tudi uvodni nagovor (Hočever, 1972: 5–6) dr. Franca Hočeverja, ki je zbrane takole nagovoril: »Vesel sem, da imam prijetno dolžnost, ki mi je bila naložena od pokrovitelja vašega drugega posvetovanja pedagogov, tovariša Staneta Kavčiča, predsednika izvršnega sveta. /.../ Že leta 1968, ko je bil zaradi težkega položaja v šolstvu sprejet sanacijski načrt /.../, pri /čemer/ se moramo politiki in pedagogi sporazumeti, da politiki strokovnega bremena, strokovne plati reševanja teh vprašanj ne moremo prevzeti nase. Ta položaj seveda postavlja pred strokovne delavce na področju izobraževanja velike zahteve. Mislim, da moramo prenehati vsak poizkus ping-pong igre med politiko in strokovnimi delavci v izobraževanju. Strokovna vprašanja na področju izobraževanja morajo obdelati in potem pomagati reševati strokovnjaki, ki te probleme poznajo« (prav tam: 5). Te besede so dokaz nekakšnega soglasja med strokovnjaki (Pediček) in politiki (Hočever, Kavčič). Ob koncu nagovora Hočever pomenljivo izraža politično voljo politikov: »Skupščina naše republike želi pripraviti dokument, v katerem naj bi bil sprejet koncept odnosov in razvoj izobraževanja v naši republiki. To naj bi bil dokument, ki naj bi pomagal politikom in strokovnim delavcem na področju izobraževanja, kakor tudi učiteljem, staršem in učencem, da bodo v prihodnjem obdobju postavljena in rešena nekatera poglobitna vprašanja, od katerih bosta odvisna napredek izobraževanja in njegova vloga v družbi. Zavzeli se bomo za to, da bi čim prej dobili tak dokument. Takšen dokument nam je vsem potreben, ker je nujno združiti prizadevanja politikov, strokovnjakov, prosvetnih delavcev za dosego skupnega cilja. V ta namen je potrebno razčistiti mnoga vprašanja in ta posvet lahko k temu mnogo prispeva« (prav tam: 5–6). Ta dobra volja ni bila le retorična, ampak je slonela na obljubi, da se bodo odprta vprašanja med politiki in strokovnjaki zapisala, da se bo ustvarila zakonska podlaga o razmejitvi pristojnosti ene in druge strani.

Kako je predavanje odmevalo³³ že na Bledu?

Posvet se je pričel v obetavnem vzdušju, v želji po spremembah. Toda že takoj po Pedičkovem predavanju je v razpravi Emil Rojc (Rojc, 1972: 167–169) podal svoje

33 Pediček sam opisuje pripravo, izvedbo in odmeve na blejski posvet v svoji avtobiografski knjigi *Moja hoja za pedagogiko 1950–2000* v poglavju z naslovom *Posvet pedagogov na Bledu*. Posebej zanimivi so navedki člankov in drugega gradiva, ki je nastajalo kot odmev na njegovo predavanje.

jasno nestrinjanje z gradivi, ki »imajo idejno politično ozadje« in »ne upoštevajo dovolj samoupravljanja kot novega temeljnega družbeno ekonomskega odnosa«. »Zlasti prispevek dr. Pedička vsebuje spodbudne poizkuse novega pojmovanja pedagoške znanosti. Čeprav menim, da bo treba mnoge teze še preučevati, preden se bomo odločili zanje. Ne glede na vsa iskanja, ki so pred nami, pa ne more biti dvoma že v tem trenutku, da priznava družba le marksistično pedagogiko« (prav tam: 167). Rojc se je jasno opredelil do Pedičkovih trditvev. »Ne morem sprejeti zanikanja možnosti družbene funkcije vzgoje, ali drugače, nemožnosti postavljanja družbenih vzgojnih ciljev. In /.../ ne verjamem v prazen prostor, ki ga ustvarja teza, da je v vzgojnem pogledu edini avtentični odnos človek – človek. Težko si je zamisliti, komu je ta prazni prostor namenjen. Na takih tezah rastejo tudi, kot vemo, zahteve po idejno nevtralni šoli« (prav tam: 167–168).

Za razliko od uvodničarja Hočevarja je Rojc takoj dodal, da je samoupravljavska vzgoja mladih jasno začrtana v dokumentih partije, »kot so Resolucija zvezne skupščine o vzgoji in izobraževanju na samoupravnih osnovah, v Stališčih 19. seje centralnega komiteja zveze komunistov in v stališčih zadnje seje republiške konference zveze mladine Slovenije« (prav tam: 168). Hočevar je obljubljal nov dokument; Rojc je opozoril, da so dokumenti že napisani, samo upoštevati jih je treba. Partija že ve, kaj je vzgoja in kaj bi z njo rada dosegla. Nobenih drugih poti ne bo dopuščala. Pedagogika je ena sama – marksistična. To je bilo jasno. O teh temah se ne razpravlja. Pediček je to vedel, a je vseeno predstavljal svoje drugačne trditve.

Zanimiva je še Rojčeva trditev, zakaj je Pediček nezaupljiv do sistema. »Prepričan sem, da je tudi tu botroval strah, ki je sicer neskromno in bogato znanstveno raziskovalno energijo oddaljeval od preučevanja vsebinskih vzgojnih vprašanj idejno politične narave« (prav tam). Ta stavek se sliši spravno in razumevajoče. Strah pred komunistično partijo je gotovo obstajal, saj je bilo treba strokovno delo podrediti njenim ciljem. Bil pa je tudi pogum, ki je Pedička gnal, da se je uprl sistemu. Verjetno pa Pediček le ni pričakoval, da bodo posledice zanj tako krute.

Sledi še Rojčev zanimiv zaključek: »Če nisem povsod vsega razumel, to ne zmanjšuje aktualnosti mojih pripomb. Menim tudi, da bi se v dialogih ali v monologih pedagoške narave morali čim bolj ogibati delitev na strokovno in politično. V procesih, v katerih človek postaja politični subjekt, je meja med tema naravama dela le v škodo, predvsem pa pedagogi sami sebe razvrednotimo, če kopljemo prepade med strokovnim in političnim, zlasti še, ker nas večina meni, da je vzgojno delo politično delo« (prav tam).

Če parafraziram Rojčeve trditve, bi jih strnil v sledečo misel: tudi če ni razumel, to ne zmanjšuje »aktualnosti pripomb«. Pedagogika je marksistična, odloča partija, partija ima prav, avtonomije učitelja ni, nevtralne šole ni, saj šola uresničuje partijsko politiko, zato ne more biti ločevanja med politiko in stroko. Socialistično samoupravljanje je idejni okvir, znotraj katerega se mora gibati stroka; drugega

miselnega prostora ni. Vzgoja je vendar politično delo, tako »večina meni«. Tu ni ugovora. Kdor ugovarja ... Rojčeve trditve so torej precej drugačne od Pedičkovega uvodnega pričakovanja in Hočvarjeve politične napovedi v luči Kavčičevih sprememb. Kontrast je očiten.

Razmislek o blejskem nastopu

Spopasti se s totalitarizmom na idejnem področju pomeni disidentsko delo. V totalitarizmu se ne da zmagati. Ne da se izogniti posledicam. Tudi v Sloveniji so v totalitarizmu ljudje izginjali (bili so ubiti), bili so utišani ali pa so pobegnili iz države.

Ideje, ki jih je Pediček predstavil na Bledu, so pomenile upor proti partijski oblasti. Besedilo je treba brati v kontekstu takratne družbe, v kateri se ni smelo 'jasno začrtati' opozicijskih idej, ker je bilo prenevarno. Tovrstna besedila iz tistega časa je zato treba še bolj pozorno brati v luči konteksta. Koliko samoupravljanja in marksističnih citatov je bilo včasih potrebnih, da se je človek vsaj delno zavaroval pred branitelji sistema?! Ni jih manjkalo ne na Bledu ne po blejskem dogodku.

Kavčičevih sprememb ni bilo, Pedičkove reforme v stroki tudi ne. Pediček je bil odstavljen, preganjan, zasledovan in nadzorovan kot sovražnik države. Odstranila ga je partija, prorežimska pedagogika pa je 'strokovno' očiščevala prostor, onesažen z režimu sovražnimi idejami, ga diskreditirala in napadala. Nekateri iz prepričanja, drugi iz strahu in podredljivosti, zaradi preživetja. Ni smel več ne poučevati ne objavljati. Kmalu je sledilo Titovo pismo, ki je šolstvo potisnilo nazaj v totalitarno miselnost. Ideološki pritisk se je izvajal naprej.

Pa vendar: disidenti totalitarističnih sistemov so potrebni, da hranijo tiho upanje množic, ki se z režimom ne strinjajo. Ohranjajo cilj in pot do drugačne vizije človeka, drugačne antropologije, drugačne politike. Ohranjajo željo po spremembi in upanje, da do spremembe lahko pride.

In sprememba je prišla. Ne s Kavčičem. Prišla je s pomladjo vsega vzhodnoevropskega bloka na koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja. Zlomila se je partija, zlomila se je pedagoška znanost, ki je zagovarjala, da je »vzgoja funkcija družbe« (beri: partije). V ospredje novih strokovnih tematiziranj je stopil človek kot subjekt vzgoje. Človek je kot ustvarjalno družbeno bitje snoval nov družbeni red. V Pedičkovih predlogih ni šlo za konflikt med človekom in družbo, temveč za konflikt s partijo, ki je diktirala, kakšna mora biti *paideia*.³⁴ Tudi očitek, da je Pediček neoro-

34 Naj dodam majhno, pa vendar pomenljivo osebno izkušnjo iz Pedičkovega časa. Na gimnazijo v Novo mesto sem se vpisal leta 1972, v drugem letniku sta mi prijateljici podarili križec, ki sem ga potem nosil na verižici okrog vratu. Zaradi tega 'pojava' se je sestala partijska celica in zahtevala, da učiteljski zbor obravnava pojav 'klerikalizma', da o tem razpravlja razredna skupnost. Po mučni razredni razpravi (mučni predvsem za razrednika, ker tega nikakor ni hotel problematizirati, a je moral ugoditi zahtevam partije) je pogovor zaključil sošolec, edini član KP v pedagoškem oddelku. Rekel je, da naj, če mi je križec všeč, ga pač

usseaujevec, je bil zgolj nalepka, da se ni bilo treba spopasti z bistvenim vprašanjem, ali je bila njegova odstranitev politična. To lekcijo posebno težko usvojijo tisti, ki so bili popolnoma na strani partije, in tisti, ki partijske logike niso razumeli.

Pedičkova kritika smotra 'vsestransko razvita osebnost'

V duhu časa, ki smo ga orisali, se sedaj lahko natančneje posvetimo vprašanju smotra. Pediček se na več mestih loteva vprašanja smotra vzgoje in izobraževanja. Temelj predstavitve njegove opredelitve naj bosta dve ključni poglavji iz knjige *Edukacija danes*. V poglavju *Vsestransko razvita osebnost – naš cilj vzgoje in izobraževanja?* postavlja ta cilj pod vprašaj. Članek je bil že objavljen leta 1985 (Pediček, 1985: 4), po kolokviju *Vsestransko razvita osebnost* (VRO), ki ga je organiziral *Pedagoški inštitut* v okviru raziskav o razvoju osebnosti. Ker je poglavje v knjigi *Edukacija danes* kasnejšega datuma in ima nekaj popravkov, bomo za predstavitev vzeli to besedilo (Pediček, 1994: 49–54).

Sredi osemdesetih, nekaj let po Titovi smrti, se je socializem začel rahljati, z njim pa tudi socialistična vzgojna teorija. Ideološko postavljen jez, ki je zaviral ustvarjalno energijo ljudi in jo skušal usmerjati po natančno določenih kanalih, je popustil. Resnično življenje je preraslo umetno, zadrževano, umišljeno po shemah komunizma in socializma. Čas se je spremenil. Družbeno okolje, proizvodni procesi in vedenje so prerasli stare okvire (prim. prav tam: 47). Stroka se je postavljala na svoje noge in si upala na novo premisliti smoter vzgoje in izobraževanja. Pedagoški inštitut se je tega lotil leta 1985. Na kolokviju so bile tematizacije smotra zelo različne. V tem prispevku se bomo osredotočili le na Pedičkovo misel.

Pediček najprej trdi, da 'vsestransko razvita osebnost' ni uresničljiv cilj: »Vsestransko razvita osebnost je namreč kot cilj vzgoje in izobraževanja najprej protislovna sama sebi, saj resnična vsestranskost stvarnostno ni uresničljiva. Je predvsem institucionalna postavka naše pedagoške teorije. Je lepljenjsko sumarna in zgolj horizontalna teleološka določilnica« (prav tam: 47).

nosim. Ob tem smo si v razredu vsi oddahnili. Za Pedička sem takrat že slišal, nisem pa poznal podrobnosti. Že takrat se mi je zdel velik človek, ker se je upal upreti tistemu, v kar nisem verjel in s čimer nisem hotel sodelovati ne v gimnaziji, ne na Pedagoški akademiji, ne v vojski. Vsak človek, ki je ohranjal samostojno in svobodno misel, drugačno od režimske ateistične, se mi je zdel velik človek. Tako so bili med temi nekateri profesorji na gimnaziji, na akademiji in v drugih okoljih.

Ko smo leta 1989 ustanovili Društvo katoliških pedagogov, sem se udeležil mnogih pogovorov po Sloveniji, na katerih so kar vrele zgodbe o preganjanju, šikaniranju, zapostavljanju, izrinjanju zaradi vere. Veliko pedagoških delavcev je vedelo za Pedička. Tiho so upali na spremembe, čeprav se taki časi dolgo niso kazali kot uresničljivi. Pa vendar so prišli. Tudi Pedičkova rehabilitacija je prišla – s priznanji in potrditvami, da so bile njegove ideje prave. Nismo jih še povsem uresničili, mnoge pa so del pedagoške stroke in pedagoškega vsakdana.

Zakaj smoter 'vsestransko socialistično razvita osebnost' ne ustreza več?
Pediček svojo kritično misel podpre z osmimi točkami.

1. **Pragmatizem versus demokratičnost.** Socializem je želel vzgojiti človeka, ki bo 'vsestransko uporaben' za potrebe socializma (totalitarne družbe, v kateri posameznik ne šteje). »Z vsestranostjo družbeno konformnega človeka je le-ta tako njen omogočevalec, ko se na temelju svoje v vzgoji in izobraževanju razvite in tako pojmovane vsestranosti suvereno, nezmotljivo in 'ustvarjalno' angažira v njenem življenju in nehanju« (prav tam: 50). To je pragmatizem totalitarističnega sistema, daleč stran od demokratične družbe.
2. **Nadomeščanje etičnih vrednot z moralo družbene položajnosti.** Vsestransko vzgojen človek izgublja etično orientacijo, vrednote. »Avtentične etično-moralne norme« niso več pomembne, pomemben pa je »socialni položaj, ki so si ga vsestransko razvite osebnosti pri ustaljevanju in ohranjevanju dialektike družbe pridobile, prisluzile, jim je bil zaupan, so z njim nagrajene in si ga lahko kar naprej ohranjajo na temelju nikoli zapravljenih zaslužnosti in nikoli zaključene hvaležnosti« (prav tam: 50). V tej točki se Pediček dotika bistvene razlike med zunanjo motivacijo (doseči položaj, bogastvo, moč, oblast, čast, uspeh – v politiki, poklicu, športu) in notranjo motivacijo (zavezanost posameznika, da dela, kar je prav in dobro, ne glede na druge ljudi).
3. **Konformna pedagogika.** »Znano in značilno je, da se je naša pedagoška znanost od vsega začetka – in bolj ali manj še danes (1985, 1994) – konformno (pri tem mislimo: politično in strokovno konformno) obnašala do vzgojno-izobraževalno ciljnega konstrukta vsestransko razvita osebnost.« »Ta zvarek« je plod politike, ne znanosti, ne premisleka, ne razprave. Je podrejanje znanosti političnim ciljem. Znanost ga je »hranila in obravnavno razvijala s svojimi teoretskimi konsenzi« (prav tam: 50). Tu avtor spomni na blejski posvet leta 1971, ko je bil on sam izločen iz znanosti, ker se ni podredil, konformiral.
4. **Neoblikovanost pedagoške teleologije.** Pravzaprav ne vemo in se ne trudimo spoznati, kakšen je cilj vzgoje. Zato so se pojavili novi pragmatizmi v obliki »storilnostne taksonomije«, ki so »nasledek behaviorističnega in refleksološkega pojmovanja vzgoje in izobraževanja«. Ti cilji zajamejo le »družbeno, socialno izoblikovanega človeka« (prav tam: 51). Izpuščena pa je človekova aktivnost, svobodnost, ustvarjalnost. Od tu izvirajo mnogi projekti s parcialnimi cilji (na primer: testiranje, razvijanje inteligentnosti, nadarjenosti ipd.), šoli pa manjka temeljni cilj, ki bi mu sledila z vsemi svojimi dejavnostmi.
5. **Marksistična neavtentičnost.** Ustvarjalci te opredelitve smotra so od Marxa prevzeli le del fraze, drugi del pa so priredili in Marxu pripisali nekaj, kar ni njegovo. On je namreč zagovarjal »nujnost vsestransko razvitega individuuma«, delavca, ki se mora izobraziti, da se reši manipulacije delodajalcev. Sicer pa

»K. Marxu vsestransko razvita osebnost nikoli ni bila ideal«. Pediček opozori tudi na napačno pojmovanje »univerzalnosti človekove narave«. Univerzalnost ni v tem, da človek čim bolj izkorišča naravo in si jo prisvoji (enako velja tudi za družbo ter moč in oblast v njej), kajti s tem koplje »ekološki in socialni ter družbeni grob svoji zgodovinski razvojnosti«. Cilj je vzgojiti univerzalnost v človeku, da bo »vedel in znal naravo (fizično, človeško, družbeno) z delom razvijati, spreminjati in ohranjevati« (prav tam: 52).

6. **Psihologizacija izobraževanja.** Psihologija poudarja 'personalizacijo', sociologija 'socializacijo'. Kaj pedagogiki sploh še ostane? Izgublja svoj predmet proučevanja, metodo dela, samo sebe. Nekateri sodobni strokovnjaki pedagogiko umeščajo v psihologijo, drugi v sociologijo. Zato eni uporabljajo psihološko, drugi sociološko terminologijo (prim. prav tam: 53). Kot da pedagogika nima svojega jezika. »Vsi ti žele pedagogiki 'pomagati' in jo 'sodobiti' v današnjem razvoju, tako ji dopovedujejo, kako nima svojega predmeta, kako je zgolj in kratkomalo le ideologija, kako je sploh ni v družini priznanih znanosti« (Pediček, 1998: 82).
7. **Klic po antropologiji.** Pedagogika mora izhajati iz človeka in delati za človeka, in to v njegovi celostni pojavnosti »rodovnosti ali generičnosti; družbene konkretnosti, zgodovinskosti, produktivnosti in političnosti; na ravni akcijskosti in socialnosti ter na ravni individualnosti in personalnosti« (Pediček, 1994: 53).
8. **Razvoj znanosti.** Behaviorizem je človeka učil živeti v danih okvirih, se socializirati, na nek način podrežati. Vsestransko razvita osebnost sodi v ta miselni svet. Holistično, celostno pojmovanje človeka pa poudarja 'ustvarjalnost, samostojnost', kar postane v totalitarni družbi 'politično nevarno' in zato nesprijemljivo (prim. prav tam: 54).

Odločitev za holistično pojmovanje: 'celostni ali totalni človek'

V poglavju *Celosten ali totalen človek – naš smoter vzgoje* (Pediček, 1994: 58–64) Pediček še enkrat opozori na nesprijemljivost koncepta 'vsestransko razvite osebnosti' in utemelji nujnost holistične, celostne opredelitve smotra.

Pediček ugotavlja vrzel v pedagoški znanosti, ki se ni posvetila vprašanju opredelitve smotra niti ob prenovi šole. Demokratizacija ni samo sprememba političnega sistema, ampak tudi sprememba filozofije, paradigme. Tudi v znanosti. Pediček tudi jasno pove, da je beseda 'družba' dobila nov pomen. »Pozabiti tudi ne kaže na temeljno družbeno 'matrico' podmene o tem teoremu, ki je v tem, da pri pedagoški teleološki postavki celi oz. celosten človek gotovo ne gre za človeka, vpetega v totalitarno komunistično socialistično družbo, temveč razvijajočega se in uresničujočega se v demokratični, svobodni in pluralistični politični in socialni skupnosti« (prav tam: 63).

Pediček se zavzame za zgodovinski preobrat. »Potrebujemo teleološko vzdolžnico ali vertikalno, ki je samo celosten ali totalni človek. V pedagoški teleologiji in vzgojno-izobraževalni praksi je treba slediti le tej postavki, saj je ta edino resnično humanistična in resnično demokratična.« Vsestransko razvit človek je »prečnica, horizontala«. Pediček se opredeli: »Le človekova celost in celovitost, njegova globalnost in totalnost morata biti temeljni teleološki vrednosti naše današnje pedagoške misli in našega današnjega vzgojno-izobraževalnega dela« (prav tam: 60).

Kaj po Pedičku vsebuje sintagma 'celostno razvita osebnost' (prav tam: 61–62)?

1. »O pedagoškoteleološki in o vzgojno-izobraževalni postavki celega /.../ človeka lahko govorimo takrat, kadar otroka, mladostnika, odraslega ne vzgajamo in ne izobražujemo za nekaj, temveč 'zaradi namena samemu sebi' /.../, za lastno, avtentično in celostno ali totalno razvito človeško bitje.« Ne vzgajamo 'za nekaj' (ideološko zamujeno, državno, družbeno in poklicnoprodukcijsko bitje), ampak za oblikovanje človeka v sebi.
2. Ne vzgajamo in izobražujemo zaradi nečesa pragmatičnega zunaj otroka, ampak se trudimo razvijati človeško osebno rodovnost, individualnost, socialnost, personalnost in družbenost v človeku samem.
3. Ne razvijamo samo bivanjskih sestavin, ampak človekovo bistvenost (inventivno mišljenjskost, humano socialnost, delovno ustvarjalnost).
4. Razvoj vseh ravni psihičnosti: spoznavanje, čustvovanje, hotenje, vrednotenje, ne pa samo ene od teh.
5. Edukacija v zavestno sprejemanje odgovornosti za vsako posledičnost v doživljanju, spoznavanju, hotenju, delu in sožitju.
6. Nenehen napor »razodtujevanja človekove bistvenosti« in stalen napor oblikovati dejaven, odgovoren in ustvarjalen odnos do vsega v naravi in med ljudmi.
7. Celostna vzgoja in izobraževanje, ki postavljata osvobajajoč odnos do vsega in do vseh ter si nenehno prizadevata za ohranitev lastne človeške podobe v sebi in drugih.
8. Pomaga »zanikovati družbo manipuliranja in pomaga preraščati družbe trdega izkoriščanja« ter ustvarja družbo kot »soupravljalno skupnost«, v kateri se ljudje svobodno povezujejo v urejenih, spoštljivih in demokratičnih odnosih.

V teh osmih točkah Pediček oriše vsebino smotra 'celostno razvita osebnost'. Še enkrat opozori na neustreznost razumevanja človeka le kot 'družbenega bitja'. »Človek, vzgajan in izobraževan le v 'zoon politikon', doživlja danes najhujši poraz vsepovsod v današnji svetovni družbenosti. Ljudje nočejo biti več le družbena, boljše, državna bitja, temveč pristno ali avtentično rodovna, individualna, personalna in socialna ali družbitvena bitja. Misel o človeku kot 'družbenodržavni živali' je namreč prišla nadvse prav vsem zaslužnjevalcem človeka skozi stoletja do današnjega časa in prostora« (prav tam: 61). Odnos posameznik in država/družba ni nikoli enoznačen.

Posameznik pridobiva svojo lastno identiteto s tem, ko pripada neki družbi, kulturi. Tudi državi. Toda ko je družba ali država do njega represivna, mu ne daje svobode, se posameznik ne more oblikovati v sebi lastno osebnost. Pedičkova trditev se potrjuje tudi v sodobni zahodni demokraciji, v kateri partitokracije ne služijo več človeku, ampak parcialnim ciljem svojih strank. Stranke so zato izgubile zaupanje s strani državljanov, zato se trudijo pridobiti ljudi za dejavno državljanstvo, kajti občutek pripadnosti in zaupanje v državo sta se zelo zmanjšala. Ljudje bi bili radi upoštevani, slišani, spoštovani. Človek je vedno bil in bo občutljiv za manipulacijo. In videti je, da je po popolnem sesutju socializma na vrsti tudi kapitalizem s svojo nezdravo ideologijo, v kateri je človek v prvi vrsti potrošnik in suženj trga.

In Pediček sanja. Odpira pogled v prihodnost. Če so se temni oblaki totalitarizma razgrnili, je čas za nove sanje, za drugačno družbo. »Toda poslednji čas se odpirajo vrata stoletjem, ko človek svojo podružbljenost želi dograditi in najtesneje povezati, strniti s svojo počlovečenostjo. Vse bolj nujno se mu kaže, da je in ostane globoko in široko počlovečeno bitje (zoon antropeion) tudi takrat, kadar se znajde hote ali nehote zunaj določenega socialnega združevanja ali v okviru družbenih skupnosti, v okviru katerih se majejo in propadajo demokratične in humanistične norme ravnanja in vedenja« (prav tam: 61). S to svojo vizijo se pridružuje Robertu Carneiru³⁵, dolgoletnemu sodelavcu Unesca in soavtorju dokumenta *Učenje, skriti zaklad*, ki prav tako napoveduje, da gremo proti novi renesansi, ko bo v središču pozornosti človek, ne država, ne trg, ne ideologija. Carneiro se seveda spopada tudi z ideologijo kapitalizma, trga in porabništva. »Nova renesansa pomeni, da bodo naše izobraževalne ustanove izpolnjevale tri temeljne pogoje: da bodo usmerjene v skupnost, da bodo gojile humanistične vrednote pred in nad strogo potrošniškimi in da bodo sprejele individualen pristop v službi vsakemu posamezniku kot subjektu izobraževalnega procesa. Ta utopična vizija pomeni, da bomo presegli izključno porabniški pristop k formiranju človeškega kapitala in s tem tudi z birokracijo pogojeno ideologijo, ki sloni na standardizaciji in centralizirani diktaturi« (Šinkovec, 2000: 20–23).

V viziji takšnega družbenega razvoja si Pediček predstavlja, da lahko utemelji smoter, ki spodbuja »razvoj celosti ali totalnosti sprejemanja stvarnosti, mišljenjske refleksije in integrirane spoznavalnosti, izvirne emocionalnosti in socialnosti ter ne nazadnje globinske demokratične motiviranosti in zavestne humane akcijskosti« (Pediček, 1994: 61). S tem je utemeljitev zaključena.

Sklepne misli

Pregledali smo različnost opredeljevanja smotra vzgoje in izobraževanja skozi čas, Pedičkovo predavanje na Bledu, del razprav ob njem ter Pedičkovo utemeljitev izbora smotra 'celostno razvita osebnost'. Naj ob koncu zapišem nekaj svojih misli.

35 Roberto Carneiro je soavtor dela *Učenje: skriti zaklad* (UNESCO, 1996).

1. Pediček je bil neke vrste politični disident. Kot vrhunski strokovnjak, kot ustvarjalec v šestdesetih letih hitro razvijajoče se pedagoške stroke se je javno, načrtno in frontalno spopadel s političnim sistemom. Videli smo, da je imel v vrhu politične elite celo določeno podporo. Želeno, hoteno, naključno? Tega nisem raziskoval. Kakor koli, to mu ni bilo v pomoč. Disident v totalitarnem sistemu ne more uspeti. Ne more zmagati sam. Ali bi bilo drugače, če bi se mu pridružilo več kolegov? Čas še ni dozorel. Kljub temu pa je imel Pedičkov upor pomembno simbolno sporočilo, ki ohranja upanje na spremembo. Šlo je za intelektualno potrditev vseh v opoziciji, da ideologija, ki se je polastila družbe, ni pravi odgovor. To ni resnica ne o človeku ne o družbi. Življenje je drugačno, kot ga predstavljajo partijski razlagalci. Njegov upor je hranil upanje na nove demokratične čase.
2. Pediček je bil v začetku sedemdesetih let na vrhuncu svojega ustvarjanja. Zalet, ki ga je imel na Bledu, se čuti v uvodu in v predavanju. Po posvetu je še skrbno pripravil zbornik. Potem je sledila nova doba. Pregarjanje, nastopi po šolah proti njemu, odstranitev iz javnosti, preprečevanje stika s študenti, s kolegi. Šok. Tudi žena, ki je bila uspešna učiteljica v OŠ Polje, se je po vseh pregarjanjih svojega moža tudi v šoli, kjer je delovala, umaknila. Težko je bilo preživeti. Ta šok je zavrl njegov strokovni razvoj. Ni mogel in ni smel razvijati svoje teorije vzgoje. Pediček ni razvil mnogih zasnov svoje pedagogike. Ves čas delovanja pa je pedagoški stroki kazal cilj in ji bil s svojim pogledom na človeka luč. Ostal je v strahu, v obrambi, polemičnem krču, v dokazovanju. Šele ko se je pričela družbena rehabilitacija, je ponovno pridobil pogum in ustvarjalnost. V zadnjih letih je uspel v štirih knjigah zapisati svoje življenjske in strokovne izkušnje. Tudi to so pomembni dokumenti.
3. Pedičkova opredelitev za človeka, za celostni razvoj osebnosti je središče njegove antropološke pedagogike. V vsakem obdobju je ponavljal svojo paradigmatsko točko. Ta odločitev ni samo njegova, ampak vseh tistih, ki verjamejo v človeka, v njegovo bistvo, v lepoto in v svetost. To so ljudje, ki so se zoperstavljali različnim ideologijam in manipulacijam s človekom. To opredelitev smotra je prevzel Unescov dokument *Učenje, skriti zaklad* v sintagmi »prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika – k njegovemu duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam« (Delors, 1996: 86). Ta definicija se v različnih formulacijah uporablja največkrat (v slovenski zgodovini pedagoške misli: Ozvald, Gogala, Pediček). K tej opredelitvi lahko prištejemo tudi vse, ki govorijo o izgradnji osebnosti in značaja (Platon, Herbart, Dewey). Holistična vizija smotra postavlja v središče osebo. V prvi vrsti spodbuja človekov večplastni osebni razvoj, iskanje lastne podobe in mišljenja. Holistični pristop upošteva, da je človek tudi družbeno

bitje in v svojem bistvu potrebuje družbo za razvoj, hkrati pa družbi prispeva svoj delež. Holistični pristop upošteva tudi intrapsihične napetosti in jih skuša presegati, integrirati in ohranjati, ker so vir motivacije.

4. Pediček se ni soočil le s politiko in politično nadzorovano stroko, ampak tudi z drugačnimi strokovnimi pogledi. Naj omenimo le eno od teorij. To je behaviorizem, ki govori o socializaciji, prilagajanju. Pediček to vizijo človeka zavrača, saj jo doživlja skrajno negativno, preveč v skladu z dresuro nekega totalitarnega režima.
5. Ob tematizaciji smotra vzgoje in izobraževanja se pogosto odpira vprašanje odnosa med pluralnostjo kultur in relativnostjo vrednot. Zaradi pluralnosti kultur nekateri avtorji pridejo do zaključka o relativnosti vrednot. To vprašanje ni novo: »Že Kohlberg je opozoril, da kulturna strpnost ni isto kot vrednostni relativizem. Sodobni komunikativni svet je v neprestanem sovplovanju kultur, zato je kulturna strpnost osnovni pogoj za sožitje svetovne družine. Te občutljivosti, etične in etnične strpnosti, smo vsekakor veseli. Učimo se spoštovati pestrost in raznolikost kultur ter ob tem spoznavamo njihovo relativnost« (Šinkovec, 1996: 100). Kulturna pluralnost ne ukinja vrednot, ampak kaže na 'relativnost kultur'. Pediček se je spopadel s 'kulturo', ki ni bila kultura, ampak diktatura. Pokazalo se je, da je ta 'kultura' relativna, vrednote pa ostajajo večne (resnica, pravičnost, spoštovanje, svoboda). Vztrajal je, da je človek najvišja vrednota vzgoje. Mnogi avtorji pa ob tem premisleku zaključijo, da so vrednote relativne (imenovali smo jih sodobni skeptiki, lahko bi jim rekli tudi relativisti), in absolutizirajo trenutne sociološke pojave (družbene oblike).
6. Zanimivo je, da avtorji, ki smo jih imenovali 'postmoderni skeptiki', s tem ko se opredeljujejo, da ni večnih ali splošno veljavnih vrednot, uvajajo splošne vrednote in jih tudi naštevajo, na primer »možnost sožitja v različnosti« (Medveš), »privzetje človekovih pravic, strpnosti, solidarnosti, pravne države in pluralne demokracije kot nabora univerzalnih vrednot« (Šebart), »izhajati iz temeljnih pravic vsakogar in vseh kot nujnih skupnih vrednot« (Zgaga). S tem negirajo svoje predpostavke o 'edinih resnicah', ki jih ni mogoče določiti, ter že izrečejo trditve o vrednotah, ki so obče, veljavne za vse. To je usoda vsakega skepticizma – da zanika samega sebe. Torej obče vrednote obstajajo tudi zanje. Zato postajajo del sodobno opredeljenega pedagoškega *telosa*. Pedagoška praksa ni brez vrednot, šola ni brez vrednot. Vprašanje je le, za katere vrednote se odločimo in se načrtno trudimo v pedagoškem procesu (Herbart, Kroflič).
7. Od opredelitve smotra vzgoje in izobraževanja je odvisno, kako se načrtujejo in izvajajo vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Pomembno je raziskati, ali vzgojni načrt, ki je novost v slovenski osnovni šoli, udejanja smoter vzgoje in izobraževanja, kot je zapisan v *Zakonu o osnovni šoli* (2007).

Viri in literatura

- Brühlmeier, Arthur (2010): *Head, Heart and Hand. Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.
- Delors, Jacques (1996): *Učenje: skriti zaklad*. Poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Društvo katoliških pedagogov Slovenije (1998): *Etični kodeks članov Društva katoliških pedagogov Slovenije*. Druga, dopolnjena izdaja. Ljubljana: Društvo katoliških pedagogov Slovenije.
- Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society* (2011): <http://www.faqs.org/childhood/Gr-Im/Herbart-J-F-1776-1841.html>.
- Gogala, Stanko (2005): *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Gomboc, Miroslav (2007): Izhodišča za oblikovanje vzgojnega koncepta osnovne šole in vzgojnih načrtov osnovnih šol. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, posebna izd., str. 196–208.
- Hočevnar, Franc (1972): Pozdrav. V: Pediček, Franc (ur.): *Drugi posvet slovenskih pedagogov*, zbornik. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije. Str. 5–6.
- Hofman, Martin L. (1970): Moral Development. V: Mussen, P. H.: *Carmichael's handbook of child psychology*, št. 2. New York: Wiley.
- Hozjan, Dejan (2003): Različnost interpretacij objektivnosti v kvalitativnem pedagoškem empiričnem raziskovanju. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 54, št. 2, str. 124–136.
- Humphreys, Tony (2008): *Otrok in samozavest*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Imoda, Franco (1993): *Sviluppo umano psicologia e mistero*. Piemme: Monferrato.
- Internet Encyclopedia of Philosophy* (2011): <http://www.iep.utm.edu/>.
- Kolenko, Marijana (2007): Vzgoja in razvoj vrednot. V: *Vzgoja*, leto IX, št. 34, str. 7–9.
- Kroflič, Robi (2001): Skupne vrednote in paradigmatške uganke evropske pedagogike. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 52, št. 4, str. 30–44.
- Kroflič, Robi (2005): Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogala. V: Gogala, Stanko: *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000. Str. 5–25.
- Kroflič, Robi (2007): Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora – zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, posebna izdaja, str. 56–71.
- Medveš, Zdenko (1991): Pedagoška etika in koncept vzgoje. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 42, št. 3/4, str. 101–117.
- Medveš, Zdenko (2007): Vzgojni koncept na razpotjih sodobnosti: ugotovitve in predlogi mednarodne znanstvene konference. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, št. 2, str. 227–232.
- Ozvald, Karel (2000): *Kulturna pedagogika*. Ljubljana: Jutro.
- Ozvald, Karel (2002): *Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi*. Ljubljana: Jutro, Nova Gorica: Branko.

- Pediček, Franc (1972): Uvodna beseda. V: Pediček, Franc (ur.): *Drugi posvet slovenskih pedagogov*, zbornik. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije. Str. 3–4.
- Pediček, Franc (1972): Vzgoja kot družbena funkcija. V: Pediček, Franc (ur.): *Drugi posvet slovenskih pedagogov*, zbornik. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije. Str. 99–110.
- Pediček, Franc, (1985): Vsestransko razvita osebnost naš cilj vzgoje in izobraževanja? Poizkus kritične analize. V: *Problemi* 4.
- Pediček, Franc (1992): *Pedagogika danes*. Maribor: Obzorja.
- Pediček, Franc (1994): *Edukacija danes*. Maribor: Obzorja.
- Pediček, Franc (1998): *Ob prenovi šole: kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.
- Pediček, Franc (2007): *Moja hoja za pedagogiko: 1950–2000*. Radovljica: Didakta.
- Prellezo, José Manuel (koord.); Nanni, Carlo; Malizia, Guglielmo (1997): *Dizionario Di Scienze Dell ' Educazione*. Facolta Di Scienze Dell' Educazione, Universita Pontificia Salesiana A, Elle Di Ci in L. A. S. in S. E. I. Torino: Societa Editrice Internazionale.
- Problemi*, št. 4, 1985.
- Rojc, Emil (1972): Diskusijski prispevek. V: Pediček, Franc (ur.): *Drugi posvet slovenskih pedagogov*, zbornik. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije. Str. 167–169.
- Rulla, Luigi M. (1986). *Anthropology of the Christian Vocation*. Rim: Gregorian University Press.
- Sunderland, Margot (2008): *Znanost o vzgoji*. Radovljica: Didakta.
- Šebart Kovač, Mojca; Krek, Janez (2007): Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratsko? Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, posebna izd., str. 30–55.
- Šebart Kovač, Mojca (2000): Šola, vzgoja in vrednote. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 51, št. 1, str. 64–80.
- Šebart Kovač, Mojca; Krek, Janez (2007): Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 58, št. 5, str. 10–28.
- Šinkovec, Silvo (1996): Ego funkcija – avtonomno ravnanje z vidika vrednot. V: *Vzgoja, vrednote, cilji. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu*. Ljubljana: Državlanski forum, Družina. Str. 86–106.
- Šinkovec, Silvo (2000): Roberto Carneiro, pogovor. V: *Vzgoja*, letnik II, št. 7, str. 20–23.
- Šinkovec, Silvo (2001): Moralni čut. V: *Vzgoja*, leto III, št. 12, str. 1.
- Škrinjar, Mojca (2007): Zakaj šola potrebuje vzgojni načrt? V: *Vzgoja*, leto IX, št. 34, str. 3.
- The Catholic Encyclopedia* (2011): <http://www.newadvent.org/cathen/07248a.html>.
- Uradni list RS, št. 102/2007: Na 5073: *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOs-F)*, str. 13775: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?stevilka=5073&urlid=2007102>.
- Zgaga, Pavel (2002): Šolsko polje: teme iz filozofije edukacije in *edukacijskih strategij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žerovnik, Angelca (1999): Dr. Franc Pediček. V: *Vzgoja*, letnik I, št. 1, str. 18–24.

ŠOLSKI SVETOVALNI ŠTUDIJ UČENCEV V KONCEPTU ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA FRANCA PEDIČKA

IVAN FERBEŽER³⁶

Ključni pojmi: *Franc Pediček, šolsko svetovalno delo, šolski svetovalni študij učencev, pedagoško delo*

Key words: *Franc Pediček, school counsel work, school counsel study of pupils, pedagogical work*

Povzetek

V prispevku je predstavljen pomen dr. Franca Pedička za razvoj šolskega svetovalnega dela ter posledično šolskega svetovalnega študija učencev. Študij je tako postajal vedno bolj interdisciplinarno in timsko krojen. Dr. Pediček je snoval samostojni pedagoški vidik v šolskem svetovalnem študiju otroka v skladu z zahtevami šolskega sistema. Študij je bil načrtovan v pomoč posameznemu otroku, da bolje razumeva sebe, da mu omogoči boljši osebnostni razvoj in boljše samousmerjanje. Vpliva tudi na poglobljanje učiteljevega dela ter prinaša novo razporeditev v pedagoško delo celotne šole.

Abstract

The article presents the importance of dr. Franc Pediček for the progress of school counsel work and consequently of school counsel study of pupils. The study has thus become more and more interdisciplinary and team bound. Dr. Pediček was creating an independent pedagogical view at school counsel study of a child in accordance with the standards of the school system. The study was planned to help an individual child to know himself better; to enable a better development of child's personality and self-directing. It also affects the deepening of the teacher's work and brings new dispositions to the pedagogical work of the entire school.

Uvod

Omenjena deskriptivna študija je izkušnjsko grajena kot vzporedni produkt raziskovalne naloge *Vrednost šolske svetovalne službe za vzgojno-izobraževalno delo osnovne šole*, ki je potekala v šolskih letih 1968/69 in 1969/70 pod mentorstvom dr.

³⁶ Ivan Ferbežer (roj. 1944) je dr. psihologije in mag. pedagogike, izr. prof. ter avtor osmih knjig in 350 člankov s področja nadarjenosti. Je član evropske (ECHA) in svetovne (WCGTC) zveze za nadarjene.