

## UMESTITEV FRANCA PEDIČKA V SLOVENSKO PEDAGOŠKO MISEL

DEJAN HOZJAN<sup>19</sup>

**Ključni pojmi:** *Franc Pediček, reformska pedagogika, pedagoška antropologija, sovjetska pedagogika*

**Key words:** *Franc Pediček, reform pedagogy, pedagogical anthropology, soviet pedagogy*

### Povzetek

*Temeljni namen prispevka je odgovoriti na vprašanje, kam umestiti enega največjih slovenskih pedagogov – Franca Pedička. Omenjeno vprašanje je še posebej zanimivo, saj se Franca Pedička kljub obsežnemu bibliografskemu opusu pogosto poskuša izbrisati iz spomina slovenske pedagoške zgodovine. S prispevkom želim podati objektivno sliko o pedagoškem razmišljanju Franca Pedička in njegovi celoviti upodobitvi vzgojnega koncepta. Pri tem izhajamo iz podlag, ki so pogojevale konceptualni nastanek pedagoške misli Franca Pedička in so bile tesno povezane s t. i. reformsko pedagogiko na Slovenskem v zaključku 19. stoletja. V drugem delu prispevka pa se izpostavi slika pedagoške doktrine v povojnem obdobju, ki v slovenskem prostoru prekinja razmišljanje pristašev reformske pedagogike in na piedestal postavlja 'sovjetsko' pedagoško misel. Ostra kritika slednje je vsebinsko zaznamovala oblikovanje pedagoškega koncepta Franca Pedička, kar se jasno odraža v njegovih najpomembnejših pedagoških delih, tj. Pedagogika danes in Edukacija danes. Ker se v njej jasno kristalizira Pedičkov pogled na telos vzgojno-izobraževalnega procesa, sta deli služili za natančnejšo in globljo analizo Pedičkovega vpogleda v bistvo učlovečenja vzgoje.*

### Abstract

*The basic purpose of this article is to answer the question where to situate one of the greatest Slovenian pedagogues – Franc Pediček. The above question is particularly interesting, since Franc Pediček, despite his extensive bibliographic opus, has been nearly erased from the memory of Slovenian educational history. With the article I wish to give an objective picture the pedagogical thinking of Franc Pediček and his notion of the educational concept. When it is clear from the bases, which are conditional on the emergence of a conceptual pedagogical*

<sup>19</sup> Dejan Hozjan (roj. 1977) je prodekan za znanstvenoraziskovalno in umetniško delo ter izredni profesor na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Kot predavatelj se ukvarja s področjem vseživljenjskega učenja in menedžmenta v izobraževanju. Za svoje znanstveno in pedagoško delo je v letu 2012 prejel svečano listino mlademu visokošolskemu učitelju Univerze na Primorskem.

*thoughts Franc Pediček and were closely associated with t. i. a reform pedagogy at the end of the 19th Slovenian century. The second part is exposed to image pedagogical doctrines in the postwar period in the Slovenian space interrupts thinking supporters of reform pedagogy and put on a pedestal 'soviet' pedagogical thought. Sharp criticism of the latter is substantially characterized by the creation of pedagogical concept of Franc Pediček, which is clearly reflected in the most important part of his works, tj. Pedagogy today and Education today. Since it crystallizes clear view of Franc Pediček on the teleos of educational process, I have served for more detailed and deeper analysis insight of Franc Pediček into the essence of the humanization of education.*

## Uvod

Prispevek sloni na razmišljanju o pedagoški misli, ki jo je v slovenskem izobraževalnem prostoru snoval Franc Pediček. Temeljni povod za prispevek izhaja iz (ne)umeščenosti njegove pedagoške misli v slovensko pedagoško zgodovino. Nemalo je bilo razprav in publikacij o delu velikih slovenskih pedagogov, kot so Stanko Gogala, Karel Ozvald, Franjo Žgeč, Gustav Šilih itd. Žal pa slovenski pedagoški prostor ne premore refleksije o znanstvenem in strokovnem delu Franca Pedička. Menim, da je njegov opus in prispevek k današnji pedagoški misli preveč pomemben, da bi ga prezrli. Hkrati pa se mi zdi potrebno ustaviti 'krivico', ki je je bil deležen že v času svojega življenja.

V želji po celovitem prikazu telosa vzgoje in izobraževanja, ki ga je v svojih delih razvijal Franc Pediček, bo izhodišče prispevka prikaz osnov reformske pedagogike. Gre za ključni miselni tok v pedagogiki ob zaključku 19. in na začetku 20. stoletja, ki izhaja predvsem iz potrebe po učlovečenju posameznika in na svojevrsten način predstavlja povezavo z antropologizacijo vzgoje in izobraževanja pri Francu Pedičku. To pomeni oster rez z reformsko pedagogiko, ki jo je ponotranjila 'socialistična' pedagogika in ki je pomembno zaznamovala misel Franca Pedička, vendar ne z vidika poistovetenja z njo, ampak s kritično distanco, ki jo je gojil do nje. Pomanjkljivosti in zmote, ki jih je zaznaval v njej, so spodbujale njegov pedagoški um k iskanju drugačnega pristopa. Slednji se je prvenstveno odražal v humanizaciji pedagoške teorije in prakse. Franc Pediček je videl pedagogiko v službi človeka in njegove biti, ne pa prvenstveno v službi družbe in elitistične politične struje. Svoj pomik pedagogike k človeku je gradil z iskanjem in interpretacijo človekove narave in odnosa le-te do družbenih institucij. Slednje se jasno odraža v razmišljanju Franca Pedička o vzgojnem smotru. V razpravi o vsestransko razviti osebnosti in celostnem človeku, ki jo lahko zasledimo v monografiji *Edukacija danes* (1994), lahko zaznamo, kako pomembna mu je bila skrb za Človeka.

## Pojav reformske pedagogike v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru

V želji po razumevanju osnove pedagoške misli Franca Pedička se uvodoma osredotočimo na temeljne značilnosti reformske pedagogike.<sup>20</sup> Le-ta se je pojavila na prehodu iz 19. v 20. stoletje v Evropi in Severni Ameriki. V tem obdobju je bila tedanja šola kot institucija pod strogim nadzorom države<sup>21</sup> in družbene krize, ki se je pojavljala na prelomu stoletja. Slednje je vzbujalo številne radikalne kritike širokega kroga pedagoške stroke.<sup>22</sup> Celo več, kritike obstoječega izobraževalnega sistema so porodile potrebo po novem pogledu na vzgojo in izobraževanje, in sicer predvsem v smislu razvijanja bolj humanih oblik vzgoje v neposrednem vzgojno-izobraževalnem procesu. Tako je reformska pedagogika pomenila duhovno preobrazbo vzgoje in izobraževanja na prelomu stoletja in je vzpodbudila gibanje za novo šolo.

Kljub temu da je reformska pedagogika nastala iz kritike obstoječega šolskega sistema in družbene krize v Evropi in Ameriki, se je treba zavedati tudi dejstva, da reformska pedagogika ni enoten teoretični in praktični koncept. Reformska pedagogika je širok pojem, ki vključuje različne pedagoške smeri, kot so npr. delovna šola, progresivna pedagogika itd. Pa vendarle je v izhodišču reformske pedagogike mogoče zaslediti določena skupna vsebinska jedra. Le-ta so:

1. **Prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki je odvisna od kulture, socialnih in duhovnih vrednot.** Temeljno izhodišče reformske pedagogike je vzgoja, ki temelji na otroku. Za lažje razumevanje vzgoje v skladu z otrokom se reformisti naslanjajo na delo Jeana Jacquesa Rousseauja *Emil* (1959). V njem Rousseau odpira vprašanje razmerja med človekovo naravo in družbo/kulturo ter ugotavlja, da je človek pod vplivom vzgoje, ki sledi izključno ciljem kulturalizacije, postajal vse bolj nebogljjen tako v odnosu do narave kot v odnosu do kulture in socialnih okoliščin, če ni uspel ohraniti zveze s temelji naravnega življenja. V skladu s tem zagovorniki reformske pedagogike nasprotujejo obstoječim procesom kulturalizacije, saj le-ti pripravljajo otroka na vključevanje v čisto določene socialne, politične, ideološke in duhovne vzorce. Reformski pedagogi vidijo rešitev v odmiku od tovrstne kulturalizacije in vzpostavitvi mita o otrokovi

20 Pojem reformska pedagogika se je v današnjem smislu začel uporabljati v dvajsetih letih 20. stoletja. Prvo utemeljevanje sodobnega razumevanja reformske pedagogike se navadno pripisuje Hermannu Nohlu in pripadnikom göttingenske šole. Le-ti so reformsko pedagogiko razumeli kot novo upanje in pričakovanje v vzgojno-izobraževalnem delu. Nov pristop k vzgoji in izobraževanju naj bi omogočal uveljavljanje bolj humanih oblik in odnosov v šolskem delu ter tako spremenil človeka in s tem tudi socialno življenje (Oelkers, 1999: 14).

21 V tem kontekstu gre za kritiko šolskega sistema, ki je preveč okostenel in avtoritaren, ter zavračanje mehaniziranega pouka, ki se je vzpostavil s herbartizmom.

22 Slednje je prvenstveno vplivalo na to, da se je v slovenskem šolskem prostoru uporabljal pojem socialnokritična pedagogika kot sopomenka za reformsko pedagogiko.

dobri naravi. Slednje je reformistom odpiralo vprašanje o vsebini otrokove narave. Izhodišče razmišljanja o tem poda Ellen Key v delu *Stoletje otroka*, ko izpostavi potrebo po raziskovanju otroka kot podlago za globlje razumevanje človekove narave. Rezultati raziskovanja otroka naj bi vzpodbudili družino in šolo, da bi se dokončno odrekli svojim absurdnim pojmovanjem o pritisku na otroka kot pogoju za razvoj zrele osebnosti. S tem se spremenila podoba otroka, ki je nepokvarjen in ima prirojen smisel za lepo in dobro. Vendar pa raziskovanje otroka ni bilo enoznačno. Zaslediti je moč dva temeljna pristopa k slednjemu. Na eni strani je bilo raziskovanje otroka usmerjeno v spreminjanje in dozorevanje organov, sposobnosti in drugih lastnosti osebnosti v celotnem obdobju otroštva. Tako so želeli reformski pedagogi spoznati zakonitosti razvoja človeške vrste, kar je privedlo do razmišljanja o fazah razvoja telesnih, duhovnih in osebnostnih funkcij. Razvojne faze si sledijo v določenem nujnem zaporedju. Če je razvoj v skladu z otrokovo naravo, ni mogoče ničesar preskočiti ali spremeniti. Ta naravni tok se lahko poruši le s slabo vzgojo, ki pa otroka v razvoju ne more potisniti za stopnjo nazaj, le prepreči mu lahko, da bi dosegel višjo stopnjo. Otrok je lahko pravilno vzgojen le v skladu s svojim naravnim razvojem. Napačna vzgoja pa je tista, ki ne upošteva naravnega razvoja; zaradi prekinitve v razvojnem toku ali izničenja naravnih človeških darov (Key, 1911). Na drugi strani pa lahko zasledimo nekoliko drugačen pogled na otrokovo naravo, ki ga zastopa Marija Montessori. Razvoja ne razume darvinistično, v smislu razvoja človeške vrste, ampak zgolj kot individualno posebnost vsakega posameznika. Po njenem mnenju je vsak otrok skrivnost zase, ki se sicer lahko razkrije vzgojitelju, vendar le s pomočjo otroka samega. Pot do vzgoje v skladu z otrokovo naravo je mogoča le kot »podpiranje duhovnega samorazvoja otroka« (Montessori, 1967: 48). Otroku lahko omogočimo samorazvoj le, če je otrok sam dejaven in ima možnosti, da razvija svoje naravne potenciale. Slednje pa zahteva od vzgojitelja veliko občutljivosti in visoko stopnjo empatije v opazovanju. Ob pomanjkanju le-tega se načrtana smer otrokovega razvoja preusmeri v napačno smer.

- 2. Prednost naravne vzgoje pred načrtnim vplivanjem.** Že iz prvega vsebinskega jedra je razvidno, da je temeljni namen le-tega nadomestiti načrtno vzgojo in učno vplivanje, ki predstavlja umetno družbeno formo, z naravnim vzgojnim vplivanjem družine, šole in širše družbene skupnosti. Postavljanje človeka v ospredje pedagoškega procesa pomeni spreminjanje razmerja med racionalno in doživljajsko sfero. Z reformsko pedagogiko postane cilj pedagoškega procesa nov. To je razvijanje doživetja, ki je razumljeno kot povsem subjektivna forma sprejetja zunanjega sveta. Slednje se seveda neposredno konfrontira s tedanjo šolsko tradicijo, ki je favorizirala racionalno in sistematično uvajanje v učne naloge (Medveš, 1992: 9). Reformski pedagogi razumejo doživetje kot produkt

naravnega izkustvenega učenja v pravih življenjskih situacijah. Slednje pa od vzgojnega procesa in vzgojitelja zahteva razvijanje samorefleksije pri otroka. »To omogoča, da postane samodejavnost in lastna odgovornost otroka najvišji princip vzgojnega vplivanja. Vzgojitelj mora narediti vse, da postane otroku vzgojni proces transparenten, da razvije v otroku refleksijo o tem, kakšni so cilji in tudi kakšne so poti za njihovo uresničitev, kar je 'stara' šola učencu 'prikrivala', najpogosteje tudi zato, ker so bili duhovni in ideološko obarvani cilji še vzgojitelju nerazvidni. Nič nima močnejšega vpliva na otrokov razvoj kot navajanje na odgovornost v področjih, ki zadevajo otrokovo vsakdanje življenje. Prav to posredovanje samoodgovornosti, ki mora biti didaktično in vzgojno vnaprej pripravljeno, omogoča aktiviranje otrokovih sposobnosti ter socialne in življenjske volitivne usmerjenosti« (prav tam: 10). Slednje zahteva od vzgojitelja metavzgojno naravnost, ki temelji na nenehnem presojanju vzgojne situacije, oziroma potrebo po stalnem izboljševanju vzgojno-izobraževalnega procesa s strani vzgojitelja. Tako reformska pedagogika predpostavlja, da vzgojitelj »ni le v največji meri navdušen za iskanje novosti v pouku, temveč tudi sposoben te novosti izpeljati in dopolnjevati s kritično distanco ter sposobnostjo refleksivne presoje« (prav tam: 10). S stalnim poglobljanjem in kritično distanco do procesa vzgoje se pri otroku razvija sposobnost presojanja, kar naj bi otroku omogočalo, da se sam dvigne do vloge vzgojitelja.

- 3. Poudarek na liku vzgojitelja.** Kot smo že lahko videli, se reformska pedagogika izrazito usmeri v enega ključnih dejavnikov za uresničevanje lastnih vzgojnih ciljev, in sicer v iskanje primernege lika učitelja. Pri tem izhaja iz kritike obstoječega pedagoškega koncepta, ki je stavil na eksakten (herbartistični) vzgojno-izobraževalni proces. Na podlagi kritike izrazito sistematičnega in načrtnega vzgajanja ter s premikom k samorefleksiji in doživljajsko temelječi vzgoji začne reformska pedagogika graditi celoten teoretični in praktični koncept na liku učitelja. Pri tem izhaja iz načela, da lahko otroka vzgaja samo tisti, ki se je sposoben sam in v konkretni vzgojni situaciji 'globlje' vživeti v otrokovo dušo ter to »'globlje' vživljanje v otroka ob dveh pogojih tudi doseči: a) z naravno nagnjenostjo (poklicanostjo) za vzgojno delo ter b) z razvijanjem doživetja bližine otroka v procesu oblikovanja vzgojitelja; tu je treba doseči stabilizacijo nekakšne trdne dispozicije, ki izhaja iz doživetja položaja trpečega otroka v procesu odraščanja ter iz prepričanja, da je mogoče otroku v procesu zorenja takšen položaj prihraniti« (Medveš, 1992: 7). Tako reformska pedagogika postavi v ospredje vzgojiteljevo intuicijo in pedagoški etos. Od vzgojitelja se zahteva, da se za otroka žrtvuje kot svečenik, ki goji v njem že dano človečnost. »Pedagoško delo vzgojitelja v reformski pedagogiki je poklic, h kateremu kličejo skrivnosti otroštva in ne služba, ki se opravlja za denar« (prav tam: 8).

Kot je razvidno iz opisa temeljnih vsebinskih jeder reformske pedagogike, se je le-ta odmikala od klasičnega pedagoškega, didaktičnega formalizma in v ospredje postavila vzgojo otroka v skladu z njegovo naravo. V tem smislu so reformski pedagogi želeli obvarovati otroka pred negativnimi vplivi takratne družbe in kulture, ki je primarno temeljila na partikularnih ideoloških interesih. Slednje je mogoče s pomočjo razvijanja doživljajstva in samorefleksije v vzgojno-izobraževalnem procesu ter vzgojiteljevega pedagoškega etosa. Na slednjem pa temelji tudi kulturna (duhoslovna) pedagogika, ki je pomenila drugo ključno strujo v slovenski pedagogiki na prelomu 19. in 20. stoletja.<sup>23</sup> Kljub temu da se kulturna (duhoslovna) pedagogika tesno stika z vsebinskimi jedri reformske pedagogike, se med njima pojavlja temeljna razlika v razumevanju odnosa med človekovo naravo in družbo. Kot je bilo predhodno izpostavljeno, je reformska pedagogika izrazito negativno nastrojena proti družbi, saj pomeni vsaka kulturacija odmik od vzgoje v skladu z otrokovo naravo. Vendar je treba v tem kontekstu razlikovati med družbo in skupnostjo. Če je družba razumljena v negativnem smislu, ker temelji na partikularnih političnih interesih, je skupnost razumljena kot izvorna in vseobsegajoča socialna forma. Kljub izpostavljanju individualizma s strani reformske pedagogike pa je socializacija v skupnost eden pomembnejših ciljev vzgoje in izobraževanja. Tako je naloga vzgoje in izobraževanja vključevanje otrok v 'generično' socialno formo (Riedel, 1975: 830). Kulturni (duhoslovni) pedagogi pa poudarjajo drug pogled na odnos do družbe. Po njihovem mnenju ima »vsaka doba, kultura in družba (skupnost) določeno 'obličje', da imajo svojo 'dušo' in jih napolnjuje določen 'duh', ki se imenuje duh časa« (Vidmar, 2011: 39). Na tej podlagi izpostavljajo, da vzgojni smoter ni brezčasen, ampak ima vsaka družba v nekem zgodovinskem obdobju svoj vzgojno-izobraževalni ideal in vrednote, ki jih mora skozi vzgojno-izobraževalni proces razvijati. Glede na to je temeljna naloga pedagogike, da identificira duh časa in pomaga pri preoblikovanju prevladujočih družbenih vrednot v izobraževalne. Navedeni prelom med reformsko in kulturno (duhoslovno) pedagogiko je temeljno izhodišče za analiziranje vzgojnega koncepta Franca Pedička, ki se je z lastno kritiko obstoječega družbenega sistema po drugi svetovni vojni gibal med obema opisanimi strujama.

### **Konceptualni lomi slovenske pedagogike v drugi polovici 20. stoletja**

Franc Pediček je predstavil svoj pogled na makropedagoške lome v slovenski pedagogiki v monografiji *Pedagogika danes* (1992). Kot navaja Pediček, se je pri kronološki analizi razvoja pedagoške misli v Sloveniji po drugi svetovni vojni naslanjal na ugotavljanje širšega pomena pedagoškega sporočila različnih obdobj in

<sup>23</sup> Začetnik in utemeljitelj kulturne (duhoslovne) pedagogike v Sloveniji je bil Karel Ozvald, med najvplivnejšimi predstavniki te smeri pa Stanko Gogala.

manj na vsebinsko razčlenjevanje. »Prikaz in razčlenitev tega sporočila in dogajanja okoli njegovih posameznih sestavin je namreč *conditio sine qua non* za ugotavljanje posameznih tematizacijskih podob vsake od njih« (Pediček, 1992: 65). Pri tem izhaja iz delitve slovenske povojne pedagogike na sedem obdobji:

1. **Diamatska ideologizacija (1945–1949).** Temeljne značilnosti prvega obdobja so povezane z ostrim prelomom z nemško pedagoško tradicijo, ki je bila tesno povezana z reformsko pedagogiko in navezana na sovjetsko pedagoško misel. »V njem (*Smernice sodobnega pedagoškega dela* – op. avtorja) najdemo opozorilo na tesno povezanost pedagogike in šolstva z družbenim razvojnim dogajanjem in političnim življenjem. Odrtgati se je treba od vpliva nemške pedagogike in študirati sovjetsko pedagoško literaturo« (prav tam: 66). Slednje se je najpogosteje odražalo v sledenju pedagoškim idejam vodilnih družbenopolitičnih ljudi pri nas in odmiku od razvijanja lastnega znanstvenega predmeta pedagogike. Pedagogika se je tako morala odpovedati lastnemu predmetu raziskovanja ter ga nadomestiti z ideali marksizma in leninizma. Ti so v pedagogiki videli deklo za vzpostavitev komunizma in sredstvo za diktaturo proletariata. Tako je bila naloga pedagogike privzgojitev marksističnega svetovnega nazora, ki je zavračal vsakršen individualizem in podrejanje posameznika potrebam vladajočega družbenega razreda. Ob tem moramo izpostaviti misel Franca Pedička: »Nazadnje je družbeno-politično etabliрана pedagoška misel, oblikujoča in določujoča našo prvo mikroparadigmo pedagogike po l. 1945, tudi živahno in uspešno krojila idejno-ideološko tematiziranje dolge vrste didaktično-metodičnih vprašanj našega vzgojno-izobraževalnega dela. Lahko rečemo, da bi bilo težko najti učni predmet oziroma vzgojno-izobraževalno področje, ki bi ne bilo obravnavano v duhu diamatske ideologizacije naše 'prve' poosvoboditvene pedagogike« (prav tam: 68).
2. **Individualna pedagogizacija (1950–1955).** Za drugo obdobje je značilen oster prelom s pedagogiko prvega obdobja, ki se je zgodil na *Prvem kongresu pedagoških delavcev Ljudske republike Slovenije* na Bledu leta 1950. »To je čas, ko je naša dotedanja, tako bogato in napadalno razvijajoča se pragmatično-politično snovana in utemeljevana pedagogika začela izgubljati svoj prestižni položaj in oporo na družbeno-političnem območju, pa tudi v vzgojno-izobraževalni stroki« (prav tam: 69). Namesto skrbi za integracijo posameznika v dominanten družbenopolitični sistem pride v ospredje posameznik. »Posledica tega je bila, da se je dotedanja družbeno-politično ustoličena pedagogika morala umakniti s svojih napadalnih idejno-ideoloških stališč in položajev ter iti vase in v svojo samokritiko. Teorem o upoštevanju otroka in njegovih individualnih ter razvojnih značilnosti je prinesel v našo pedagogiko 'prvo pomlad', ki je ni bilo mogoče v okviru nobene naslednje makroparadigme več uničiti, četudi so se še pojavile obnove idejno-ideološke dogmatizacije« (prav tam: 71). Tako

- se v slovensko pedagogiko začne vračati otrok z vsemi svojimi značilnostmi, ki so bile izpostavljene v času reformske pedagogike.
3. **Induktivna metodologizacija (1956–1960).** Tretje obdobje razvoja slovenske pedagogike po drugi svetovni vojni pomeni resen premik k pedagogiki kot znanosti: »Gre namreč za temeljni metodološki lom v naši pedagogiki, ki je bil nujen za nadaljnje oblikovanje njene podobe, njenega položaja 'enake med enakimi' v družini znanosti. Zaradi tega je mogoče trditi, da je slovenska pedagogika šele s to svojo metodološko mikroparadigmo stopila v krog samostojnih in sodobno razvijajočih se znanosti« (prav tam: 72). To obdobje je zaznamovano predvsem s prelomom z deduktivno obravnavo vzgojno-izobraževalnih procesov in razvijanjem induktivnih pristopov, kar se je primarno odražalo v skrbi za živa teoretična in praktična pedagoška vprašanja (npr. učiteljeva osebnost, skupinsko delo, načelo vzgojnosti pouka itd.).
  4. **Interdisciplinarna tematizacija (1961–1967).** Kot je bilo razvidno že v tretjem zgodovinskem obdobju, se je z razvijanjem metodologije začelo proučevanje raznolikih pedagoških tem. Slednje je privedlo do četrtega obdobja, ki temelji na razvijanju pedagogike kot znanosti in krepitvi pedagoške interdisciplinarnosti. »Kljub temu, da bi bilo mogoče uporabiti kako drugo označitev za to mikroparadigmo, sledeč pogostosti obravnave, pa je le treba reči, da gre v tem času za 'skupni imenovalac' medznanstvenja ali interdiscipliniranja pedagoške teorije. /.../ Ker so vse razvojne stopnje pojavov ali procesov na evlucijski premici dialektično povezane, je mogoče najprej ugotoviti, da se v prejšnjem obdobju začeto induktivno metodologiziranje /.../ zdaj nadaljuje in pogloblja z obravnavanjem enih ali drugih poglavij oziroma vprašanj iz empiričnoraziskovalne metodologije« (prav tam: 75). Posebno mesto v interdisciplinarnosti pedagogike zavzemajo teme, povezane s šolsko psihologijo, pedagoško sociologijo, šolskim svetovalnim delom, predvsem pa teme o šolski pedagogiki ter teoriji vzgoje. Ob tem pa ne smemo zanemariti nadaljnjega razvoja pedagoške metodologije. »Zelo močan teoretski tok v okviru te mikroparadigme pa je bil empirično-metodološki, ki je bil sicer nadaljevanje induktivnega metodiziranja iz poprejšnje, vendar zdaj kakovostno nov in nadaljevalen, to je empiričnoraziskovalen. Tematiziral je empiričnoraziskovalne metode, tehnike in postopke, kar je vse bilo za razvoj naše pedagogike zelo nujno in potrebno« (prav tam: 77).
  5. **Samoupravljalna antropologizacija (1968–1971).** Za peto obdobje je značilen vsebinski premik k otroku kot človeku in odmik od prvega zgodovinskega obdobja, ki je temeljilo na poudarjanju družbenopolitične vloge posameznika. »Gre namreč za čas, ko se dogmatizem in voluntarizem ideologije ter politike rahljata; pri tem se razkrije njuna nemoč za obvladovanje družbenih, mišljenjskih in generacijskih nasprotij. /.../ Vse to odseva tudi v tedanjem razvoju naše pedagoške misli, tem bolj, ker je bila vsa leta tako trdo priklenjena na



družbeno-ideološko in politično območje. Ta povezanost se v tem obdobju razpusti. 'Sokratska' smer pedagogike nasproti uveljavljeni družbeno-mehanicistični se v okviru teoretizacije šolskih svetovalnih služb in mnogih vprašanj iz teorije in prakse poglobi in razširi, kar pomeni uvod v razglasitev temeljnega antropološkega teorema o vzgoji: vzgoja je najprej funkcija človeka, da je lahko funkcija družbe« (prav tam: 79–80). Tako postane središče pedagoškega procesa otrok kot človeško bitje. Vendar bi bilo preveč iluzorno to obdobje razumeti kot radikalen odmik od prvega obdobja.

6. **Marksistična dogmatizacija (1972–1982).** Šesto obdobje pomeni korenito prelomnico v zgodovinskem razvoju pedagogike kot znanosti. V letu 1972, točneje na okrogli mizi *Dela*, pride do politične obsodbe pluralistično naravnane slovenske pedagogike. »Začela se je prava idejno-ideološka vojna in gonja proti blejskim pedagoško-teoretičnim stališčem tako v okviru pedagogike in šolstva kakor tudi družbenopolitičnih teles in ZKS. Vse v imenu anateme pluralizma, nevtralnosti šole in zanikovanja človeka kot nosilca vzgoje v prid družbe in njenih družbenopolitičnih funkcij ter ustanov. Predvsem pa v imenu prepovedi različnosti mišljenja in svetovnega nazora, pa neupoštevanja diamata in uvajanja abstraktnega humanizma ter celo političnega večstrankarstva« (prav tam: 81). Po mnenju Franca Pedička se je znova odprlo temno poglavje v zgodovini slovenske pedagogike in šolstva, ki sta zamenjala iniciativnost in inovativnost pedagoških strokovnjakov z 'diktaturo proletariata' na področju šolstva (prav tam). »Alternativa, to je antropološko usmerjena pedagoška misel, anatematizirana po blejskem posvetovanju, pa je v tem razvojnem času izgubila možnost in pravico do javnega govorjenja in pisnega komuniciranja v vsem slovenskem prostoru. /.../ Zaradi tega se je umaknila v jugoslovanski prostor, kjer je dobila zavetje in možnost za sporočanje svojih spoznanj v okviru različnih oblik sodelovanja na kongresih in posvetovanjih ter kolokvijih« (prav tam: 82).
7. **Mišljenjska pluralizacija (1983–1988).** Sedmo obdobje je bilo zaznamovano z zatonom marksistične dogmatizacije, ki je začela izgubljati svojo moč s pomočjo krize na gospodarskem, političnem in družbenem področju. »Iz skoraj desetletnega nasilja marksistične dogmatizacije in soodnosne družbenopolitične ideologizacije so začela rasti protislovja, ki so vse bolj zahtevala odprt idejno in mišljenjsko obravnavni ter metodološki prostor za razvijanje teorije ter prakse vzgoje in izobraževanja« (prav tam: 87). Vendar je odprtost zahtevala različnost idejnih, tematskih in metodoloških področij vzgoje in izobraževanja. »V okviru 'teorije teorije' te mikroparadigme gre za ponovno oživljanje obravnavanja pedagogike kot samostojne, avtonomne znanosti o vzgoji in izobraževanju« (prav tam: 88). Na ta račun so se ponovno začela odpirati raznolika pedagoška vprašanja, kot npr. disciplinska členitev pedagoške znanosti, jezikovna vzgoja, vzgoja za prosti čas, nadarjeni otroci, ustvarjalnost itd. »Ugotoviti je treba, da

vse te teoretsko obravnavane teme niso samo izraz obravnavno-vsebinskega pluralizma, temveč so tudi mišljenjsko in razpravljajno pluralistično snovane in vrednotene. V njih je mogoče opaziti določeno samokritično in kritično razmerje do poprejšnje trde, dolgo desetletje trajajoče marksistične dogmatizacije v slovenski pedagogiki ter njene še poprejšnje socialistične 'revolucije'« (prav tam: 89). Slednje je po mnenju Franca Pedička obetajoč temelj za nadaljnji razvoj slovenske pedagoške misli, saj daje upanje, da se bo otrsela okovov preteklosti in oblikovala podlago za obravnavanje avtentičnih pedagoških vprašanj.

Pedagoška misel po drugi svetovni vojni je pomembno pogojevala delo Franca Pedička. Vendar je za razliko od obdobja pred drugo svetovno vojno v njej videl izhodišče za razvijanje kritičnega pedagoškega mišljenja. Pri tem je kritiziral podrejanje pedagoške teorije in prakse parcialnim političnim interesom. Še posebej je nasprotoval posegom strokovnjakov v obdobju diamatske ideologizacije in marksistične dogmatizacije. Hkrati pa je poudarjal pomen antropologizacije slovenske pedagoške misli, ki so jo razvijali v obdobju induktivne metodologizacije, interdisciplinarne tematizacije, samoupravljalške antropologizacije in mišljenjske pluralizacije. Na teh temeljih je nadaljeval z idejami, ki so se rojevale v času reformske pedagogike, in gradil lastno pedagoško misel.

### Temeljne premise pedagoške misli Franca Pedička

Kot smo predhodno izpostavili, je bila pedagoška misel Franca Pedička pod močnim vplivom dominantnega pedagoškega ideala po drugi svetovni vojni, ki ga je Franc Pediček pogosto kritično obravnaval. Slednje se jasno odraža v njegovem pogledu na t. i. vsestransko razvito osebnost, ki je nastala kot produkt marksistične pedagogike. V delu *Edukacija danes* opozarja na številne napake in pomanjkljivosti omenjenega vzgojnega ideala, in sicer:

1. **Pragmatizem in premalo udejanjena demokratičnost.** Po mnenju Franca Pedička temelji koncept vsestransko razvite osebnosti na napačnem Marxovem pogledu na izobraževanje, ki naj bi bilo prilagojeno potrebam za stroj usposobljenega posameznika. Slednje je v skladu s cilji samoupravljanja, ki zahteva dejavno vključevanje vseh delavcev v upravljanje delovnega procesa in podrejanje posameznika družbeno-proizvodnim ciljem. Pri tem pa se pozablja na razvijanje osebnosti pri posamezniku (Pediček, 1994: 49).
2. **Nadomeščanje etičnih vrednot z moralo družbene položajnosti.** Franc Pediček opaža določeno stopnjo vrednostnovedenjske krize pri ljudeh in v njihovih medosebnih odnosih. Razlog za slednje pripisuje tudi vsestransko razviti osebnosti, ki je nadomestila etično moralo z družbeno. »Če družba potrebuje za svoje ohranjanje in obstoj znane vsestransko razvite osebnosti, potem se njihova vrednost ne meri več po tem, kako te osebnosti uresničujejo

avtentične etično-moralne norme, temveč po tem, kakšen socialni položaj so si te 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).

3. **Konformnost naše pedagogike in njenega zaostajanja.** Koncept vsestransko razvite osebnosti se je enostavno vključil v slovensko pedagoško misel, saj je bila slednja pod močnim političnim vplivom. Celo več. Franc Pediček očita pedagoški stroki, da je bila v službi takratnega idejno-ideološkega konstrukta in je s teoretičnim konceptualiziranjem vsestransko razvite osebnosti težila po njenem političnem ohranjanju (prav tam: 50–51). Po njegovem mnenju bi morala slovenska pedagogika s kritično distanco opozarjati na nevzdržnost pedagoške teorije in vzgojno-izobraževalne prakse vsestransko razvite osebnosti.
4. **Neizoblikovanost pedagoške teleologije.** Po mnenju Franca Pedička se je slovenska pedagogika izrazito naslonila na tujo pedagoško misel, pri tem pa je oblikovala lastno pedagoško teleologijo. »Namesto oblikovanja tovrstne domače pedagoške teleologije si uvažamo različne storilnostne taksonomije, ki so nasledek behaviorističnega in refleksološkega gledanja oz. pojmovanja vzgoje in izobraževanja. Posledica te sive lise v naši pedagoški teoriji je, da je le-ta vsa usmerjena zgolj v operativo 'za nekaj' (s čimer je običajno določen le cilj), nič pa v 'od nečesa' (s čimer je določen smoter ali telos vzgoje in izobraževanja: odtujevanje, osvobajanje, samopotrjevanje, celotenje človeka) in tudi dokaj revno v 's čim', kar pa določuje naloge vzgoje in izobraževanja (v družini, v šoli, zunaj šole, v skupnosti, pri delu itd.)« (prav tam: 51–52).
5. **Marksistično neavtentično obravnavanje.** Že predhodno je bilo izpostavljeno, da je bila Marxova tendenca vzgoje in izobraževanja usposabljanje posameznika za potrebe dela, ki najpogosteje pozablja na osebnostni vidik posameznika. Sočasno pa Franc Pediček opozarja na dve pomanjkljivosti marksističnega pogleda na vzgojo in izobraževanje. »Prva izhaja iz Marxovega opozarjanja na negativne posledice strojne proizvodnje ob začetku druge industrijske revolucije, ki usodno zadevajo delavce. Pravi (Karl Marx – op. avtorja), da je rešitev v tem, da se delavci rešijo pred temi pojavi izkoriščanja in manipuliranja v vsestransko delovno usposabljanje in izobraževanje. /.../ Drugo tovrstno prirojeno lahko najdemo v obravnavanju, da izhaja vsa argumentacija vsestransko razvite osebnosti iz nauka o univerzalnosti človekove narave. Tudi ta obravnavno-argumentacijski prenos je nesprejemljiv za to, da bi znal človek kot vsestransko razvita osebnost čim bolj univerzalno izkoriščati naravo in si jo prisvajati« (prav tam: 52). Po mnenju Franca Pedička bi moral biti posameznik usposobljen, da bo lahko naravo z delom razvijal, spreminjal in predvsem ohranjal.

6. **Psihologizacija teorije in prakse vzgoje in izobraževanja.** Pedagoško pomanjkljivost, ki se je vzpostavila s služenjem političnim in dominantnim družbenim interesom, sta začeli zapolnjevati psihologija in sociologija. »S tem pač psihologija s personalizacijo in sociologija s socializacijo zapolnjujeta prazni teoretski in praktični prostor, ki ga pušča pedagoška znanost, ker se preveč skuša konstituirati kot znanost na analizah in aplikacijah različnih inovacij iz 'razvitega sveta', namesto, da bi tematizirala in konstituirala svojo znanostno bit tako, da bi se osredinila na raziskovanje naše avtohtone pojavnosti, procesnosti, funkcionalnosti ter relacijskosti v vzgoji in izobraževanju« (prav tam: 53). Slednje pušča pomemben zaostanek v slovenski pedagogiki tako na teoretičnem kot tudi praktičnem področju.
7. **Neantropološko snovanje teorije in prakse vzgoje in izobraževanja.** Na prej zapisanih temeljih (parcialno pojmovanje ciljev vzgoje in izobraževanja, izgubljanje etične morale, neizoblikovanost pedagoške teleologije in neavtentično obravnavanje vzgoje in izobraževanja) je treba vzpostaviti nov vzgojno-izobraževalni koncept, ki bo nadgrajen z antropološko družbeno pojmovano celostno osebnostjo. Slednje predstavlja tisti okvir, v katerem je mogoče »dosegati razodtujevanje, demanipuliranje in osvobajanje človeka s pomočjo vzgoje in izobraževanja« (prav tam: 54).
8. **Razvojna položajnost današnje znanosti.** Franc Pediček ugotavlja, da se je ob koncu osemdesetih let prejšnjega stoletja pojavljal prelom v pedagoški znanosti, ki se je začela odmikati od empiristično newtonovsko-kartezijanske paradigme k dialektiki in holistiki. V tem kontekstu očita konceptu vsestransko razvite osebnosti, da bazira na 'razdrobljenki' ali parcialistični doktrini, ki na svojevrsten način ubija totalnost in integrativnost človeka (prav tam: 54).

Pri iskanju odgovora na vprašanje o novem pedagoškem konceptu Franc Pediček izhaja iz temeljev pedagoške stroke, in sicer iz pedagoške teleologije. Oblikovanje pedagoškega telosa temelji na postavki o celem in celostnem razumevanju človeka. Le-tega »ne vzgajamo in izobražujemo za nekaj, temveč 'zaradi namena samemu sebi', tj. ne za njihovo oblikovanje v določeno ideološko zamejeno državnodružbeno in poklicnoprodukcijsko bitje, temveč za njihovo oblikovanje 'v sebi', tj. za lastno, avtentično in celostno ali totalno razvito človeško bitje od ravni rodnosti do ravni zgodovinskosti« (prav tam: 61). Celostnega človeka je mogoče vzgajati in izobraževati šele takrat, ko je v ospredju razvijanje celotnega teleološkega sklopa, in sicer:

- A. »Intencionalnot (intencija) vzgoje in izobraževanja, ki v/po resnični progresivni zasnovanosti ne more biti drugega kakor namenskost demanipuliranja, razodtujevanja, osvobajanja in samopotrjevanja človeka, to je otrok, mladostnikov in odraslih v vzgoji in izobraževanju.

- B. Smotrnost (smoter, telos, splošni ali generalni cilj) vzgoje in izobraževanja je v okviru takšne zasnove razvijanje in oblikovanje celostnega ali totalnega človeka na temelju razvijanja njegovih rodnih, socialnih, individualnih in zgodovinsko-družbenih izvornosti in značilnosti.
- C. Cilj (posebni cilj) vzgoje in izobraževanja na temelju razkrite intencionalnosti in smotrnosti je večstransko (ne vsestransko) ali pluralno oblikovana in informirana človekova osebna integracija spoznavnosti, doživljajskosti, hotenjskosti ali akcijskosti.
- D. Izvršilna naloga (operativni, delovni cilj) vzgoje in izobraževanja pa je vselej tista vzgojno-izobraževalna pedagoška akcija, ki sledi, ali je v službi uresničevanja postavljene vzgojno-izobraževalne smotrnosti in pomenskosti« (Pediček, 1992: 203–204).

Kot je razvidno iz opisanega sistema pedagoške antropologije Franca Pedička, je v ospredju vzgojno-izobraževalnega procesa posameznik zaradi svoje individualnosti, socialnosti, personalnosti in družbenosti, in to zgolj in samo zaradi njega samega in ne zaradi morebitnih parcialnih družbenih, političnih in ekonomskih interesov. »Celostno ali totalno vzgajanje in izobraževanje je tisto, ki postavlja otroke, mladostnike v osvobajajoč odnos do vsega in do vseh ter v nenehno prizadevanje za ohranitev lastne človečne podobe in takšne podobe drugih v svojem življenjskem in delovnem okolju« (Pediček, 1994: 62). Slednje pa zahteva »takšno pajdejo in edukacijo, v okviru katere so otroci, mladostniki in odrasli nenehno postavljeni pred zavestno sprejemanje odgovornosti za vsako posledičnost v svojem doživljanju, spoznavanju, hotenju, delu in sožitju z drugim človekom ter drugimi ljudmi« (prav tam: 62).

### Zaključna misel

Razmišljanje o umestitvi Franca Pedička v slovensko pedagoško zgodovino lahko zaključimo z mislijo o njegovi vlogi pri ohranjanju antropoloških idealov v vzgojno-izobraževalnem prostoru. Pri tem lahko potegnemo številne vzporednice z reformsko pedagogiko, ki se je odmikala od etablirane pedagoške misli in je tako kot Franc Pediček oblikovala diametralni pol nacionalnim šolskim politikam. Sočasno pa je Franca Pedička povezovala z reformsko pedagogiko skrb za človeka 'samega po sebi'. Zavedal se je, da je treba vzgojno-izobraževalni proces prilagajati individualnim posebnostim posameznika, kar zahteva odmik od parcialnih družbenopolitičnih interesov in znanstveno razvijanje pedagoške stroke. Kljub temu da je bil nagnjen k sistemskemu in generičnemu predstavljanju pedagoške antropologije, je v pristopu k človeku izhajal iz njegove individualnosti. Tako se je odmikal od tistih reformskih pedagogov, ki so izhajali iz ugotovitev razvojnih psihologov. Od pedagogike je nekako zahteval, da se odmakne od

psihologije in sociologije ter začne sama raziskovati in razvijati lasten predmet pedagogike.

Sam se je raziskovanja predmeta pedagogike loteval s pomočjo kritike obstoječega nacionalnega vzgojno-izobraževalnega sistema in teoretikov, ki so ga utemeljevali. V svojih delih je jasno izpostavljajl diametralen odnos do idejno-ideoloških premis, ki so temeljile na partikularnih vrednotah. Nemalokrat je jasno izpostavil napake marksistične in samoupravne pedagogike, ki sta izrabljali pedagogiko za uresničevanje želja dominantnega političnega sistema. S svojo jasno pedagoško mislijo si je nakopal nemalo političnih nasprotnikov. Kljub vsem strokovnim očitkom, ki jih je bil Franc Pediček deležen pri svojem znanstvenem ustvarjanju, pa je imel vedno pred očmi bistvo pedagoške misli – skrb za človeka. Franc Pediček je s svojim delom ohranjal humanistično misel o človeku v celotni slovenski pedagoški zgodovini 20. stoletja, hkrati pa je utiral pot teoretičnim razmislekom, ki jih danes poskušamo uresničiti v pedagoški praksi.

### *Viri in literatura*

- Key, Ellen (1911): *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer.
- Medveš, Zdenko (1992): Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju. Zbornik prispevkov mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor, str. 1–14.
- Montessori, Maria (1967): *Kinder sind anders*. Stuttgart: Klett-Cotter.
- Oelkers, Jürgen (1999): Die 'neue Erziehung' im Diskurs der Reformpädagogik. V: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz (ur.): *Die neue Erziehung – Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. New York, Wien: Peter Lang, str. 13–41.
- Pediček, Franc (1992): *Pedagogika danes*. Maribor: Založba Obzorja.
- Pediček, Franc (1994): *Edukacija danes*. Maribor: Založba Obzorja.
- Riedel, Manfred (1975): Gesellschaft, Gemeinschaft. V: Brunner, O.; Conze, W.; Koselleck, R. (ur.): *Geschichtliche Grundbegriffe – Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Bd. 2, str. 801–862.
- Rousseau, Jean Jacques (1959): *Emil ali o vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vidmar, Tadej (2011): Pedagogika v Sloveniji na začetku 20. stoletja – identifikacija nekaterih dilem. V: *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 33–48.