



Jože Ramovš

## Franc Pediček in njegov prispevek k razvoju pedagogike

### Franc Pediček and his contribution to the development of pedagogy

#### Izvleček

V prvem delu prispevka je utemeljena aktualnost navidezno tautološkega pojma antropološka pedagogika in Pedičkovga življenjskega prizadevanja zanjo. Stanje pedagoške teorije in prakse je v zadnjih desetletjih 20. stoletja izgubljalo svoje uravnoteženo središče v celostnem pojmovanju človeka. V ospredju so se izmenjavala različna psihološka, sociološka, biološka in politološka spoznanja ter teorije. Nad oblikovanjem celostnega človekovega doživljanja sebe, drugih ljudi in narave ter nad vzgojno vadbo veščin za sožitje in osebno rast je prevladovala težnja po zgolj razumski izobrazbi. Pedagogika je ob teh redukcijah izgubljala svojo vzgojno moč in ugled v družbi. V tem smislu tudi športni učitelj izgublja identiteto vzgojitelja človeške osebnosti in dobiva vlogo trenerja določene športne veščine. Rešitev problema je celostno gledanje na človeka v njegovi telesni, duševni, duhovni, sožitni, razvojni in bivanjski razsežnosti ter upoštevanje vseh potreb, zmožnosti in obrambnih mehanizmov v vsaki od teh razsežnosti. Analiza Pedičkovega znanstvenega, publicističnega in praktičnega pedagoškega dela, prav tako pa njegovega osebnega življenja, kaže, da je bila njegova temeljna težnja celostna antropološka pedagogika. To smer je razvijal na znanstveni in praktični ravni nad pol stoletja svojega strokovnega dela vse do smrti. Prav posebej je celostno antropološko usmeritev pokazal na področju športne pedagogike.

**Ključne besede:** Franc Pediček, pedagogika, antropologija, antropohigiena, antropologizacija pedagogike, redukcionizem.

#### Abstract

In the first part of the contribution the topicality of the seemingly tautological term "anthropological pedagogy" is substantiated, along with Pediček's life efforts to promote it. Over the last decades of the 20th century, pedagogical theory and practice had lost their balance in terms of a comprehensive conception of man. In the forefront were different psychological, sociological, biological and politological findings and theories. Man's comprehensive experience of himself, other people and nature as well as educational learning of skills for coexistence and personal growth were suppressed by the tendency to acquire only rational education. In the face of such a reduction, pedagogy had lost its educational power and reputation in society. In this sense, the sport teacher is also losing their identity of an educator of the human personality and assumes the role of a coach of a specific sport skill. The solution to the problem is to have a comprehensive perception of man in their physical, mental, spiritual, co-existent, developmental and existential dimensions, as well as to consider all needs, abilities and defence mechanisms in each of these dimensions. The analysis of Pediček's scientific, publicistic and practical pedagogical work, as well as his personal life, shows that his fundamental aspiration was a comprehensive anthropological pedagogy. He developed this field at scientific and practical levels in his expert work over half a century, up until his last breath. He demonstrated a comprehensive anthropological direction in the field of sports pedagogy.

**Key words:** Franc Pediček, pedagogy, anthropology, anthropohygiene, anthropologisation of pedagogy, reductionism

### ■ Pediček – slovenski ustvarjalec antropološke pedagogike

Pojem antropološka pedagogika je po obliki tautologija. Vsaka pedagogika je antropološka – to je človeška (gr. *ánthropos* = človek). Samo ljudje lahko vzgajamo svoje potomce. Otrokova učljivost je naravnana na razvojni dialog z življenjskimi izkušnjami odraslih, pri čemer njihovo znanje, izkušnje in moralna odgovornost

najdejo v otrocih sogovornika. Vzgoja je dialog odraslih in otrok, da odrasli uresničujejo svoj smisel, otroci pa dosegajo osebno svobodo in samostojnost za nadaljnje vodenje kulturnega razvoja človeštva.

Živalske »pedagogike« ni; je le dresura, vadba, pri kateri se žival lahko marsikaj nauči, nikoli pa ne more doseči svobodno izoblikovane osebne samostojnosti. Prav tako ni mogoče govoriti o rastlinski »pedagogiki« – rastline gojimo, vrtnarimo. Še tem manj je mogoče go-

voriti o strojni »pedagogiki« – stroje, posebno sodobne elektronske, lahko le programiramo, pri čemer neživa snov v nasprotju z živalmi in rastlinami niti ne čuti človekovega poseganja vanjo. Kakšen smisel ima potem življenjsko prizadevanje Franca Pedička (1922–2008) za antropološko pedagogiko?

Pediček je prijatelju Antonu Trstenjaku (1906–1996) sam šegavo dejal, da mu zavida njegovo antropologizacijo psihologije. S tem je povedal, da je Trstenjak pred njim uspešno razvijal celotno antropološko psihologijo in da se on zavestno trudi za antropologizacijo pedagogike.

Pedičkov »zaostanek« za Trstenjakom ni naključje in še manj pomanjkljivost. Kajti pedagogika je v vsakem času odvisna od trenutnega razvojnega stanja psihologije, sociologije, biologije, ekonomije in nenazadnje politike. To ne pomeni, da ni samostojna veda, ampak, da je najbolj družbena med vsemi družbenimi vedami. Izkušnja kaže, da pedagoška teorija večinoma sledi trenutnemu psihološkemu pojmovanju človeka in sociološkemu pojmovanju družbe ter je hote ali nehoče, vede ali nevede, bolj ali manj potopljena v vzgojni diktat trenutne politike in usmerjenosti družbe. Redki duhovni velikani so bili v pedagoški teoriji ali v vzgojni praksi samonikli ustvarjalci, ki so presegali aktualne ožine navedenih in drugih, pedagogiki nujno potrebnih pomožnih ved, in javnomnenjsko ozračje, zlasti pa samoumevno zahtevnost politike, da je pedagogika njena dekla. V evropskem prostoru je bilo nekaj takih samoniklih pedagoških genijev na teoretičnem, zlasti pa na praktičnem polju vzgoje, npr. Janez Bosko v 19. stoletju v katoliškem okolju Italije (Bianco, de Ambrogio 1974) in Anton Semjonovič Makarenko v 20. stoletju v komunističnem okolju Rusije (Makarenko 1950, 1963). V Sloveniji sta takšna Franc Pediček s svojo antropologizacijo pedagogike in Anton Trstenjak z antropologizacijo psihologije.

Da bi osvetlili pomen, ki ga je imela in ga še ima antropologizacija pedagogike, se moramo ozreti po miselnem razvoju evropske kulture v 20. stoletju, še posebej na področju znanosti o človeku in družbi.

## ■ Pedagoško stanje proti koncu 20. stoletja

Cvetoči razvoj znanosti v novem veku je dosegel v 20. stoletju do tedaj nepredstavljen uspeh v več smereh. Tehnološke aplikacije so omogočile materialno prekrbo in udobnejše življenje, boljše zdravje in skoraj

dvakrat daljše pričakovano življenje. Ob skoraj izključni pozornosti za materialni napredek je ostala zadaj pozornost na osebno človeško rast in medčloveško sožitje. Znanosti in vede so se medtem na teoretičnem in metodološkem polju nenehno delile v nove veje in specializacije. S tem so omogočile sodoben materialni napredek, ki je velika vrednota in izjemen dosežek človeštva, zadaj pa je ostala pozornost na sistemsko celoto narave, življenja in človeka. Onesnaženje narave, ki je materialni negativni stranski učinek parcialnega gledanja, so sama znanost, civilna družba in politika v drugi polovici 20. stoletja spregledale in danes vlagamo velik napor v celotno skrb za ohranitev narave. Nič blažji pa ni bil negativni stranski učinek v družboslovju, kjer je še posebno močan prav v pedagoških teorijah in vzgojni praksi.

Osnova vzgoje so družboslovne vede o človeku in družbi, zlasti psihologija, sociologija, ekonomija in politologija. V prisposodbi lahko vzgojo primerjamo s kolesom: človekovo življenje in življenje skupnosti se razvija tako, da kolo življenja teče po tleh konkretnih razmer, enkrat po bolj ravnih in gladkih, drugič bolj strmih in razdrapanih. Os na kolesu življenja je živ realen človek, obod pa psihološka, sociološka, ekonomska, politološka in seveda tudi biološka, tehnološka in druga znanja, ki omogočajo in izboljšujejo uravnotežen tek kolesa po poti konkretnih življenjskih razmer. V času polpreteklega modernega razvoja je začel razpadati sistem: vede na obodu kolesa so postajale tako specializirane in zaverovane vase, da v praksi niso več videle svoje skupne osi, ki je njihov edini smisel, to je celotnega človeka. Pedagoške teorije in metodiko pa ustvarjajo in v javni sferi tudi izvajajo pedagogi, ki so usmerjeni pretežno v eno ali drugo od specializiranih družboslovnih ved, npr. v psihologijo – tu pa spet v eno ali drugo od številnih psiholoških teorij; isto velja za usmerjenost drugih pedagogov v specializirane sociološke, ekonomske, politološke, biološke ali druge usmeritve.

Ko neka znanost ne vidi več celote stvarnosti in realnega človeka, postaja ideologija. Tedaj ne govorimo več o psihologiji, sociologiji, biologiji, ekonomiji, politologiji, ampak o psihologizmu, sociologizmu, biologizmu, ekonomizmu, politologizmu. To so *redukcionizmi*, *patološki duh današnjega časa* (*Pathologie des Zeitgeistes*) ali *sociogene kolektivne (psevdo)nevroze*, na katere je opozarjal psihoterapevt Viktor Frankl in ugotavljal, da tovrstne množične družbene zablode vodijo v množične psihosocialne stiske in motnje (Frankl, 1987: str. 114).

Poglejmo to patologijo našega časa na primeru prisposodbe kolesa za pedagogiko. Pri pedagoškem redukciji

onizmu posamezne znanosti in vede niso več trdna mesta na obodu kolesa, ki enotno služijo teku življenja, da je boljše in lažje. Kolo vzgoje se več ne vrti okrog osi celovitega človeka, ki živi v realnem družbenem in naravnem okolju. Psihologizem je pedagoška ideologija, ki poskuša, da bi se kolo vzgoje in življenja vrtelo okrog njene točke na obodu kolesa – okrog določenih psiholoških spoznanj o človeku. Enako je s sociologističnimi, biologističnimi, ekonomističnimi, politologističnimi in drugimi redukcionističnimi prizadevanji v pedagogiki in v vsakdanji vzgoji. Ena od vidnih posledic tega je, da so starši, učitelji in poklicni vzgojitelji sami v sebi čedalje bolj negotovi pri vzgoji, čedalje bolj so nemočni pri vzgojnem delu, v družbi in pri mladih pa jim upada ugled.

Dogajanje, ki nehote vodi pedagogiko iz uravnovežene teka okrog osi celostnega gledanja na človeka v omahovanje iz ene v drugo delno teorijo o človeku in njegovem oblikovanju, lahko osvetlimo še z drugega zornega kota. Razsvetljenski razvoj je zadnji dve stoletji v evropski kulturi posvečal vso pozornost »razumu«, zanemaril pa oblikovanje »srca«, to je celostnega človekovega doživljanja (Ramovš, 1990), pri katerem imajo pomembno vlogo čustva, celostna motivacija na osnovi volje do smisla, duhovni in etični imunski vzgib vesti ter socialni imunski vzgib solidarnosti. Razum je glavno človekovo »orodje« za storilnost in s tem za materialno preživetje. Sadovi razumskega razvoja so imetje, denar, znanje, samozavest, položaj in družbena moč. Za osebnostno zorenje, medčloveško sožitje, za duhovnost in kulturo pa je odločilno celostno doživljanje. Pri njem je razum nujna sestavina, toda podrejena celoti človekovega osebnostnega razvoja ter medčloveškega sožitja in sožitja z naravo. Razum s spoznanji je sredstvo za celostno človekovo doživljanje, osebnostni razvoj in sožitje. Kolikor je v evropski kulturi goli razum prevladoval nad celostnim doživljanjem, toliko so osebnostna rast posameznikov in družbeno sožitje skupnosti postajali kronično socialno bolni. Gre za podobno patologijo, kot če denar, ki je sredstvo za prodajanje in kupovanje materialnih sredstev in storitev za življenje, postane cilj in gospodar nad življenjem posameznika ali družbe. Posledice racionalističnega razvoja naše kulture se najhuje kažejo v pedagogiki »pameti brez srca«, v težnji po zgolj izobraževalni šoli brez vzgoje; tej aktualni težnji se je v Sloveniji zelo upiral Pediček še v zadnjem obdobju svojega življenja.

Pedagoške razmere so ob koncu 20. stoletja zahtevale novo, ekološko, celostno izhodišče. Ta zahteva je tem bolj pereča, če upoštevamo razvojno stisko evropske

kulture zaradi današnje demografske krize. Osnova za novo izhodišče pedagogike je celostno pojmovanje človeka, celostni antropološki pogled na človeka.

## ■ Celostna antropološka pedagogika

Človek je najbolj kompleksen znan sistem v vesolju. Poslanstvo pedagogike kot vede in kot praktične stroke je pomoč pri vzgoji tega sistema. Odločilna je vzgoja človeka kot celote, saj je pri vsakem sistemu bistvo prav njegova sistemska celota. Sistem deluje in se razvija le kot celota po zakonitostih samodejnih povratnih vzgibov in ko kakšen del sistema odpove, ga je treba »ozdravit« in znova vključiti v delovanje, kot se to dogaja pri živih sistemih. Če se to ne zgodi, sistem »odmira«, to je razpade na pod sisteme, ki se kot gradivo znova povezujejo v večje sisteme.

Ta spoznanja sistemske teorije veljajo v polnosti tudi za razvoj človeka in vsake skupnosti. Pri tem je vzgoja usposabljanje človeka, da prepozna pristne človeške potrebe in zmožnosti v vseh svojih razsežnostih, da potrebe uravnoveženo zadovoljuje, svoje zmožnosti pa zdravo razvija. Tako za pedagogiko kot za človeka, ki mu pedagogika pomaga pri njegovem razvoju, je torej odločilnega pomena poznavanje celostne podobe človeka. Zato bomo na kratko prikazali celostno podobo človeka, kakor jo razvijamo pri antropohigieni (Ramovš, 1996, 2006) – vedi za učinkovito vsakdanjo pomoč sebi in drugim, da bi znali in zmogli zdravo živeti ter oblikovati lepo sožitje z vsemi v svojem vsakdanjem življenju.<sup>1</sup> Antropohigieno razvijamo zlasti na osnovi celostne antropologije Antona Trstenjaka,<sup>2</sup> dimenzionalne antropologije in logoterapije Viktorja E. Frankla<sup>3</sup> (1905–1997), spoznanj Jakoba L. Morena (1889–1974) o skupinski naravi človeškega učenja,<sup>4</sup> personalističnih

<sup>1</sup>Praktična antropohigiena je v knjigah: J. Ramovš, *Sto domačih zdravil za dušo in telo*. Antropohigiena (1. del 1990, 2. del 1994, hrvaški prevod 1998); na gerontagogiko in medgeneracijsko sožitje aplicirana antropohigiena je v obsežni monografiji: J. Ramovš, *Kakovostna starost. Socialna gerontologija in gerontagogika* 2003.

<sup>2</sup>Med Trstenjakovimi knjigami so posebej posvečene orisu človeka zlasti poljudnoznanstveni knjigi *Hoja za človekom* 1968 in *Po sledih človeka* (1992, ponatis 2010) ter znanstveni monografiji *Človek bitje prihodnosti. Okvirna antropologija* (1985) in *Človek končno in neskončno bitje. Oznanjevalna antropologija* (1988).

<sup>3</sup>V slovenščini je prevedeno več njegovih knjig, osnovna je *Zdravnik in duša* (1994), največji uspeh je doživela *Kljub vsemu rečem življenju DA* (1993), izbor njegovih del je *Človek pred vprašanjem o smislu* (2005). Prav tako je prevedeno v slovenščino več dobrih logoterapevtskih knjig Franklove najbolj znane učenke Elisabeth Lukas.

<sup>4</sup>Glej Jakob Levy Moreno, *Skupine, njihova dinamika in psihodrama*; slovenski prevod tega izbora njegovih del je izdal Inštitut Antona Trstenjaka l. 2000.

spoznanj o dialogu Martina Bubra (1878–1965),<sup>5</sup> spoznanj Gabriela Marcela o treh ravneh dojemanja,<sup>6</sup> Emanuela Levinasa (1906–1995) o osebni etični globini solidarnosti,<sup>7</sup> o razvojnem vzgonu ljubezni Solovjeva (1853–1900),<sup>8</sup> spoznanja o daru bivanja in možnostih za prečenje nepremostljive razdalje med osebami, ki jih razvija sodobni francoski filozof Jean-Luc Marion (roj. 1946)<sup>9</sup>. Gradimo tudi na lastnih spoznanjih o človekovem doživljanju.<sup>10</sup>

Antropohigienski pogled na celostno podobo človeka obsega šest razsežnosti. Telesna, duševna in duhovna so osnovne, sožitna, razvojna in bivanjska sestavljene. V vsaki od njih so številne potrebe, ki so človekova motivacijska razvojna energija, in potrebam odgovarjajoče zmožnosti, da se človek lahko celostno razvija. Našteli bomo razsežnosti ter glavne potrebe in zmožnosti v vsaki od njih.

1. **Telesno (biofizikalno) razsežnost** ima človek skupno z vso drugo živo in neživo naravo; to je človekov organizem z vsemi organi in organskimi sistemi. Glavne *telesne potrebe* so: potreba po hrani, vodi in zraku, toploti, gibanju in počitku, zdravju in razmnoževanju. Odgovarjajo jim *telesne zmožnosti* za presnovo, rast, zdravljenje in razmnoževanje; vsaka od njih pa ima številne konkretne zmožnosti, npr. presnovo sestavljajo dihanje, hranjenje, pitje, prebavljanje, izločanje in druge.
2. **Duševno (psihično) razsežnost** ima človek zelo sorodno z živalmi, zlasti tistimi, ki imajo bolj razvit živčni sistem. Glavne *duševne potrebe* so: po informacijah, po razumevanju dogajanja v svetu okrog nas in v sebi (svojih zaznav, misli, čustev, želja, hotenj ...), po čustvovanju, po spominskem shranjevanju vsebin in dogajanja, po vedenju in ravnanju, po užitku, varnosti, duševnem ravnovesju in druge. Duševnim potrebam odgovarjajo *duševne zmožnosti*: zaznavanje okolja s čutili, mišljenje in sklepanje, čustvovanje, spomin, vedenje in druge. Duševno dogajanje se vrši deloma na zavestni, pretežno pa na nezavedni ravni.

<sup>5</sup>V slovenščini je prevedena njegovo temeljno delo *Dialoški princip* (1999).

<sup>6</sup>V slovenščini jih je predstavil J. Janžekovič v razpravi o Marcelu, ki se nahaja v 3. zvezku Janžekovičevih *Izbranih spisov Mislenci*, sicer pa je prevedena tudi knjiga *Človek pod vprašajem* (2003).

<sup>7</sup>V slovenščini je njegovo temeljno delo *Etika in neskončno* (1998), o njem pa je največ pisal Edvard Kovač.

<sup>8</sup>V slovenščino je prevedena njegova knjiga *Smisel ljubezni* (1996).

<sup>9</sup>V slovenščino je prevedena njegova knjiga *Malik in razdalja* (2010).

<sup>10</sup>Temu je posvečena monografija J. Ramovš, *Doživljanje – temeljno človekovo duhovno dogajanje* (1990).

3. **Duhovna ali noogena razsežnost** – in vse naslednje – so izvorno človeške. Antropološkemu raziskovanju duhovne razsežnosti in smisla je posvetil svoje plodno življenje eden najbolj znanih psihoterapevtov 20. stoletja Viktor E. Frankl. Osnovne *duhovne potrebe* so: človekovo dojetje samega sebe kot osebe, doživljanje lastne temeljne vrednosti in spoštovanje sebe, zavestna orientacija v ekološki celoti prostora in časa, v središču pa sta potrebi po svobodi in odgovornosti. Glavni *duhovni zmožnosti* sta človeška svoboda za odločanje – to je smiselno izbiranje med različnimi možnostmi po njihovi vrednosti – in človekova odgovornost za svoje odločitve.
4. **V sožitno ali medčloveško družbeno (socialno) razsežnost** spadajo povezave med ljudmi na ravni osebnih odnosov in na ravni stvarnih razmerij, in sicer v osnovnih človeških skupinah (družina) in drugotnih (npr. delovna tovarišija v službi) ter v širši družbi. Glavne *sožitne potrebe* so: po stiku z ljudmi, po občevanju (komuniciranju) in urejenem sožitju z njimi, po osebnih vlogah in nalogah v sožitju, po veljavi in ugledu med ljudmi, po smotrni organizaciji družbe in redu v njej. Odgovarjajo jim vzporedne človeške *sožitne zmožnosti*: da se povezuje z ljudmi ob vsej dvoreznosti privlačevanja in odbojnosti, da z njimi komunicira z govorom, obnašanjem in z dejanji, da prevzema v sožitju svoje vloge in v njih opravlja naloge za skupnost, da skrbi za svojo veljavo in ugled, da sodeluje z drugimi pri delu, skrbi za red in organizacijo družbenega sožitja.
5. **Razvojna ali zgodovinsko-kulturna razsežnost** vsebuje človekov individualni (ontogenetski) razvoj od spočetja do smrti ter vrstni (filogenetski) razvoj človeštva, ki se odvija kake tri milijone let. Glavne *razvojne potrebe* so: po učenju in razgledanosti, po delovni uspešnosti in ustvarjanju, po razvoju in napredovanju, po predajanju svojih življenjskih spoznanj in izkušenj drugim ljudem neposredno ali konzervirano v kulturni zaklad, po nesmrtnosti v spominu ljudi, delih ali poveljani osebni nesmrtnosti. Razvojnimi potrebami odgovarjajo *razvojne zmožnosti*: radovednost in sposobnost učenja skozi vse življenje od prednikov, sodobnikov in iz lastnih izkušenj, utirjenje vedenjskih in sožitnih vzorcev v dobre navade s ponavljanjem, ustvarjalnost – ko z uvidom in dejavnostjo zapušča slabše in napreduje na boljše, zmožnost, da govorno, pisno, likovno, v zgrajeni stavbi ali drugače predaja svoje izkušnje drugim ljudem, živečim in prihodnjim rodovom. Svojo človeško osebnost in prav tako zgodovino in





Foto: Bogdan Martincič

Dr. Jože Ramovš med nastopom.

kulturo človeštva ustvarjamo s tem, da vsak nov rod z učenjem sprejme glavna spoznanja preteklosti, ustvari nekaj novega in vse skupaj preda naprej v kulturno zgodovinski spomin skupnosti.

6. **V bivanjski (eksistencialni) razsežnosti**, ki je zadnja in najbolj izvirno človeška, deluje temeljna *bivanjska potreba*, da se človek sprašuje, kaj je smisel njegovega posameznega doživetja, dejanja, trenutka ali situacije v okviru ekološke ali systemske celote resničnosti. Enako živa je tudi potreba, da išče smisel daljših obdobij svojega življenja (npr. poklica, družine) ter smisel celotnega svojega življenja, zgodovine in resničnosti. Viktor Frankl je to potrebo imenoval *volja do smisla*. Odgovarja ji človekova *bivanjska zmožnost*, da išče in odkriva smisel svojega doživljanja in svojih dejanj ter da se na temelju razlogov odloča za smiselno usmeritev svojega življenja ter gledanja na življenje in svet.

Vsaka človekova razsežnost ima poleg potreb in zmožnosti tudi svoje specifične *obrambne ali imunske me-*

*hanizme*, ki skrbijo za ravnotežje med zadovoljevanjem potreb ter za preživetje v situacijah, ko kakšna pomembna človekova potreba ni zadovoljena. Medicina pozna *telesne imunske zmožnosti*, toda enako pomembni so *duševni, duhovni, sožitni, razvojni in bivanjski obrambni mehanizmi*. Ti so najvišja človeška zmožnost, zato je razvoj človeka najbolj ogrožen, če obolijo obrambni mehanizmi v kateri koli od razsežnosti. V biologiji in medicini so zelo cenjeni zdravi obrambni mehanizmi, na katerih gradi varovanje in krepitev telesnega zdravja. Tam šele drugotno raziskujejo imunske bolezni, medtem ko je 20. stoletje po Freudovem odkritju bolnih duševnih in deloma socialnih obrambnih mehanizmov usmerjalo pozornost samo na njihovo patologijo. Danes so verjetno največje vzgojne rezerve odkrivanje in krepitev zdravih duševnih, duhovnih, sožitnih, razvojnih in bivanjskih obrambnih mehanizmov.

Pedagogika je lahko v resnici človeška in uspešna, če upošteva vse človeške razsežnosti, vse potrebe in vse zmožnosti v njih. Antropologizacija pedagogike se začne pri zavestni pozornosti na celostno pojmovanje človeka pri izobraževanju, raziskovanju in razvoju metodičnih pristopov v vsakdanji družinski, javni in civilni vzgoji. Na tem področju je naredil v Sloveniji veliko delo Franc Pediček.

## ■ Pedičkova antropologizacija pedagogike

Pediček je antropološki poudarek dal že v podnaslov svojima najobsežnejšima pedagoškima knjigama: *Pedagogika danes – poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike* (Pediček, 1992) in *Edukacija danes – poglavja za pedagoško antropologijo* (Pediček, 1994). O njegovi antropologizaciji pedagogike pa ne govorimo zaradi besede v naslovih knjig ali člankov, ampak zato, ker je vsa vsebina njegovega pedagoškega snovanja – kot se je rad sam izrazil – in praktičnega vzgojnega dela bila celostno antropološka z več vidikov. Preletimo nekatere.

Pedičkova pedagogika je celostna **z vidika vseh človeških razsežnosti**. V njegovih besedilih imajo enako velik pomen telesni, duševni, duhovni, socialni, razvojni in bivanjski vidiki vzgoje. To se kaže posebej v tem, da je vedno zagovarjal uravnoteženo interdisciplinarnost vseh strok, ki so pomembne za poznavanje človeka in za delo z njim, to je psihologijo, sociologijo, biologijo in druge. Toda ne kot enote, ki so zložene v pedagoško skladovnico, da vzgojitelj iz nje jemlje eno ali drugo,

ampak povezane v neločljivo sistemsko celoto enovite vede – pedagogike.

Pedičkova pedagogika je celostno antropološka **z vika vseživljenjskega človeškega razvoja**. V svojih sistematičnih delitvah in opredelitvah, kjer je dosegel izjemno popolnost, je celostno vzgojeslovje razdelil v *pedagogiko*, ki se že po svojem grškem besednem pomenu posveča vzgoji otrok, v *hebegogiko* za mlado-stniško zorenje osebnosti, *andragogiko* – (samo)vzgojo in izobraževanje odraslih, *gerontagogiko* – (samo)vzgojo in izobraževanje v starosti in *tanatagogiko* – vzgojo za kakovostno dokončanje življenje, za »umiranje«, kot so govorile duhovne kulture v zgodovini, prav tako pa za smiselno prenašanje izgub in porazov skozi vse življenje.

Pediček **je bil celostno antropološki pedagog tudi osebno**, saj je skozi pol stoletja živel svojo pedagoško prakso v realnih pogojih, ki niso bili naklonjeni ne antropologizaciji pedagogike ne njemu osebno. Celostni pedagog je bil kot:

- akcijski pionirski praktik pedagoškega dela v svetovalni službi z dijaki na bežigrasjski gimnaziji in študentom na več fakultetah;
- iskan in neutruden poljudni predavatelj učiteljem in staršem na terenu po vsej Sloveniji;
- pisec izjemno uspešnih poljudnih vzgojnih knjig, katerih vsebina je živo zraščena z njegovim pedagoškim delom v praksi: *Puberteta – drugo rojstvo* (1966), *Mladostnikove zadrege* (1966a), *Mladostnikovo vedenje* (1968), *Midva. Obraz najine ljubezni* (1969), *Vozli družinske vzgoje* (1971);
- raziskovalec in inovativni pedagoški znanstvenik, npr. na področju športne vzgoje (1970), svetovalne pedagogike (1967), vseživljenjskega učenja in na več drugih področjih, med katerimi zasluži posebno mesto prizadevanje za etiko v vzgoji – v zadnjem desetletju svojega življenja mi je večkrat govoril, kako bi si želel narediti osnutek kodeksa za družinsko etiko;
- družbeno angažiran bojevnik za počlovečeno vzgojo v javni šoli, ne samo v šestdesetih in sedemdesetih letih, ko ga je to prizadevanje stalo kariere in možnosti za polno delovanje, ampak tudi v devetdesetih letih v samostojni Sloveniji (Pediček, 1998); Pedičkova antropologizacija pedagogike v zadnjem desetletju njegovega življenja je bil njegov boj za slovensko šolo s človeškim obrazom in za vzgojo v njej; proti golemu izobraževanju in zgolj vadbi kritičnega razuma se je odločno bojeval za šolo, ki bo

upoštevala razvoj otroka kot celovite človeške osebnosti v socialnih odnosih – pri tem mu je bil podoben le še Janez Svetina (1990, 1992);

- bil je tudi pristen »avtopedagog« pri lastni osebni rasti v zanj dobesedno smrtno nevarnih družbenih razmerah, saj je dvakrat tako rekoč čudežno ušel strelu. To je izpričal s svojimi zadnjimi štirimi avtobiografskimi knjigami *Tek in tekališče mojega življenja* (2004), *V močniku revolucije* (2005), *Iz vodnjaka spominov* (2006) in *Moja hoja za pedagogiko* (1906a). Napisal jih je tajno, v »samoizdatu – samo za prijatelje«, kot je dejal. V *močniku revolucije* je tudi poglavje *De profundis*, v katerem kot modrec stopi v službo sprave nad vsemi delitvami v preteklosti in sedanosti za človeško dostojanstvo slehernega Slovenca in za lepše sožitje danes in jutri ob vseh osebnih in skupinskih razlikah.

Pediček je slovenski pionir antropologizacije v pedagogiki. Ta nujno potreben proces za kakovosten razvoj slovenske skupnosti še zdaleč ni končan. Pediček je zaoral ledino v skrajno neugodnih družbenih razmerah. Naloga sedanjih pedagogov je nadaljevati njegovo delo na tem področju, ki pa tudi ni osamljeno. Antropologizacija je prav tako nujna v slovenskem socialnem delu, sociologiji, ekonomiji in politologiji. Celostno slovensko družboslovje bo dobilo večji pomen in ugled v narodu, ko si bo zastavilo v teoriji in praksi geslo antropologizacije: *Za človeka gre*; to je bilo tudi življenjsko geslo Antona Trstenjaka, Pedičkovega vzornika in pionirja v antropologizaciji slovenske psihologije.

## ■ Literatura

1. Bianco, E. de Ambrogio, C. (1974). *Don Bosco*. Koper: Ognjišče.
2. Frankl, E. V. (1987). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus fünf Jahrzehnten*. München: Piper.
3. Makarenko, A. S. (1950). *Pedagoška pesnitev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Makarenko, A. S. (1963). *Knjiga za starše*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Pediček, F. (1966). *Puberteta – drugo rojstvo*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
6. Pediček, F. (1966a). *Mladostnikove zadrege*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
7. Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
8. Pediček, F. (1968). *Mladostnikovo vedenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
9. Pediček, F. (1969). *Midva. Obraz najine ljubezni*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
10. Pediček, F. (1970). *Pogledi na telesno vzgojo, šport in rekreacijo. Pedagoški, psihološki in filozofski*

11. *vidiki. I., II in III.* Ljubljana: Mladinska knjiga.
12. Pediček, F. (1971). *Vozli družinske vzgoje.* Ljubljana: Državna založba Slovenije.
13. Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes – poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike.*
14. Maribor: Obzorja.
15. Pediček, F. (1994). *Edukacija danes – poglavja za pedagoško antropologijo.* Maribor: Obzorja.
16. Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi.* Ljubljana: Jutro
17. Pediček, F. (2004). *Tek in tekališče mojega življenja.* Ljubljana: samozaložba.
18. Pediček, F. (2005). *V močniku revolucije.* Ljubljana: samozaložba.
19. Pediček, F. (2006). *Iz vodnjaka spominov.* Ljubljana: samozaložba.
20. Pediček, F. (1906a). *Moja hoja za pedagogiko.* Ljubljana: samozaložba.
21. Ramovš, J. (1990). *Doživljanje, temeljno človekovo duhovno dogajanje.* Ljubljana: Založništvo slovenske knjige.
22. Ramovš, J. (1996). *Logotheoretische Grundlagen der Anthropohygiene.* J. Viktor-Frankl-Inst. 1996; št. 4, leto 1, str. 78–96.
23. Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost. Socialna gerontologija in gerontagogika.* Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
24. Ramovš, J. (2006). *Qualitätsvolles Altern und Zusammenleben der Generationen. Die Präventionsbedeutung von Frankls Logotherapie in den zeitgenössischen Programmen für ein qualitätsvolles Altern und Zusammenleben der Generationen.* In: Wiesmeyr O. (ur.), Batthyány A. (ur.). *Sinn und Person: ausgewählte Beiträge zu Logotherapie und Existenzanalyse.* Weinheim – Basel: Beltz; str. 269–289.
25. Svetina, J. (1990). *Slovenska šola za novo tisočletje. Kam in kako s slovensko šolo.* Radovljica: Didakta.
26. Svetina, J. (1992). *Znamenja časov in šola. Šola, učitelj, ravnatelj v sedanjih prelomnih časih.* Radovljica: Didakta.
27. Trstenjak, A. (1968). *Hoja za človekom.* Celje: Mohorjeva družba.
28. Trstenjak, A. (1985). *Človek bitje prihodnosti. Okvirna antropologija.* Ljubljana: Slovenska matica.
29. Trstenjak, A. (1988). *Človek končno in neskončno bitje. Oznanjevalna antropologija.* Celje: Mohorjeva družba.
30. Trstenjak, A. (1989). *Biti človek.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

dr. Jože Ramovš  
Inštitut Antona Trstenjaka  
joze.ramovs@guest.arnes.si