

POVZETEK

*Pedagoška antropologija ima svojo razvojno "predstopnjo" v novoveški filozofiji subjekta (R.Descartes); zatem v psihologiji in sociologiji, pa v različnih družbenih ideologijah.*

*Odsev tega in takšnega razvoja je v pedagogiki snov o učencu kot subjektu in objektu vzgoje, izobraževanja, pouka ob teoretskih vzporednicah individualne in socialne pedagogike. Predmet obeh je otrok: enkrat kot individualno-psihično in drugič kot prilagojevalno-socialno bitje.*

*Antropološka pedagogika pa ni "dialeksična sinteza" teh dveh postavk, temveč je povsem nova razvojna kakovost v obravnavanju temeljnih pedagoških vprašanj. Njeno izhodišče je človek kot mikrokozmos v otroku, mladostniku, odraslem.*

*Pedagoška antropologija je disciplina, ki vzgojo, izobraževanje in pouk otrok, mladostnikov, odraslih teoretsko podzidava in praktično uresničuje iz postavk antropološke pedagogike.*

ABSTRACT

FROM AN INTRODUCTION INTO PEDAGOGIC ANTHROPOLOGY

*Pedagogic anthropology has its own developmental "pre-level" in new-era philosophy of the subject (R.Descartes); then in psychology and sociology, as well as in different social ideologies.*

*The reflection of this and such developments in the pedagogic topic of the pupil as a subject and object of education, upbringing, has lessons with theoretical parallels of individual and social pedagogics. The subject of both is the child: once as an individual-mental being and second as an adaptable-social one.*

*Anthropological pedagogics is not a "dialectical synthesis" of these two items, but a totally new developmental approach to the treatment of basic pedagogic questions. Its starting-point is mankind as a microcosm in the child, adolescent, adult.*

*Pedagogic anthropology is a discipline which constructs and realizes the items of anthropological pedagogics in upbringing, education and the lessons of children, adolescents and adults.*

Pedagogika je bila v enih in drugih teoretskih obravnavah temeljnih vprašanj vzgoje ali pajdeje močno odvisna od filozofije. Čim bolj nazaj v razvoju gre misel, tem bolj je ta njena tesna povezanost s filozofijo opazna in neizpodbitna.

Tako je tudi s pedagoško problematiko otroka kot subjekta, ki jo je gotovo treba imeti za vodilno snov v današnji pedagoško antropologijo.

Filozofija je na vprašanje človeka v položaju in vlogi subjekta zadela močneje šele v 17. stoletju. Torej v času, ko se je začela oddaljevati od zgolj svoje ontološke snovi, v okviru katere je šlo za odnos med snovjo in zavestjo, materijo in formo, makrokozmosom in mikrokozmosom, Bogom in človekom. Približevati pa se je začela vprašanjem človekovega spoznavanja in znanosti. S tem problemskih zasukom se začenja tudi zgodovina novega veka.

Osrednja preučevalna snov filozofije postane zdaj spoznavoslovje ali gnoseologija. Toda ne več v luči in iz izhodišča ontološkega pojmovanja resnice, temveč v luči in iz izhodišča spoznavnega "čutoslovja". Začetnik tega gibanja je W. Harwey. Svojevrsten nadaljevalec F. Bacon, ki je za predmet spoznavanja razglasil naravo, a za edino varno spoznavalno pot človekovo mišljenje po določeni izkustveni metodi. Nauk o čutih kot prvem in glavnem viru spoznavanja še podpira s svojim mehanskim pogledom T. Hobbes. S tem je pot do rojstva človeka kot subjekta v filozofiji odprta in prvič v vsej prepričljivosti obdelana v Descartovi gnoseologiji, to je v metodičnem dvomu in njegovem nepreklicnem "spoznanju": Cogito, ergo sum!

Kartezijanstvo je potemtakem rodilo filozofsko kategorijo človeka v položaju in vlogi subjekta ali podmene stvarnosti, kar pomeni, da človek ni nad stvarnostjo ali zunaj nje, temveč je bitje, ki stvarnost s svojimi čutili in čuti sprejema in zrcali ali reflektira, jo "ustvarja", "vtiskuje in odbija", jo izžareva, ugotavlja, registrira.

Po tem rojstvu subjekta postaja prav ta eno temeljnih določil narave človeka, njegove biti ter bivanjskosti. In vsi večji filozofi po Descartesu se ukvarjajo z vprašanjem človeka kot subjekta v eni ali drugi luči in obravnavi (Gassendi, Spinoza, Leibniz, Locke, Hume). Še posebej se ta snov v filozofiji krepi s etično in družbenopolitično problematiko, kar vse postane snov različnih poznejših in dodanašnjih filozofij.

Kakovostni skok je opazen v vprašanjih o človeku kot subjektu sredi prejšnjega stoletja, ko sta se rodili znanstvena psihologija in znanstvena sociologija, ki ju pa vse bolj in bolj mišljenjsko okvirja ena ali druga porajajoča se "edino progresivna" in "človeka osvobojujoča" ideologija. Zdaj šele se "objektnost", ki je bila v filozofskem obravnavanju človeka kot subjekta zastrita, iz narave prenese tudi in hkrati na človeka, s čimer postaja človek sicer subjekt spoznavanja stvarnosti, a obenem tudi njen "odrazni" objekt (T. Pavlov).

In na tej stopnji svoje obravnavne razvojnosti se snov o otroku, učencu kot subjektu in objektu vzgoje, pouka, izobraževanja seli tudi v pedagoško misel in vzgojno-izobraževalno prakso. Seveda zaradi tega, ker je bila šele v tej "dialektičnosti" snov o subjektu in objektu vzgoje, pouka, izobraževanja "idejno prikladna" za družbeno potrjeno pedagoško teorijo in takšno vzgojno-izobraževalno prakso, v kapitalističnih in v socialističnih družbah.

Če je psihologija razvijala in poudarjala predvsem teorem o otroku, učencu kot subjektu vzgoje, pouka, izobraževanja, pa je sociologija poudarjala predvsem otroka, učenca kot objekt vzgoje, pouka, izobraževanja.

In tu smo s to snovjo v pedagogiki še danes. Seveda, kolikor nam antropologija s svojim celostnim pojmovanjem otroka, učenca ne nadgrajuje dialektike subjekta in objekta vzgoje, pouka, izobraževanja z vrnitvijo otroka, učenca iz njegove izolirane ali povezane individualnosti in socialnosti v izvorno bitnost in bivanjskost človeka kot enotnosti in celovitosti, enkratnosti in celosti.

### ZASTAVITEV DVEH VSTOPNIH VPRAŠANJ

Snov, ki se ob vsem tem sama prikljuje v pedagoško razčlenjevalsko zavest, vsekakor zahteva obravnavni zaris naslednjih dveh vprašanj:

- a) pedagoški subjekt vzgoje,
- b) antropologija in pedagogika.

#### *K a) Pedagoški subjekt vzgoje\**

Vprašanje o pedagoškem subjektu vzgoje (saj je mogoče govoriti tudi o "drugih!"), ki nujno zahteva svoj dialektični pol, to je problematiko o pedagoškem objektu vzgoje, ima tudi svojo dolgo avtentično in avtohtono zgodovinsko-razvojno vzdolžnico.

Začetek ima v sokratski in demokritski pedagoški misli, to je v prvi antropološki in prvi mehanicistični teoretizaciji. Pa v sintetični aristotelški pedagogiki in v rimskoantični (Kvintilijan) in sega po teh obdobjih, ko sta obstajala oba teorema, o otroku, učencu, gojencu kot pedagoškem subjektu in o pedagoškem objektu poučevanja in vzgajanja v srednji vek, v katerem je prevladovala pedagoška misel o otroku, učencu, gojencu kot pedagoškem objektu vzgoje. Vendar z zastrtim upoštevanjem otrokovih posebnosti pri vključevanju v takratni religijski kozmos.

Ko se mora krščanski Deus umakniti s prestola vladavine takratne skupnostne zavesti človeku (homo, anthropos), se v porajajočem humanizmu vnovič v pouku rodi pedagoški subjekt vzgoje. A njegovo življenje ne traja dolgo, saj ga začno ovirati različni državni absolutizmi, ki postavijo na prestol objekt vzgoje in z njim vsesmerno monarhofilno opredelijo otroka, učenca, gojenca, čeprav se temu upirajo nekateri prosvetljeni in novovekovni revolucijski misleci, ki razglašajo otrokov psihokozmos za novorazkrito in svobodno "vesolje".

V začetku 20. stoletja se teorem o otroku, učencu, gojencu kot pedagoškem subjektu vzgoje ekspanzivno in napadalno oživlja iz kritičnih stališč do stare šole, v središču katere je bil otrok, učenec kot objekt pouka, vzgoje, izobraževanja.

Ta spopad med pedagoškim objektom in subjektom vzgoje, pouka, izobraževanja se v okviru šolske didaktične snovi prenaša v razvijajoče se psihološko preučevanje otroka. Učno gradivo, ki je v stari šoli neoporečno določalo pedagoško (boljše, didaktično- metodično!) teorijo in prakso, mora v novi zapustiti svoje mesto otroku v okviru preureditve znanega didaktičnega trikotnika.

Doktrina o otroku, učencu, gojencu kot voljno gnetljivemu ilu, vosku, mlademu drevesu ipd. se mora zdaj umakniti nauku o otroku kot na novo odkritem kozmosu in s tem kot nosilcu, določevalcu, jazu, subjektu ali osebkju, to je "podmetu" ali viru,

---

\*Del te snovi je bil objavljen v Sod. ped., 1989, 1-2, str. 54-63

izhodišču svoje aktivnosti. Otrokova, učenčeva aktivnost postaja nova in zmagujoča pedagoškoteoretična in pedagoškopraktična postavka, okoli katere se vrtijo ves pouk, vsa vzgoja, vse izobraževanje.

Ta aktivnost, kot temeljna značilnost otroka, učenca, gojenca v položaju pedagoškega subjekta, pa je kakovostno odvisna od bio-atoma, to je od otroka kot individuuma, torej od njegove nedeljive in enkratne osebnosti (in-divi-dere!).

Mimo te določilnice pa pedagoška misel ni mogla več hoditi slepa in nema. Začela jo je vse bolj upoštevati v gibanju za aktivno šolo (A. Ferriere). Vse to je pripeljalo pedagoško teorijo in prakso v različne pojavnosti psihologizacije v vzgoji in izobraževanju: pedocentrižem, svobodna vzgoja (laissez-faire), individualna pedagogika (danes, preveličevanje individualizacije!).

Posebno upoštevana smer preveličevanja otroka v vlogi pedagoškega subjekta pouka, vzgoje, izobraževanja se je razvila v didaktiki, to je v njenem načelu zavestne učenčeve aktivnosti kot dinamičnem osredju vsega pouka.

Vzporedno utemeljevani vir za potrjevanje pedagoškega subjekta vzgoje je bil v vzgojnem smotru, ki je zahteval samoaktivno in ozaveščeno razvito osebnost otroka, učenca, gojenca.

Do tod je bila rast uveljavljanja pedagoškega subjekta vzgoje, pouka, izobraževanja pozitiven proces. Ko so se pa v to dogajanje in razvojnost na področju šolstva in pedagoške misli ter vzgojno-izobraževalne prakse začele vmešavati voluntaristične "družbenoosvobojevalne" ideologije, sta ta snov in njena obravnava začeli drseti vedno bolj v pedagoško ideologiziranje subjekta vzgoje, pouka, izobraževanja, ki ga utelešata oziroma ustvarjata družba in njena šolska ter vsa druga institucionalnost s širokim repom svojih usmerjevalcev in določevalce mišljenja ter ravnanja otrok, učencev, državljanov. Le-ti so v tem dvočleniku vselej pedagoški objekti, to je "brezoblična gmota", ki jo družba oblikuje po svojih razvojnoveljavnih zamislih in političnih, produkcijskih ter moralnovrednostnih potrebah.

Drugače, vse zlo se začenja razraščati v snovi in obravnavi o pedagoškem subjektu in pedagoškem objektu takrat, kadar vanjo vdre voluntaristično nasilje različnih družbeno-političnih ideologij, bodisi kapitalističnih, bodisi socialističnih.

Poleg voluntarističnoideološke odvisnosti pa je sintagma o subjektu in objektu vzgoje, pouka, izobraževanja proti koncu stoletja, ki jo je rodilo, vse bolj povezana s paradigmo mehanicistične in empiristične znanosti. To je s paradigmo produkcijskega in družbenega tehnicizma ter pragmatizma, ki začenja po l.1945 vse bolj zasegati tudi našo pedagoško misel in vzgojno-izobraževalno prakso.

Tako lahko na domači zgodovinskorazvojni črti po tem letu ugotavljamo trdo uveljavljanje družbeno-političnih zahtevkov in koristi v položaju in vlogi otrok, učencev, gojencev kot vzgojno-izobraževalnih subjektov in vzgojno-izobraževalnih objektov.

Prvi pedagoški kongres na Bledu (l.1950) je to razmerje sicer nekoliko zmehčal, a vprašanje pedagoškega subjekta in objekta ostaja v naši pedagoški misli in praksi živo vse do danes. Tudi zaradi tega, ker se naša pedagoška znanost še vse do danes ni znala odpovedati svoji mehanicistični znanostni paradigmi. Tudi takrat ne, kadar to vprašanje obravnava v luči in v imenu "najbolj napredne misli". Shema "vzrok-učinek" je še vselej v njej kot nezamenljivi in apodiktični aksiom, pa četudi se problematika subjekta in objekta v pedagoški misli in v vzgojno-izobraževalni praksi obravnava (po zatrtjevanju njenih raziskovalcev!) dialektično in "najbolj progresivno".

Poleg tega je še mogoče ugotoviti, da subjekt - objekt vzgoje, pouka, izobraževanja sploh ni pedagoški znanosti imanenten. Ni namreč vseben njeni obravnavni bitnosti, naravi, temveč je to vprašanje, ki ga pedagogiki vsiljujeta bodisi določena družbeno-politična voluntaristična ideologija bodisi mehanicistični "modul" znanosti. Le-ta se še namreč ni znala nadgraditi s paradigmo dialektičnega holizma. To je z obravnavanjem otroka, učenca, gojenca kot celostnega bitja od sestavin njegove generičnosti, individualnosti, personalnosti do družbenosti, razrednosti ter inkulturiranosti. Torej kot celostnega človeškega bitja, ki je današnje antropološko pojmovano.

Pedagogi, ki se danes pri nas ukvarjajo z vprašanjem pedagoškega subjekta in objekta pouka, vzgoje, izobraževanja, imajo iz današnjega razvoja ponujeni dve možni smeri: holistično znanostno-paradigmatsko in antropološko.

Njihova naloga je usmerjati, voditi pedagoško znanost v humaniziranje in demokratiziranje s tem, da jo branijo pred ideološko-etatičnim in mehanicistično paradigmatiskim nasiljem vprašanja subjekta in objekta vzgoje, pouka, izobraževanja. S tem pa tudi onemogočajo vsakršno zlorabo pedagogike z delnim obravnavanjem tega vprašanja, ki je po svoji naravi zaradi obeh odvisnosti, to je družbeno-politično-ideološke in znanostno-paradigmatike, eksistenčno-akcidentalni (ne pa esenčno-substancialni!) problem pedagoške znanosti.

Naj bo v tolažbo povedano, da imamo v naši pedagogiki še lepo vrsto takšnih znanstvenih "problemov", ki so enako postavljeni v njeno osrednje kot "nadproblemi". Zaradi tega, ker si pedagogika doma in v svetu še premalo prizadeva, da bi ugotovila svojo avtentično in avtohtono naravo v družini današnjih znanosti.

### *K b) Antropologija in pedagogika*

Znano je, da pedagogi, ki razglashajo in priznavajo pedagoško-teoretsko dilemo med individualno in socialno pedagogiko kot središče vse pedagoške teoretizacije in zatrjujejo, da to dilemo dialektično obravnavajo, govore, da je njihova teoretizacija vzgoje in izobraževanja antropološka.

Kakšno nepoznavanje bistva antropologizacije pedagogike! Le-ta namreč ne more biti v kakršnikoli "dialektični" strnitvi individualne in socialne pedagogike, saj gre pri antropološkem pojmovanju pedagoške znanosti za povsem novo in višjo kakovostno raven pojmovanja in obravnavanja otroka, učenca in gojenca. Antropološka obravnava namreč ne izhaja iz otroka, učenca, gojenca kot individualnega ali /in kot družbenega bitja. Ti dve bitnosti, to je osebnost in družbenost, sta le dve posamezni in parcialni ravni otroka kot celostnega človeškega bitja, ki pa je integracija njegove generičnosti, individualnosti ali osebnosti, osebnosti ali personalnosti, družbenosti in inkulturnosti. Otrok, učenec, gojenec je v vzgoji in izobraževanju v prvi vrsti celostno bitje, to je ČLOVEK, nikakor pa samo osebnostno (individualno!) ali/in družbeno bitje (zoon politikon!). Ožiti otroka le na ti dve ravni njegove celostne človečnosti, pomeni mehanicizem visoke stopnje v pedagoški misli in vzgojno-izobraževalni praksi. Iz takšnega pojmovanja otroka, učenca, gojenca izvira značilno mehanicistično pojmovana snov o pedagoškem subjektu in objektu pouka, vzgoje, izobraževanja.

V antropološki zasnovanosti pedagogike redukcije otroka na ti dve bivanjskosti, individualno in družbeno, ni najti, ker je ni mogoče najti, saj je otrok celostno človeško bitje, ki je določeno še z vrsto drugih vsebnih ali imanentnih antropoloških ravnin

hominalne esence in eksistence. V teoretskem in operativnem tkivu antropološke pedagogike namreč ni dualizma vzroka in učinka, kakor se menjajoče pojavlja s priznavanjem in upoštevanjem individualnosti in družbenosti otroka. Kadar sta vzgoja in izobraževanje usmerjena v otroka kot celostno človeško bitje, namreč odpade vsaka dilemičnost med njegovo individualnostjo in socialnostjo, s tem pa tudi dilema med pedagoškim subjektom in pedagoškim objektom vzgoje, pouka, izobraževanja, ki se zaradi tega vse bolj očituje kot prividni oziroma artefektni, ne pa stvarni oziroma fundamentalni problem razvite pedagoške znanosti.

Ne kaže pozabiti, da antropološka pedagogika, to je pedagogika, ki jo zasnovno in teoretsko določuje antropološka znanost, ostaja v vsej svoji mišljenjskoraziskovalni osnovanosti pri enem izmed izvornih kozmosov vsega obstoječega in bivajočega, to je pri mikrokozmosu, ki ga predstavlja človek ob soodvisnosti od makrokozmosa, ki ga pa predstavljajo vsa narava, vesolje in naš svet.

To je velika prednost in globoka teoretska utemeljenost antropološke pedagogike, saj ne postavlja družbe s politiko na kakršnokoli samostojno in svojevrstno fundamentalno, to je "kozmično" raven, kar dela vsa socialna pedagogika, ki toliko da ne razglaša družbe s politiko za človeku določeni in usojeni "nad-kozmos", čeprav gre v resnici pri tem le za določeni parakozmos, za "vesolje" bivanja, mišljenja in ravnanja, ki ga je izoblikoval človek.

Tudi to ustvarjanje družbe s politiko kot človekovega bivanjskega "nadkozmosa" je delo in sad mehanicizma, pa produkcijskega in družbenopolitičnega ideologizma, tehnologizma ter pragmatizma. Družba s politiko kot Leviatan ali kot Causa prima zapolnjuje v mehanicistični zasnovi izpraznjeni prestol transcendence. Pri tem teološko metafiziko zamenja družbenopolitična metafizika. Otrok kot pedagoški subjekt in objekt vzgoje, pouka, izobraževanja je na njen pragmatični izum in teorem za podrejanje pedagogike njeni ideološki oblastnosti in "kriterijski absolutnosti".

V odnosu med antropologijo in pedagogiko je še treba potegniti pojmovno razliko med antropološko pedagogiko in pedagoško antropologijo.

O prvi je mogoče govoriti, kadar je njen izhodiščni obravnavni teorem v tezi, da je otrok, učenec, gojenec celostno ali totalno človeško bitje. Torej ne samo individualno ali osebkovno in ne samo socialno ali poinstitucionalizirano družbeno, to je "podržavljeno" bitje.

Druga, to je pedagoška antropologija, pa je značilno funkcionalno mejno področje pedagoške znanosti, ki je po svoji naravi značilno tehnološko. V pedagoški antropologiji je torej vodilni teoretski pogled pedagoški oziroma vzgojno-izobraževalni, ki pa se bolj in bolj ustvarjalno povezuje s postavkami antropološke misli in prakse. Ta pedagogika s svojo teorijo vzgojno-izobraževalnega dela išče in oblikuje antropološke postavke za čim uspešnejše razčiščevanje svojih problemov, medtem kot v antropološki pedagogiki antropologija pedagogiko kot znanost teoretsko in raziskovalno določuje ter jo teoretsko utemeljuje in vodi.