

Pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni

ANA ŠMIDHOFER

Povzetek Razprava analizira pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni in pokaže, kako so razumeli vzgojo vodilni predstavniki te pedagoške smeri: Karel Ozvald, Franjo Čibej in Stanko Gogala. Uvodoma smo orisali temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike v Nemčiji, od koder ta pedagoška smer izhaja. Nato smo predstavili bistvene poteze slovenske duhoslovne pedagogike. Jedro razprave analizira razumevanje vzgoje (in z njo povezanih pojavov) pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali. V sklepu smo nakazali položaj te pedagoške orientacije v drugi polovici 20. stoletja ter njeno aktualnost s stališča sodobne pedagogike.

Ključne besede: • duhoslovna pedagogika • zgodovina pedagogike (1920–1940) • vzgoja • Slovenija • sodobna pedagogika •

NASLOV AVTORICE: dr. Ana Šmidhofer, diplomantka doktorskega študija, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: ana.smidhofer@gmail.com.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.91-108(2018), UDC: 37.01(497.4)"1920/1940"
ISSN 1855-4431 tiskana izdaja / 2350-4803 spletna izdaja © Revija za elementarno izobraževanje
Dostopno na: <http://journals.um.si> in <http://rei.pef.um.si>

The Concept of Education in Slovene Cultural Pedagogy after the First World War

ANA ŠMIDHOFER

Abstract The discussion analyses the concept of education in Slovene cultural pedagogy after the First World War and shows how education was understood by the leading representatives of this pedagogical orientation: Karel Ozvald, Franjo Čibej, and Stanko Gogala. At the outset, we outline the fundamental characteristics of cultural pedagogy in Germany, from which this pedagogical direction emerges. We then present the essential features of Slovene cultural pedagogy. The core of the discussion analyses the understanding of education (and related phenomena) at Ozvald, Čibej, and Gogala. In the conclusion we indicate the position of this pedagogical orientation in the second half of the 20th century and its topicality from the point of view of contemporary pedagogy.

Keywords: • cultural pedagogy • hystory of pedagogy (1920–1940) • education • Slovenia • contemporary pedagogy •

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Šmidhofer, Ph. D., Graduate of Doctoral Studies, University of Maribor, Faculty of Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: ana.smidhofer@gmail.com.

DOI 10.18690/2463-8005.11.1.91-108(2018), UDC: 37.01(497.4)"1920/1940"
ISSN 1855-4431 Print / 2350-4803 On-line © 2017 The Journal of Elementary Education
Available at: <http://journals.um.si> and <http://rei.pef.um.si>

Uvod

Kaj je vzgoja? je vprašanje, h kateremu je mogoče pristopiti z različnimi predpostavkami, teoretičnimi izhodišči, pojmovanji, opredelitvami itd. Vsako obdobje, vsaka kultura, vsaka družba in vsaka država ima svoje razumevanje in pojmovanje vzgoje (Matoga in Stocker, 2009). V pričujoči razpravi bomo analizirali pojmovanje vzgoje v slovenski duhoslovni pedagogiki po prvi svetovni vojni, v teoretsko bogatem in nasploh zanimivem obdobju naše pedagoške zgodovine. Pokazali bomo, kako razumejo vzgojo vodilni predstavniki slovenske duhoslovne pedagoške orientacije: Karel Ozvald (1873–1946), Franjo Čibej (1901–1929) in Stanko Gogala (1901–1987). Uvodoma bomo analizirali nekatere vidike obdobja po prvi svetovni vojni, ki je pomembno zaznamovala nastanek duhoslovne pedagogike tako v svetu kot pri nas. Nato bomo orisali temeljne poteze te pedagoške smeri v Nemčiji, od koder izhaja, in bistvene značilnosti slovenske duhoslovne pedagogike. V osrednjem delu razprave bomo analizirali pojmovanje vzgoje (in pojave, ki so z njo povezani) pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali. V sklepu bomo izpostavili tiste vidike te pedagoške orientacije, ki so zanimivi še danes.

Obdobje po 1. svetovni vojni – čas reformnih poizkusov na pedagoškem področju

Ker so na nastanek in razvoj duhoslovne pedagogike v veliki meri vplivale nekatere zgodovinske, družbene, kulturne, gospodarske in druge razmere po prvi svetovni vojni, si v nadaljevanju pogledjmo nekatere značilnosti tega obdobja.

Prva svetovna vojna je pomenila za človeštvo veliko katastrofo. Predvsem je omajala vero v urejen svet 19. stoletja, ki je z razvojem znanosti, izobrazbe in gospodarstva obljubljal večje blagostanje in enakopravnost širšim družbenim slojem. Konec vojne je vsaj za trenutek prinesel upanje za novo dobo miru ter človeško in socialno pravičnejšo družbo (Prunk, 2004). Strmčnik (1995) navaja, da so se »v začetnem navdušenju in travmah po prvi svetovni vojni, ki je povzročila toliko gorja, s pedagogiko povezovali mnogi socialni, kulturni in duhovni upi oziroma pričakovanja, da je možno z ustrežno vzgojo bistveno preprečevati nove vojne kataklizme in vplivati na pravičnejšo, predvsem pa na humanejšo podobo bodoče družbe« (str. 209). Posledično so se v svetu porajali številni teoretični in praktični pedagoški tokovi, z novimi vzgojno-izobraževalnimi smotri, vizijami in načeli.

Podobno kot po svetu se je dogajalo tudi pri nas. Do prve svetovne vojne se je slovenska pedagoška teorija razvijala dokaj monolitno, po vojni pa je postala teoretsko pluralna (Protner, 2000). V tem času zasledimo v slovenski pedagogiki naslednje pedagoške smeri: duhoslovno pedagogiko, reformsko pedagogiko in socialnokritično pedagogiko (prav tam).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na *duhoslovno pedagogiko*. Ker duhoslovnim pedagogom aktualne družbene razmere pogosto služijo kot izhodišče za reševanje pedagoških problemov, si pogledjmo, kako so slovenski pedagogi dojemali »duh časa« po prvi svetovni vojni. To nam bo omogočilo lažje razumevanje duhoslovne pedagogike v kontekstu razprave ter pojmovanje *vzgoje* pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali v nadaljevanju. Čibej (1927) ugotavlja, da »pogled na sedanost duhovnega življenja nudi kaj žalostno sliko«. »V naši razdvojeni dobi /.../ duhovno življenje izginja in se tepta« (str. 32).

Ocenjuje tudi (Čibej, 1924/25), da se je takratna kultura »materialno mnogo močnejše razmahnila kot duhovno« (str. 52) ter da civilizacija, »zgrajena na moči in tehniki«, vedno bolj uničuje duševno življenje. »Če se vživimo še kakorkoli v 'duha' našega časa, bilanca je brezdvomno slaba« (str. 1).

Podobno razmišljanje zasledimo pri Ozvaldu in Gogali. Tudi Ozvald (2000) izpostavi nesorazmeren razvoj kulture in civilizacije ter ugotavlja, da je »doba strojev človeka *dehumanizirala* ali razčlovečila« (str. 52). Po Gogali (1929) je človek v tem času »izgubil samega sebe« (str. 10). Kako naprej? Kot bomo videli, je za slovenske duhoslovne pedagoge vzgoja tista, ki naj bi takratnega duhovno in kulturno otopelega človeka usposobila za doživljanje in ustvarjanje kulturnih in duhovnih vrednot ter ga tako oblikovala v osebnost.

Čibej (1923) meni, da se odgovori na krizo takratne dobe nahajajo v težnjah takratne filozofije in psihologije, predvsem pa v pedagogiki, »saj je *kulturna pedagogika*, ki jo imam pred očmi, duhovna veda, od katere imamo pričakovati tudi točnih odgovorov na prej orisane probleme naše dobe« (str. 26).

Tudi Gogala (1939) zelo jasno izpostavi vlogo pedagogike v takratnem času: »V dobo skrajne duhovne in idejne nejasnosti skuša poseči tudi pedagogika. Dati hoče nekaj enotnih vzgojnih ciljev, ki so primerni duhu našega časa in potrebni sodobnemu človeku, vendar toliko dvignjeni nad vsakdanje življenje, da so brezčasno vredni in pomembni« (str. 75).

V nadaljevanju si pogledjmo temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike. Najprej bomo orisali razvoj in položaj te pedagoške smeri v Nemčiji, od koder izhaja, nato pa bomo prešli na njeno obravnavo v kontekstu slovenske pedagoške misli.

Duhoslovna pedagogika

Kot že rečeno, izvira duhoslovna pedagogika iz Nemčije, kjer je poznana pod izrazom *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Razvila se je v dvajsetih letih prejšnjega stoletja in je do danes najpomembnejša in najznačilnejša pedagoška smer v Nemčiji. Najvplivnejša smer v nemški pedagoški znanosti ni bila samo od sredine dvajsetih let do leta 1933 in med letoma 1945–1960. Tudi večina drugih pedagoških smeri se je v Nemčiji pojavila in razvijala v soočenju s temeljnimi postavkami duhoslovne pedagogike (Krüger, 1997).

Začetki duhoslovne pedagogike segajo v konec 19. in začetek 20. stoletja. Njen začetnik je Wilhelm Dilthey (1833–1911). Na osnovi svoje filozofije in njene teorije »*Geisteswissenschaften*« je strmel k oblikovanju duhoslovne, zgodovinsko zasnovane pedagogike in je tudi napisal prvi načrt njenih osnov, ki pa je bil objavljen šele po njegovi smrti. Izšel je leta 1934 v njegovih *Zbranih delih* (Klafki, 2007).

Glavni predstavniki prve generacije duhoslovnih pedagogov so Herman Nohl (1879–1969), Theodor Litt (1880–1962) in Eduard Spranger (1882–1963). Drugo generacijo predstavljata predvsem Wilhelm Flitner (1889–1990) in Erich Weniger (1894–1961) (Krüger, 1997).

Čprav duhoslovna pedagogika izhaja iz postavk Diltheyjeve filozofije, obstajajo med predstavniki te pedagoške smeri tudi razlike. Klafki, ki prav tako izhaja iz duhoslovne pedagogike, izpostavi štiri temeljne značilnosti te pedagoške smeri, ki naj bi veljale za vse njene predstavnike. Te so: odnos med pedagoško teorijo in prakso, relativna avtonomija pedagogike, zgodovinskost pedagogike ter pomen hermenevtike za pedagogiko (Klafki, 2007). Omenjene značilnosti tudi Raithele idr. (2009) prepoznajo kot »ključne točke« duhoslovne pedagogike. Izpostavijo pa še pedagoški odnos (str. 173). Tudi drugi avtorji izpostavijo pomen pedagoškega odnosa v duhoslovni pedagogiki. Tako E. Matthes (2011) navaja, da je pedagoški odnos bistveni element duhoslovne pedagogike. Flitner označi pedagoški odnos za osrednjo pedagoško kategorijo, Nohl pa kot »bistvo« izobraževalnega procesa (prav tam, str. 49). Nohl pojmuje pedagoški odnos kot specifično razmerje, kot duhovni odnos posebne vrste, ki ga ne smemo zamenjati z ljubeznijo ali prijateljskim odnosom. Gre za odnos med učiteljem, učencem in učno snovjo, v katerem učitelj približa oz. prenese na učence različne stvaritve kulture tako, da si ta ob soočenju z njimi oblikujejo lastno osebno identiteto in enotno duhovno življenje (prav tam). Kot bomo pokazali v nadaljevanju, zasledimo sorodno pojmovanje pedagoškega odnosa tudi v pedagoških konceptih slovenskih duhoslovnih pedagogov.

Po Medvešu (2000) ločuje duhoslovno pedagogiko od ostalih pedagoških paradig (npr. reformske, socialnokritične itd.) predvsem to, da svoje pedagoške misli »nikoli ni razvijala na opredeljevanju formalnega modela poučevanja in učenja /.../ Vsem duhoslovnim pedagogom je skupna predpostavka, da bistvenih vprašanj v vzgoji in izobraževanju ni mogoče reševati na ravni tehnike in organizacije pouka ali učenja, temveč le z ustreznim razsvetljevanjem učitelja, s šolanjem učitelja kot intelektualca. Kot intelektualec mora biti učitelj sposoben razumeti svoj čas, njegov duh, njegove aktualnosti, človeške dolžnosti in zahteve, sposoben je 'zgodovinskega razmišljanja' ('historische Betrachtung')« (str. 89).

Duhoslovni pedagogi govorijo o izobrazbi kot duhovnem prebujenju (Matthes, 2011). Cilj izobrazbe je vzgoja, ki jo razumejo kot notranje oblikovanje človeka, kot razvoj človekovih duhovnih in duševnih potencialov. Medveš (2000) navaja, da duhoslovna pedagogika razume vzgojni fenomen kot notranji fenomen izobraževalnega procesa: »Izobraževanje je posredovanje/privzemanje kulture, vzgoja pa proces, ki se dogaja v izobraževanju« (str. 91). O vzgoji govorimo, ko učitelj zagotovi, da se ob učenčevem intelektu oblikujejo tudi njegova čustva, motivi in volja, »ko preko ustreznega doživetja omogoča transformacijo kulturnih vrednot (objektivnega duha časa) v osebne vrednote (subjektivni duh)« (prav tam). Vzgoja se zgodi, ko posameznik kot umno bitje sprejme duhovno-racionalno sporočilo vrednote kot svojo last (prav tam).

Podobno razume duhoslovno pedagogiko (sicer pod pojmom *kulturna pedagogika*) Schmidt (1969) – označi jo kot pedagoško smer, ki temelji na kulturnem procesu, v katerem »objektivne kulturne vrednote prehajajo v subjektivno kulturnost gojenca in ga tako razvijajo v osebnost« (str. 214).

Kot že rečeno, se je duhoslovna pedagogika v Nemčiji uspešno razvijala do leta 1933, ko so prišli na oblast nacionalsocialisti, ponovno pa se je pojavila po letu 1945 (Klafki, 2007). Toda od konca 50. let 20. stoletja je postala izpostavljena vedno večjim kritikam

s strani empirično usmerjene pedagogike (Raithel idr., 2009). E. Matthes (2011) navaja, da je bil vedno prisoten dvom glede znanstvenega statusa duhoslovne pedagogike (uporabljene metode in deskriptiven način izražanja). Kritikom se zdi sporno, da v duhoslovni pedagogiki večina trditev temelji zgolj na opisih, da ostaja zgolj pri opisovanju pedagoške stvarnosti, ne upošteva pa metodoloških pravil bolj natančnega empiričnega pristopa (Krüger, 1997).

Orisali smo temeljne značilnosti duhoslovne pedagogike, zdaj pa si pogledimo, kako se je ta pedagoška smer razvijala pri nas.

Slovenska duhoslovna pedagogika

Tako kot v Nemčiji je tudi pri nas duhoslovna pedagogika izhajala iz univerzitetnih krogov, kar je omogočalo visoko znanstveno raven, primerljivo z dogajanjem v tujini (Protner, 2000a). Na Slovenskem jo je začel uveljavljati Karel Ozvald, prvi profesor pedagogike na ljubljanski univerzi. Kot smo že večkrat omenili, sta ob Ozvaldu njena izrazita predstavnika tudi njegova študenta Stanko Gogala in Franjo Čibej.

Razvoj duhoslovne pedagogike so pri nas zaznamovale teoretične postavke hermenevtike (W. Dilthey), strukturne psihologije (E. Spranger), fenomenologije (E. Husserl), filozofske antropologije (M. Scheler), personalizma (R. Guardini, francoski personalisti), eksistencializma (K. Jaspers), Vebrove psihologije in filozofije, krščanskega socializma itd. (Šmidhofer, 2016). Iz tega zornega kota jo lahko označimo za idejno pluralno, ker so jo, za razliko od duhoslovne pedagogike v tedanjem evropskem prostoru, ki se je navezovala predvsem na postavke Diltheyeve hermenevtike (König/Zedler, 1998, str. 100), zaznamovali različni miselni tokovi.

Pri umestitvi naših pedagogov med predstavnike duhoslovne pedagogike je smiselna opredelitev E. Matthes (2011, str. 206), ki omenja širok nabor metod v duhoslovni pedagogiki. V tem pogledu izpostavi fenomenologijo, hermenevtiko ter dialektiko kot metode tistih, ki izhajajo iz pojmovanja človeka kot duhovnega bitja (prav tam). Takšna metodološka pluralnost je značilna tudi za slovensko duhoslovno pedagogiko.

Čeprav se obravnavani predstavniki slovenske duhoslovne pedagogike v nekaterih pogledih tudi razlikujejo, lahko skupne značilnosti njihovih pedagoških konceptov prepoznamo v naslednjih tezah: pojmovanje pedagogike kot vede o duhovnem in kulturnem oblikovanju človeka (Čibej, 1923, str. 23; Ozvald, 2000, str. 11; Gogala, 1931/1932a, str. 129); pojmovanje človeka kot osebe, bistvo katere je njena duhovna usmerjenost; razumevanje duhovnosti kot sposobnosti doživljanja duhovnih vsebin in vrednot (Čibej, 1923, str. 38; Ozvald, 1918, str. 109–110; Gogala, 1931/1932a, str. 130–133); vzgoja je proces, v katerem objektivne kulturne in duhovne vrednote prehajajo v subjektivno kulturnost in duhovnost učenca in ga tako razvijajo v osebnost; pomembna je vloga učitelja, ki učencu približa vrednote na način, da je ta sposoben samostojnega doživljanja in ustvarjanja le-teh; analiza vzgojnega procesa na predpostavkah hermenevtike, fenomenologije, filozofske antropologije, personalizma, Vebrove filozofije in psihologije ter drugih miselnih tokov duhoslovne znanstvene paradigme.

V nadaljevanju si podrobneje pogledimo, kako razumejo pojav vzgoje posamezni obravnavani pedagogi.

Ozvaldovo pojmovanje vzgoje

Karel Ozvald je bil prvi univerzitetni profesor pedagogike na novoustanovljeni Univerzi v Ljubljani (1919). Rojen je bil l. 1873 v Središču ob Dravi. Leta 1894 je maturiral na gimnaziji v Mariboru in študij nadaljeval v Gradcu. Končal ga je l. 1899 z imenovanjem v doktorja filozofije iz slovanske in klasične filologije ter filozofije (Vidmar, 2002).

V začetku l. 1920 je bil imenovan za izrednega profesorja pedagogike na Filozofski fakulteti ljubljanske univerze, l. 1922 pa za rednega. Kot univerzitetni profesor je deloval do upokojitve l. 1945. V študijskem letu 1927/28 je postal dekan, v naslednjem letu pa prodekan Filozofske fakultete (prav tam). Umrl je 30. novembra 1946 v Ljubljani.

Tako kot klasiki duhoslovne pedagogike (npr. Nohl in Litt) tudi Ozvald pri svojem pojmovanju vzgoje izhaja iz nekaterih značilnosti obdobja po prvi svetovni vojni. Kot smo že omenili, je po Ozvaldu (2000) takratni človek postal dehumaniziran in otopel za kulturne in duhovne vrednote. Mehanizmi civilizacije so ga zmeraj bolj odtujevali od njegovega resničnega bistva in ga spreminjali v nekakšen »živ stroj« (prav tam, str. 51–52). Vendar je za Ozvalda človek več kot zgolj to. Poudarja, da je človek »nositelj duha, *tvorec kulture* (na področju umetnosti, prava, religije, npravstvenosti, znanstva) in ne samo dresuri podobno živo bitje« (prav tam, str. 97). Tisto, kar človeka »povzdiguje nad podčloveška bitja«, je po Ozvaldu »*kulturno udejstvovanje duha*« (prav tam, str. 98). Kot vidimo, je za Ozvalda človek predvsem duhovno in kulturno bitje. Iz takšnega pojmovanja človeka izhaja tudi njegova opredelitev pedagogike. Po Ozvaldu (prav tam) je namreč pedagoška teorija »teoretska veda o duhovnem razvoju posameznika in življenjskih zajednic, /.../ veda, ki ima pojasnjevati, kako se vrši duhovna rast poedinca in življenjskih skupin« (str. 11). V tem pogledu navaja (prav tam): »Vrhovna naloga /.../ pedagoške teorije je ta, da pojasni '*skrivnost duhovnega včlovečevanja*'« (str. 13).

Ozvald (prav tam) pojmuje vzgojo kot kulturni proces in poudarja, »da z ene strani kultura, to se pravi duhovno stremljenje kakega narodu k solncu, njegova 'via lucis', ni nič drugega, nego - vzgoja in izobrazba, in da z druge strani vzgoja in izobrazba ni nič drugega, nego - kultura« (str. 7). Ugotavlja (prav tam), da ima »vse vzgojstveno prizadevanje, kjerkoli ga najdemo, eno in isto vsebino: *s pomočjo kulturnih dobrin* (znanstvo, umetnost, gospodarstvo, npravstvenost) *izobraževati* posameznika in zajednico, ali drugače rečeno - iz kulture ustvarjati izobrazbo« (str. 164).

V nadaljevanju si pogledimo, kaj razume Ozvald pod pojmom *izobražen* človek. Kakor navaja, je *izobražen* nekdo, »ki si je, bodisi pretežno iz lastnih sil bodisi s tujo pomočjo pridobil *enotno, to je na lastni individualnosti zakoreninjeno, pa vendar elastično*, različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali 'strukturo' *svojega duha*, katera ga usposablja za *aktivno udeleževanje kulturnega življenja*, to se pravi, ne samo za *doumevanje* (doživljanje), ampak tudi za *ustvarjanje* oziroma *odkrivanje* kulturnih dobrin in vrednot«. Izobražen je samo nekdo, »ki se je /.../ tako izobličil duha, da /.../ sledi kulturnemu življenju« (prav tam, 168).

Na tem mestu ne moremo spregledati Ozvaldove opredelitve izobrazbe kot *cultura animi*, ki smo jo sicer podrobneje že predstavili (Šmidhofer, 2016), zato se je na tem mestu dotaknimo le bežno. Po Ozvaldu (2000) je izobrazba *cultura animi*, izoblikovanost človekovega duha. Navaja, da »pravimo izobrazbi *cultura animi* (izoblikovanost duha), po navadi '*splošna izobrazba*', hoteč s tem reči, da je poleg nje še druga, '*poklicna*' ali '*strokovna*' izobrazba« (prav tam).

Kako pa pridemo do izobrazbe *cultura animi* oz. do izoblikovanosti duha in kaj je vsebina te izobrazbe? Pri tem so pomembni predvsem trije elementi, ki so v Ozvaldovi misli tesno povezani: *modrostno znanje*, *lik učitelja* in *pedagoški odnos*. Ustavimo se najprej pri konceptu modrostnega znanja. Po Ozvaldu (prav tam, str. 148) se modrostno znanje ukvarja s vprašanji, »ki jim ni mogoče dobiti odgovora s pomočjo opazovanja, merjenja, matematičnega izvajanja«, prav tako pa ta vprašanja »ne klijejo iz potrebe, temveč iz *začudenja*: kaj je to in ono (človek, razvoj, življenje, nastajanje; smrt) po svojem bistvu, po svoji ideji, po svojem smislu?« (prav tam). Ugotavlja (prav tam), »da je tudi taka usmerjenost človeka lahko izvor znanju, samo da drugačnemu, nego se goji po raznih panogah pozitivnega znanstva. Te vrste znanju pravimo modrostno znanje« (str. 149).

Kakšen pa je *lik učitelja*, ki posreduje modrostno znanje? Po Ozvaldu (prav tam) to »ni raziskovalec (v smislu pozitivnega znanstva), ampak *modrijan*, lepih strani življenja več, osobito pa cel in ne specialistovsko enostranski človek« (str. 151). Modrijan ne podaja »strokovnega ali poklicnega, induktivno pridobljenega znanja, marveč oznanja poedincu in socialnim enotam to, kar je sam 'uzrl' o 'tajnah' sveta in življenja ter jih uči - živeti, to je gledati pa ocenjevati svet in življenje, jima iskati smisla ter tamkaj dejstvovati« (prav tam).

Kot smo že omenili, je eden izmed bistvenih elementov duhoslovne pedagogike pedagoški odnos, odnos med učiteljem in učencem. Če se spomnimo, gre po Nohlu pri tem za duhovni odnos posebne vrste, v katerem učitelj približa oz. prenese na učence različne stvaritve kulture tako, da se ta ob soočenju z njimi oblikuje v samostojno osebnost (Matthes, 2011). Tudi Ozvald (2000) ostaja v teh okvirih, ko navaja, da »učitelj življenja in pa tisti, ki ga 'poslušaj', stojita v docela svojevrstnem medsebojnem odnošaju /.../. Takšen človek lahko postane *tvoj vzornik* /.../. Od njega prihaja čudna moč, ki te vabi, da greš za njim, da mu *slediš* kot svojemu zgledu (to ni posnemanje!) /.../ *Hoteti in se udejstvovati v istem smislu*, kakor hoče in se udejstvuje tvoj vzornik, pa ne pomeni nič drugega, nego - *preizkuševati lastne sile ter spoznavati samega sebe*« (str. 151).

Da je Ozvaldovo pojmovanje uspešne vzgoje neločljivo povezano z likom učitelja, nam potrdijo tudi naslednje njegove besede, s katerimi bomo povzeli njegova razmišljanja v povezavi z vzgojo: »Osebnost, dodelanost, zgled učitelja in učiteljice – to je tisti čudotvorni x, od katerega v glavnem zavisi uspeh ali neuspeh šole. Duha si oblikuješ samo na ta način, da podoživljaš tisto, kar je neposredno doživljal notranje bogati človek, ko si je na tem ali onem poprišču (znanstvu, umetnosti, gospodarstvu, globoki vernosti) resno prizadeval, da bi razrešil 'sveta uganko' ter prav v tem prizadevanju po duhu – rasel« (Ozvald, 1930, str. 137).

V nadaljevanju pogledimo, kako je pojav vzgoje razumel Franjo Čibej, Ozvaldov študent.

Čibejevo pojmovanje vzgoje

Franjo Čibej se je rodil l. 1901 v Gorici. Družina se je večkrat selila, zato je osnovno šolo obiskoval v Trstu, klasično gimnazijo v Gradcu, po preselitvi v Ljubljano pa je obiskoval osmi razred na poljanski gimnaziji. Leta 1919 se je vpisal na ljubljansko bogoslovje, a se je v naslednjem študijskem letu prepisal na Filozofsko fakulteto. Od leta 1920 do 1924 je poslušal filozofijo pri Vebru, pedagogiko pri Ozvaldu ter matematiko in fiziko. V začetku leta 1925 je doktoriral pri Vebru. Profesorski državni izpit je opravil l. 1926 (Cindrič, 2015). Tri leta kasneje, pri komaj 28 letih, je umrl.

Za Čibejev opus je značilna izrazita teoretska pluralnost in široko pojmovanje pedagogike: »Časi so minuli, ko je pedagogika bila le skupek metodičnih navodil za suho vtepavanje učne snovi v šoli. Danes obsega pedagogika vse duhovno in kulturno življenje« (Čibej, 1927, str. 4). Teoretsko pluralnost njegovega opusa nazorno oriše Gogala, s katerim sta istega leta (1925) doktorirala pri Vebru. Tako navaja, da se je Čibej kot učenec Vebrina »po eno strani usmeril k predmetni teoriji ter k sorodni fenomenološki šoli Husserla in njegovih učencev (posebno Schelerja)«, kot učenec Ozvalda pa se je »približal moderni kulturni pedagogiki, ki jo zastopajo Spranger, Scheler, Spengler, Troeltsch idr., ter moderni pedagoški ter mladinski psihologiji prof. Sterna, Buhlerja, Sprangerja in ameriške smeri« (Gogala, 1929, str. 6). Obema omenjenima vsebinskima vplivoma se je kasneje pridružila še sociologija. Gogala označi Čibeja kot »strukturno-psihološko« in »duhovno-teoretično« usmerjenega misleca (prav tam).

Poglejmo si Čibejevo pojmovanje *vzgoje* ter pojavov, ki so z njo neločljivo povezani: *izobrazba, lik učitelja in pedagoški odnos*. Čibej v prispevku *O virih duhovnega in kulturnega življenja* (1923) tako pojasni pojem *vzgoja*: »Kaj vse jemlje v misel vzgoja? Je to hotenje vzgojitelja, ki je utemeljeno v široki, veliki ljubezni do drugega bitja, ki hoče vzbuditi in razviti v njej celotno življenje; hoče ji odpreti pogled v celotno območje vrednot, hoče jo pripraviti do udejstvovanja v zmyslu teh vrednot« (str. 47). Zato je po Čibeju (prav tam) »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«. S takšnim pojmovanjem vzgoje lahko pri Čibeju prepoznamo temeljne poteze duhoslovne pedagogike. Kakor navaja Schmidt (1969), je duhoslovna pedagogika sicer priznavala, da živi človek tudi biološko in družbeno, »toda to je le pogoj za njegovo pravo in najvišje življenje, za duhovno življenje, za njegovo vraščanje v svet objektivnih kulturnih vrednot«. Namen vzgoje je, »da bo čim več tega objektivnega duha prešlo v osebno, v subjektivno kulturnost mladega človeka, in ga tako razvijalo v osebnost« (prav tam, str. 219).

V tem kontekstu lahko beremo tudi Čibejevo razumevanje vzgojnega dela.

S tem, ko je »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«, pa je po Čibeju (1923, str. 47) »že določena vsebina velevažnemu pojmu *vzgojitelj*«. Kot smo že večkrat omenili, ima vzgojitelj oz. njegov lik pomembno vlogo v duhoslovni pedagoški orientaciji. Ta mora po Čibeju imeti »najprej ljubezen do danih kulturnih vrednot, do celotnega 'življenja', a na drugi strani mora biti v ljubezni obrnjen do mladostne osebnosti« (prav tam, str. 47–48). »Vzgojitelj je vedno usmerjen proti mladostnemu,

razvijajočemu se človeku, v njem odkriva vire za razvoj njegovega življenja (kako se razvija otroška, mladeniška duša, kako je zgrajeno njuno življenje) ter skuša vse sposobnosti in dovtetnosti s posredovanjem duhovnih in kulturnih vrednot tudi razviti« (prav tam).

Čibeju (prav tam) pomeni *izobrazba* »razvijanje človekove dovtetnosti za vrednote in tvoritev podlage za ustvarjanje in hotenje na poprišču vrednot« (str. 48), »*izobrazljivost*« pa označi kot »sposobnost duše, se preobraziti ob duhovno-kulturnih tvorbah ter vpostaviti v sebi čimdalje bolj svojo samostalno in samobitno strukturo osebnosti« (prav tam). Po Čibeju (1927) je *izobrazba* »zadnji smisel in najvišja vrednota življenja in kulture« (str. 36).

Kakšna pa je zanj razlika med vzgojo in učenjem? Kakor navaja (prav tam), »gre pri učenju predvsem za *intelektualne* funkcije, oz. za dojetanje logično-zmisljnih zvez in dejstev, torej za to, kar imenujemo 'znanje'« (str. 30–31). Pojav *vzgoje*, ki nas v kontekstu razprave najbolj zanima, ima po Čibeju (1927a) »težišče nekoliko drugje /.../ Pri vzgoji mislimo največ na *emocionalno* stran, in sicer na karakterne lastnosti in hotenjsko plast človeške psihe. Vzgojen je, kdor se zna obvladati, je odkritosrčen, kdor pošteno misli, zna pravilno uravnavati svoja dejanja. Vzgjati se pravi vplivati v tem zmyslu na drugega« (str. 31). Kakor navaja, sta pri vzgoji »oba subjekta v nekem odnosu, od vzgojitelja kot močnejšega subjekta gre nek vpliv na gojenca, o kaki *enakovrednosti* obeh polov ni govora« (prav tam).

V nadaljevanju svojih razmišljanj o pedagoškem odnosu se Čibej ustavi tudi pri pojmu *pedagoški eros*, ki je značilen za Gogalov pedagoški koncept, kot bomo pokazali kasneje. Čibej je do *pedagoškega erosa* kritičen. S tega vidika ugotavlja (prav tam), da so nekateri »skušali vzgojni akt spraviti z erosom in *ljubeznijo*, nekateri so videli celo bistvo vzgoje v ljubezni, nekdo je celo skoval pojem 'pedagoški eros'« (str. 31). Za Čibeja je taka določitev »dvoumna in nepravilna« (prav tam): »Kajti ljubezen se odloči za drugi jaz vedno svobodno in iracionalno, po notranji nujnosti. Eros predpostavlja odločitev, odločitev iz nagnjenja. /.../ Vzgojitelj pride do svojega gojenca brez ovinkov, gojenec mu je odločen, dodeljen; /.../. Vzgojitelju so gojenci zaupani: iz njihovih življenjskih form mora stvoriti nekaj - stvoriti mora to po nekem svojevrstnem prijateljskem odnošaju, baš po tem, kar imenujemo pedagoški kontakt«. Po Čibeju (prav tam, str. 32) je »jedro te zveze v tem, da vzgojitelj po *svojem bistvu nekaj* (kos sveta, osebne vrednote) posreduje drugemu subjektu /.../. Gojenec sprejema te vplive, /.../ a vzgojitelju ni enakovreden: Odnosa ne more v vsem obsegu vračati, vzgojitelju ne da svojega jaza. V trenutku, ko se to zgodi, vzgojni odnos neha ali pa se izmeni v prijateljstvo. Tako je vzgojni odnos torej soroden prijateljstvu, a ni prijateljstvo. Je nekaj čisto svojevrstnega« (prav tam). Kot vidimo, tudi Čibej tako kot klasiki duhoslovne pedagogike izpostavi pomembnost pedagoškega odnosa v svojem pojmovanju vzgoje. Ta ima osrednje mesto tudi v Gogalovem vzgojnem konceptu, le da ga sam, za razliko od Čibeja, povezuje s *pedagoškim erosom*. Poglejmo si v nadaljevanju, kako razume *vzgojo* in nekatere pojave, ki se je dotikajo, Stanko Gogala.

Gogalovo pojmovanje vzgoje

Stanko Gogala je bil drugi slovenski univerzitetni profesor pedagogike po Karlu Ozvaldu. Rodil se je leta 1901 v Kranju, kjer je obiskoval osnovno šolo. Svojo nadaljnjo študijsko pot in odločitev zanjo je opisal takole (Gogala, 1932): »Srednjo šolo sem študiral na III. drž. gimnaziji v Ljubljani, visokošolske študije na Aleksandrovi univerzi v Ljubljani. Izbral sem si filozofsko-pedagoško in prirodopisno skupino. K odločitvi, da sem začel študirat filozofijo in pedagogiko, me je nagnilo troje: 1. lastno nagnjenje, ki sem ga dobil že v srednji šoli, ko sem bral Vebrove razprave; 2. začetek mladinskega gibanja, ki je radi svoje usmerjenosti v duhovnost neposredno kazalo na filozofijo in 3. velika osebnost prof. Vebra in Ozvalda« (str. 2). Gogala je začel študirati l. 1921, študij je zaključil l. 1925.

Leta 1933 je imenovan za privatnega docenta za pedagogiko. Leta 1946 dobi naziv univerzitetnega docenta in izrednega profesorja za pedagogiko ter mesto profesorja na oddelku za pedagogiko. Leta 1959 je izvoljen v naziv rednega profesorja. Med letoma 1964–1967 je bil dekan Filozofske fakultete v Ljubljani. Leta 1967 je bil zaradi bolezni upokojen. Umrli je 14. julija 1987 v Ljubljani (Kroflič, 2005).

Iz njegovega opusa bomo izpostavili predvsem tiste vidike, ki so pomembni za našo razpravo: pojmovanje *vzgoje* in *izobrazbe*, *pedagoški odnos*, *lik učitelja* in *pedagoški eros*.

Za začetek si pogledjmo njegovo opredelitev pedagogike. Po Gogali (1931/32) bi »najsplošnejše mogli določiti pedagogiko kot *vedo o duševnem in duhovnem oblikovanju človeka*« (str. 129). Gogala (2005) ugotavlja, da pedagoška teorija spada »med one znanstvene panoge, ki so del tako zvane *duhoslovne* znanosti. /.../ Pedagoška teorija niti najmanj ne spada med prirodoslovne vede, temveč je zanjo značilen način dela onih znanstvenih disciplin, ki se pečajo z drugo stvarnostjo sveta - *z duhom*« (str. 235–236). Gre ji »za notranje duhovno in duševno preusmeritev človeka«, »za problematiko človekovega kultiviranja«, »za vprašanje človekove izobraženosti, t.j. njegovega duhovnega bogatenja, in za človekovo vzgojenost, t.j. za sposobnost doživljanja duhovnih ved« (prav tam).

Kot vidimo, opredeli Gogala *izobraženost* kot duhovno bogatenje človeka, *vzgojenost* pa kot sposobnost doživljanja duhovnih ved. Koncept človekovega doživljanja ima pri Gogalovem pojmovanju *vzgoje* in *izobrazbe* nasploh pomembno vlogo. V *Uvodu v pedagogiko* (1939) zapiše, da je »pojmem doživetja najvažnejši za določitev vzgoje« (str. 59). Pri tem je treba izpostaviti, da po Gogali (prav tam) »nekaj doživeti« ni isto kot »imeti doživljaj«. »Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. Bogastvo doživljajev je neizmerno. Iz imena 'doživetje' pa čutimo, da gre za globlje duševne akte kot npr. strmenje, globoko začudenje, osebno spoznanje, trpljenje, razočaranje /.../, umetnostna doživetja lepote, glasbe, religiozna doživetja, doživetja molitve, Boga in njegove milosti /.../. Vsakdo ima pač svoja lastna, povsem osebna doživetja, ki so bila ali so tako močna, da jih ne bo mogel nikdar več izbrisati iz spomina« (str. 59–60).

Ugotavlja (prav tam), da je izobrazba »vezana na vsebine različnih doživljajev« (str. 60–61), medtem ko je vzgoja »sposobnost doživetja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot«. Ali z drugimi besedami (prav tam): »Čim več vsebinsko polnih doživljajev

smo imeli, tem bolj izobraženi smo postali« in »čim več doživetij smo imeli, tem globlje so nas vzgojila« (str. 61). Po Gogali (prav tam) tako vzgajajo »samo doživetja«: »Kdor še ni doživel ničesar do zadnjih globin svoje duše, ni v resnici vzgojen.«

Kako pa doseči, da se pri učencu pojavijo doživetja, ki ga bodo vzgojila v osebnost? Na tem mestu se pokaže pomen pedagoškega odnosa pri Gogali. Zanj je cilj pedagogike »ustvariti tako obliko šolskega dela, ob kateri se bosta združila učitelj in učenec /.../ v harmonično delovno enoto« (Gogala, 1931, str. 161–162). Kako pa se združita učitelj in učenec v »harmonično delovno enoto«? Poglejmo si Gogalovo pojmovanje pedagoške metode. Gogala (1938, str. 70) jo pojmuje »kot poseben način učiteljevega dela«, ki ima dva izvora (Gogala, 1933, str. 33): »pedagoško intuicijo« in »pedagoško teorijo«. Za kontekst razprave je relevantna *pedagoška intuicija* (tudi *pedagoški čut, takt, instinkt*), ki jo Gogala vključuje v »osebno plat metode« (prav tam, str. 29). Po Gogali je *pedagoška intuicija* »svojevrsna vrsta *predstavne intuicije* ali neposrednega ter bistvenostnega gledanja različnih pedagoških teoretičnih in praktičnih problemov« (prav tam).

Gogala (prav tam) zapiše, da je pedagoška intuicija »za šolsko življenje nujno potrebna in jo mora vsak pedagog imeti vsaj v mali meri« (str. 30). Čeprav je »dana v veliki meri samo nekaterim, ki so rojeni za pedagoško delo« (prav tam), pa poudarja, da »ne moremo zahtevati, da bi imel vsak pedagoški delavec najbolj razvit pedagoški čut« (prav tam, str. 32). Kljub temu pa meni, da »komur povsem manjka pedagoška intuicija, ta nikakor ne sme postati delavec na pedagoškem poprišču« (prav tam).

Kljub pomembnosti pedagoške intuicije za uspešen vzgojni odnos pa Gogala opozori, da to ne pomeni, da je vse pedagoško delo »le *podzavestno*, ker je podrejeno pedagoški intuiciji« (prav tam). Izpostavi namreč pomembnost pedagoške teorije, ki »utemelji določeno metodo in način pedagoškega splošnega in konkretno-individualnega udejstvovanja«, saj »je pedagog za svoje delo ob tujih ljudeh močno in težko odgovoren« (prav tam, str. 33). »Odgovornost« pa je za Gogalo »taka duševno-pravilnostna plat«, ki se ne tiče »podzavestnih dejanj«, ampak dejanj, ki so »zavestna in hotena ter izvršena z jasno določenim smotrom in ciljem« (prav tam).

Z Gogalovo pedagoško intuicijo je tesno povezan *pedagoški eros*, ki smo ga na kratko omenili pri Čibejevem pojmovanju pedagoškega odnosa. Če se spomnimo, je bil Čibej (1927) do njega kritičen. Za Gogalo (1931/32) pa je *pedagoški eros* »bistveni znak učitelja« (str. 172). Kaj pa sploh je pedagoški eros oz. pedagoška duhovna ljubezen? »Kot pedagoški eros moramo razumeti iz subjektive podzavesti izvirajočo bolj ali manj močno duševno potrebo po oblikovanju človeka« (prav tam). Za Gogalo je pedagoški eros »ona pogonska sila, radi katere učitelj mora biti učitelj, ali bolje, oblikovatelj otroških duš in njihovega duha, in radi katerega ne more nehati biti učitelj« (prav tam).

In kako sta povezana *pedagoška intuicija (čut)* in *pedagoški eros*? Po Gogali »moramo smatrati pedagoški čut za bistveno izpopolnitev pedagoškega erosa«, saj »pedagoški eros ne more zadostovati za uspešnost pedagoškega dela«. »Pedagoškemu erosu manjka načinovne plati oblikovanja /.../. In tukaj mu pride na pomoč pedagoški čut, ki ga izpopolni tudi z načinovno ali, reči smemo, z metodično platjo. Bistvo pedagoškega čuta

je namreč to, da subjekt neposredno in brez posebnega razmišljanja takoj začuti, kako bi bilo treba sedajle tega človeka oblikovati. Ko se je npr. otrok zlagal, ne gre samo za občuteno potrebo, ga oblikovati, to je stvar pedagoškega erosa, temveč gre še za spoznanje, da bo najbolje, če storimo sedajle to in to, če mu povemo to in to itd. To pa je stvar pedagoškega čuta« (prav tam).

Po Gogali sta torej pedagoška intuicija in pedagoški eros nepogrešljiva vidika pedagoške metode. Poudarja (1933, str. 74), da mora pedagoška metoda »upoštevati in gojiti učenčevo *človečnost* in njegovo *osebnost*«. »V prvi vrsti gre za to, da se učenci in vsi oni, ki od koga sprejemajo takšne ali drugačne vrednote, zavejo svoje človečnosti in svojega osebnega dostojanstva« (prav tam). Ugotavlja, da »pri vsem pedagoškem delu, izobrazbenem in vzgojnem prizadevanju ne gre za drugo, kot da ustvarimo celega *človeka*. /.../ Gojitev človeka, njegove osebnosti in njegovih človeških lastnosti, je prva naloga šole in življenja« (prav tam).

Kaj pa Gogala razume pod pojmom *celi človek*, ki je cilj vzgojnih prizadevanj? Gogala *celega človeka* določi »po lastnostih, ki jih pripisujemo osebnosti«. »Je izrazita individualnost v tem smislu, da čutimo v njem posebnega in enkratnega človeka /.../. To je individualnost notranje, osebne in duhovne svojevrstnosti, ki je tako izrazita, da je ni mogoče zamenjati z drugo /.../. Celi človek je tako kot osebnost resnično notranje samostojen in kritičen, zato neodvisen. Samostojen je, ker ve, kaj dela, in ker odgovarja z vsem svojim bistvom za vsako svojo odločitev« (prav tam, str. 77).

S temi Gogalovimi besedami bomo tudi zaključili pojmovanje vzgoje pri slovenskih duhoslovnih pedagogih. Čeprav obstajajo med njimi nekatere razlike (npr. pojmovanje pedagoškega erosa pri Čibeju in Gogali; bolj razdelane analize o naravi pedagoških procesov pri Čibeju in Gogali kot pri Ozvaldu itd.), smo pokazali, da vsi razumejo vzgojo kot proces, v katerem učenec s pomočjo učitelja razvija svoje duhovne in kulturne potencialce ter se tako vzpostavi kot samostojna, svobodna, odgovorna in kritična osebnost.

Sklep

Tako kot v Nemčiji se je po drugi svetovni vojni tudi pri nas prisotnost duhoslovne pedagogike zmanjšala. V drugi polovici 20. stoletja, ko je v slovenski pedagogiki prevladovala socialnokritična pedagoška paradigma, je bil najvidnejši predstavnik duhoslovne pedagoške tradicije Franc Pediček (1922–2008), Gogalov študent. Zanimanje za slovensko duhoslovno pedagoško tradicijo se je pri nas povečalo na prelomu tisočletja in z obdobji večje ali manjše intenzivnosti traja še danes (prim. Kroflič, 2000, 2005; Protner, 2000, 2006, 2015; Medveš, 2000, 2015a; Knava, 2005; Vidmar, 2002, 2003, 2004; Perat, 2001, Strmčnik, 2003; Šmidhofer, 2011, 2016). Kljub temu pa ne gre spregledati, da je, za razliko od Gogale in Ozvalda, Čibej precej manj analiziran v kontekstu slovenske duhoslovne pedagogike. Menimo, da bi za celostno razumevanje

slovenske duhoslovne pedagoške tradicije njegovemu opusu lahko v prihodnje namenili več pozornosti.

Zato upamo, da zanimanje za slovensko duhoslovno pedagoško tradicijo ne usahne, saj verjamemo, da lahko v njej najdemo poudarke, ki omogočajo konstruktivno soočenje s sodobnimi pedagoškimi problemi. Vidiki duhoslovne pedagogike, ki so po naši oceni brezčasni, so: razvijanje duhovnih in kulturnih razsežnosti človekovega bivanja, ustvarjanje *celega človeka* (samostojnega, kritičnega, neodvisnega, svobodnega in odgovornega človeka), poudarjanje dostojanstva človeške osebe, razvijanje kritičnega mišljenja, pojmovanje pedagoškega odnosa, lik učitelja (osebni etos, zgled, visoka moralna podoba) itd. Verjamemo, da lahko ti poudarki tudi dandanes naletijo na plodna tla, če jim le damo priložnost.

Summary

The article analyses the concept and understanding of education in Slovene cultural pedagogy after the First World War. The main purpose of the discussion is to show how education and related phenomena were understood by leading representatives of this pedagogical orientation: Karel Ozvald (1873-1946), Franjo Čibej (1901-1929), and Stanko Gogala (1901-1987).

In the first part of the discussion, we initially outline some of the cultural and historical characteristics of the period after the First World War that marked the emergence of cultural pedagogy, both in Slovenia and in the world. In the following we present the development, the main representatives and the basic characteristics of cultural pedagogy in Germany, from which this pedagogical direction emerges. Then we focus on Slovene cultural pedagogy and highlight some of its aspects. We have shown that Slovene cultural pedagogy can be designated as theoretically plural, because it was marked by different theoretical streams. While the German cultural pedagogy was based primarily on the theoretical aspects of Dilthey's hermeneutics, the concepts of Slovenian cultural pedagogues include the following theoretical streams: hermeneutics (W. Dilthey), structural psychology (E. Spranger), phenomenology (E. Husserl), philosophical anthropology (M. Scheler), personalism (R. Guardini, French personalities), existentialism (K. Jaspers), Veber's psychology and philosophy, the ideas of Christian socialism, etc. In the central part of the paper, we analyse the understanding of education (and its associated phenomena) at Ozvald, the founder of this pedagogical direction in Slovenia, and Čibej and Gogala, who were Ozvald's students. Although the mentioned representatives of Slovene cultural pedagogy differ in some aspects, their conception of education coincides with the basic characteristics. These are mainly reflected in the notion of pedagogy as a science of the spiritual and cultural design of man; in the understanding of education as a process in which objective cultural and spiritual values pass into the subjective culture and spirituality of the student and thus develop into a personality; in emphasizing the importance of pedagogical relations in the educational process; in the conception of the character of the educator (his moral image, example, personal ethos, the ability to experience and create spiritual and cultural content and values); in the analysis of the educational process on the assumptions of various theoretical streams of the humanistic scientific paradigm, etc. One of the differences between Slovene cultural

pedagogues is, for example, the concept of *pedagogical eros* (Čibej is critical to it, for Gogala it is an essential sign of the educator, we did not find it at Ozvald). We could also say that Čibej, and above all Gogala, analysed the nature of pedagogical processes and phenomena much more in detail than their teacher Ozvald. Despite some differences, however, we have shown that the discussed pedagogues perceive education in a related way and all strive for the same goals of education: to train the student to experience and create spiritual and cultural values and to help him to establish himself as an independent, autonomous, free, creative, and critical personality.

In conclusion, we briefly touch on the position of Slovene cultural pedagogy after World War II. We have drawn attention to the significance of Čibej's opus (which is more than not inexhaustible) for a comprehensive understanding of Slovenian cultural pedagogical tradition. Since it is the task of pedagogical science to research, highlight and evaluate the domestic pedagogical heritage, we have in conclusion pointed out some aspects of this pedagogical orientation that are interesting from the viewpoint of modern pedagogical science: developing the spiritual and cultural dimensions of human existence, emphasizing the dignity of the human person, understanding the pedagogical relation, the character of the teacher (moral example, personal ethos), etc. One of the purposes of the discussion is that the heritage of Slovene cultural pedagogy does not go unnoticed. With its high scientific level it can offer us answers to contemporary pedagogical problems if we give it a chance.

Literatura:

- Cindrič, A. (2015). *Od imatrikulacije do promocije. Doktorandi profesorja Franceta Vebra na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v luči arhivskega gradiva 1919–1945*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Čibej, F. (1923). O virih duhovnega in kulturnega življenja. *Pedagoški zbornik*, 21 (1), 21–59.
- Čibej, F. (1924/25). Iz snovanja naše etike. *Križ na gori*, 1 (1–2), 52–61.
- Čibej, F. (1924/25a). Naša duša in njena pot do novega verskega življenja. *Križ na gori*, 1 (1–2), 1–7.
- Čibej, F. (1927). Problem slovenske izobrazbe. *Dom in svet*, 40 (1), 31–37.
- Čibej, F. (1927a). O temeljih moderne pedagogike. *Popotnik*, 49, (2–3), 29–32, 61–65.
- Gogala, S. (1929). Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo. *Pedagoški zbornik*, 25, 5–39.
- Gogala, S. (1931). Učiteljeva osebnost. *Popotnik*, 52 (6–7), 161–166, 193–199.
- Gogala, S. (1931/32). O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik*, 53 (5, 6, 7), 129–133, 170–174, 201–204.
- Gogala, S. (1932). Razgovor s prof. dr. Stankom Gogalo (avtor »nč«). *Učiteljski tovariš*, 72 (2), 2.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike. Uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1938). Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca. *Pedagoški zbornik*, 34 (1), 70–78.
- Gogala, S. (1939). *Uvod v pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Klafki, W. (2007). Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. *Pedagogija*, 62 (3), 351–361.

- Knava, S. (2005). *Koncept duha v pedagoški teoriji Stanka Gogala* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- König, E. in Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 56–83.
- Kroflič, R. (2005). *Stanko Gogala. Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Krüger, H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Matoga in Stocker, (2009). *Was ist Bildung? Was versteht man unter einem gebildeten Menschen?* Pridobljeno s www.univie.ac.at/bildungsgeschichte/Auswertung-Gruppe2.doc
- Medveš, Z. (2000). Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 84–107.
- Medveš, Z. (2015a). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66 (2), 14–37.
- Medveš, Z. (2015b). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66 (3), 10–35.
- Ozvald, K. (1918). *Smernice novega življenja*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- Ozvald, K. (2000). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečenja*. Ljubljana: Jutro.
- Ozvald, K. (1930). Poskus zaključne sodbe o »novi« šoli. *Popotnik*, 51 (5–6), 129–137.
- Perat, Z. (2001). Karel Ozvald: Kulturna pedagogika – Kažipot za umevanje včlovečenja in pridanimi sestavki Visokošolski mladini! – Nastopno predavanje na univerzi dne 15. aprila 1920 ter Morala in družba – Temeljna načela tukaj nastopajoče dinamike. *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje: glasilo Slovenskega šolskega muzeja*, 10 (1), 184–187.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Založba Educa.
- Protner, E. (2000a). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51 (5), 38–55.
- Protner, E. (2006). Stanko Gogala: Izbrani spisi. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 160–166.
- Protner, E. (2015). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik .in Slowenien zwischen Totalitarismus und Demokratie. *Historia scholastica*, 1 (1), 70–81.
- Prunk, J. (2004). *Zgodovina ideoloških spopadov med vojnama*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Raithel, J. idr. (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für sozialwissenschaften.
- Schmidt, V. (1969). Petdeset let pedagogike na slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika*, 20 (7–8), 219–231.
- Strmčnik, F. (1995). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 46 (5–6), 201–217.
- Strmčnik, F. (2003). Senčne strani Ozvaldove pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 54 (4), 104–124.
- Šmidhofer, A. (2011). *Vpliv francoskega personalizma na slovensko katoliško pedagogiko med obema vojnama* (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Šmidhofer, A. (2016). *Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja* (Doktorska disertacija). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Vidmar, T. (2002). Življenjepis dr. Karla Ozvalda. *Sodobna pedagogika*, 53 (4), 12–17.
- Vidmar, T. (2003). Karel Ozvald: pedagoški portret. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 5 (1), 25–26.
- Vidmar, T. (2004). Stanko Gogala: pedagoški portret. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 6 (22), 25