

---

# Vpliv filozofske antropologije na slovensko pedagoško misel v 30. letih 20. stoletja

Ana Šmidhofer

Slovenska pedagoška misel je bila v obdobju med obema svetovnima vojnama teoretsko pluralna. V tem času zasledimo znotraj slovenske pedagogike različne smeri, med katerimi lahko izpostavimo predvsem duhoslovno oz. kulturno pedagogiko, reformsko pedagogiko in socialnokritično pedagogiko (Protner, 2000).

V prispevku se bomo osredotočili na duhoslovno oz. kulturno pedagogiko. Ta se je pri nas razvijala pod vplivom 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, idej krščanskega socializma itd. Iz tega zornega kota jo lahko označimo kot idejno pluralno, ker so jo, za razliko od duhoslovne oz. kulturne pedagogike v tedanjem evropskem prostoru,<sup>1</sup> ki se je navezovala predvsem na postavke Diltheyeve hermenevtike (König in Zedler, 1998: str. 100), zaznamovali bolj raznoliki miselni tokovi.

Med miselnimi tokovi, ki jih zasledimo v slovenski duhoslovni oz. kulturni pedagogiki, bomo izpostavili *filozofsko antropologijo*, za njen razvoj pomembno *fenomenologijo* in filozofijo Franceta Veبرا. Skušali

---

1 Duhoslovna oz. kulturna pedagogika izvira iz Nemčije, kjer jo teoretiki v prikazih pedagoških smeri in konceptov običajno obravnavajo pod pojmom *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Temelji na teoretskih postavkah Schleiermacherja (1768–1834) in Diltheya (1833–1911). Uveljavljati se je pričela v dvajsetih letih prejšnjega stoletja in se je v Nemčiji uspešno razvijala do leta 1933, ko so prišli na oblast nacionalsocialisti. Ponovno se pojavi po letu 1945 (Klafki, 2007: str. 354). Vodilni predstavniki prve generacije te pedagoške smeri so Herman Nohl (1879–1969), Theodor Litt (1880–1962) in Eduard Spranger (1882–1963) (Krüger, 1997: str. 11). Za drugo generacijo sta značilna Wilhelm Flitner (1889–1990) in Erich Weniger (1894–1961) (ibid.: str. 125).

bomo pokazati, kako so izsledke teh tokov razumeli in uporabljali vodilni predstavniki slovenske duhoslovne pedagoške paradigme: Karel Ozvald (1873–1946), Franjo Čibej (1901–1929) in Stanko Gogala (1901–1987).

Čeprav se omenjeni pedagogi med seboj razlikujejo,<sup>2</sup> lahko skupne značilnosti njihovih pedagoških konceptov prepoznamo v naslednjih tezah: pojmovanje pedagogike kot vede o duhovnem in kulturnem oblikovanju človeka (prim. Čibej, 1923: str. 23; Ozvald, 2000: str. 11; Gogala, 1931/1932: str. 129); bistvo človeka je njegova duhovna usmerjenost (prim. Čibej, 1927: str. 36; Ozvald, 2000: str. 97–99; Gogala, 1933: str. 33); razumevanje duhovnosti kot sposobnosti doživljanja duhovnih vsebin in vrednot (prim. Čibej, 1923: str. 38; Ozvald, 1918: str. 109–110; Gogala, 1931/1932: 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 (Schmidt, 1969: str. 214); pomembna je vloga učitelja, ki učencu približa vrednote na način, da je ta sposoben samostojnega doživljanja in ustvarjanja le-teh (prim. Čibej, 1923: str. 47–48; Ozvald, 1930: str. 137; Gogala, 1937/38: str. 4).

Oglejmo si, kako se v navedenih tezah kažejo ideje filozofske antropologije, fenomenologije in Vebrove misli. Najprej bomo orisali nekatere vidike omenjenih miselnih tokov, ki jih bomo kasneje skušali prepoznati v pedagoških konceptih obravnavanih pedagogov.

### Filozofska antropologija kot izhodišče teorije o vzgoji

Filozofska antropologija, »splošno kritična veda o človekovi dejanski in možni naravi, o njegovi biološki, zgodovinski in kulturni (duhovni) posredovanosti ter o njegovem odnosu do sočloveka, sveta, boga oz. celote biti« (Ošljaj, 2002: str. 163), je dosegla dokončno uveljavitev leta 1928, ko izide Schelerjevo delo *Položaj človeka v kozmosu* (ibid.: str. 169). Njen nastanek je v veliki meri povezan s fenomenologijo Edmunda Husserla (1859–1938), ki je po ugotovitvah njegove učenke Hane Arendt (2005: str. 15) odločilno vplival na Maxa Schelerja (1874–1928) in njegovo filozofsko antropologijo.

#### Husserlova fenomenologija

Husserla, utemeljitelja sodobne fenomenologije, zasledimo tudi v diskurzu slovenskih duhoslovnih pedagogov in je prav tako kot Scheler pomemben za kontekst razprave. V zvezi s tem, kako se Husserl pojavlja pri slovenskih pedagogih, se je smiselno ustaviti pri povezavi med Husserlom in slovenskim filozofom Francetom Vebrom (1890–1975). Vebra, Čibejevega

2 Tudi v Nemčiji duhoslovna pedagogika, kljub skupnim značilnostim, ni bila popolnoma enotna (Protner, 2000: str. 40). O razlikah med Gogalo in Ozvaldom je pisal Protner (2000a).

in Gogalovega profesorja ter Ozvaldovega sodelavca na Filozofski fakulteti v Ljubljani, razumemo kot vezni člen med filozofsko antropologijo, fenomenologijo in slovensko duhoslovno oz. kulturno pedagogiko<sup>3</sup>.

Izhodišče pri povezavi med Husserlom in Vebrom predstavlja *deskriptivna oz. opisna psihologija*<sup>4</sup> Franza Brentana (1838–1917). *Deskriptivno psihologijo* sta kasneje razvila Brentanova učenca: Husserl v *fenomenologiji* in Alexius Meinong (1853–1920), Vebrov profesor v Gradcu, v *predmetni teoriji* (Trstenjak, 1996: str. 373). Veber navaja: »Kot Meinongov učenec izhajam sam iz šole, ki je še danes ohranila prvotni duh Franza Brentana /.../ in je rodila mislece kakor A. Meinong, E. Husserl, M. Scheler itd.« (Veber, 2000a: str. 125–126). Fenomenologijo označi kot »Husserlovo strujo naše skupne (Brentanove) filozofske šole« (ibid.: str. 123).

Čeprav se v povezavi s Husserlovo *fenomenologijo*<sup>5</sup> najpogosteje omenja pojem *fenomenološka metoda*, moramo izpostaviti, da Husserl fenomenološke metode kot metode za uporabo ne omenja posebej z natančnejšo opredelitvijo in tudi nima sistematičnega prikaza te metode. Interpreti so tisti, ki poskušajo tako ali drugače sistematizirati in shematizirati tako fenomenološko metodo kot njene faze. Tudi slovenski pedagogi razumejo in uporabljajo pojem *fenomenološka metoda* zelo ohlapno.<sup>6</sup>

Ker Husserl ni izoblikoval metode, ki bi jo lahko aplicirali na različna področja, se bomo omejili na naslednja dva vidika njegove fenomenologije, ki ju bomo skušali prepoznati pri slovenskih pedagogih: *intencionalnost in bistvogledje*.

Husserl označi *intencionalnost* kot »glavno fenomenološko temo« (Husserl, 1997: str. 273): »Intencionalnost nam pomeni svojskost doživljanja, zavest o nečem. /.../ zaznavanje je zaznavanje nečesa« (ibid.: str. 274). *Intencionalnost* je izraz, ki ga je Husserl povzel po Brentanu. Veber navaja, da so Brentanovemu pojmovanju doživljanja kot intencionalnega

3 Veber je bil med 1919 in 1945 profesor filozofije na ljubljanski Filozofski fakulteti. Pri njem je doktoriralo 23 doktorandov. Kot drugi ocenjevalec disertacij je največkrat nastopal Ozvald, in sicer osemnajstkrat (Cindrič, 2015: str. 45). Iz njunih poročil o pregledanih disertacijah je razvidno, da sta aktivno sodelovala več kot dvajset let. Ozvald je kot drugi ocenjevalec sodeloval tudi pri Čibejevi in Gogalovi disertaciji.

4 Brentano loči »*opisno ali deskriptivno psihologijo*, ki vsebino zavesti opisuje, ureja in razlaga«, od »*razvojne ali genetične psihologije*« (Trstenjak, 1996: str. 373).

5 Kaj je *fenomenologija*? »Izraz ima več pomenov tako pri samem Husserlu kot tudi pri njegovih učencih, pomenov, ki jih nikoli niso artikulirali z natančnostjo« (Ingarden, 1960: str. 60, cit. po Poli in Seibt, 1960: str. 339). V *Idejah za čisto fenomenologijo* opredeli Husserl *fenomenologije* kot »znanost o pojavih (fenomenih)« (Husserl, 1997: str. 15). »deskriptivna znanost« (ibid.: str. 221), »deskriptivno bistvoslovje o čistih doživljanjih« (ibid.: str. 231) itd.

6 Tako npr. Čibej govori o »neeksperimentalni, duhoslovni, bistvogledni (fenomenološki) oz. analitični metodi« (Čibej, 1928: str. 102–103). Pri Gogali zasledimo pojem »fenomenološka metoda« (Gogala, 1929: str. 9; Gogala, 1937: str. 194), medtem ko Ozvald v *Kulturni pedagogiki* uporabi izraz »neposredno, apriorno bistvogledje« (Ozvald, 2000: str. 152).

akta »sledili njegovi učenci in učenci teh učencev, kakor Meinong, Husserl, Scheler idr.« (Veber, cit. po Cindrič, 2015: str. 162).

Pojem *intencionalnost* je značilen tudi za Vebra. Nadomešča ga s slovensko besedo *naperjenost*. Po Vebru (2000: str. 51) ima vsako doživetje<sup>7</sup> »posebno stran, vsled katere imenujemo to doživetje – *naperjeno*«. To pomeni, »da je vsaka predstava vedno obenem predstava ‚nečesa‘« in da je »vsaka naša misel vedno in brezpogojno obenem misel ‚na nekaj‘« (ibid.). Videli bomo, da zasledimo termin *intencionalnost* tudi pri Ozvaldu in Gogali.

Drugi vidik Husserlove fenomenologije, relevanten za kontekst razprave, je *bistvogledje*. Husserl opredeli »*bistvogledje*« oz. »*Wesensschau*« kot »možnost, ki je ne smemo razumeti kot nekaj empiričnega« (Husserl, 1997: str. 31). *Bistvogledje* označi kot »zrenje« oz. »intuicijo« (ibid.: str. 32).

Po Janžekoviču (1981: str. 27) je *bistvogledje* izraz, ki ga je v slovensko filozofijo uvedel Veber: »Z njim je poslovenjena Husserlova *Wesensschau*«. Kot bomo pokazali, lahko Husserlov koncept *bistvogledja* (oz. razumevanje le-tega) prepoznamo tudi pri slovenskih pedagogih. Prav tako ga zasledimo v povezavi s Schelerjevim pojmovanjem človeka.

### Schelerjeva filozofska antropologija

Kakor Husserl tudi Scheler nima enotnega sistema, ker je v svojem filozofskem razvoju prehodil več faz. Vendar, ko je leta 1901 v Halleju spoznal Husserla, je ta v osnovi določil njegovo filozofsko naravnost: »Delita soroden pogled na možnost duhovnega zrenja bistev« (Komel, 1998: str. 86).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na že omenjeno delo *Položaj človeka v kozmosu* (1928), ki ga Scheler označi kot »kratek, zelo strnjen povzetek mojih nazorov o nekaterih glavnih problemih *Filozofske antropologije*« (Scheler, 1998: str. 3). Izpostavili bomo Schelerjevo pojmovanje človeka. V drugem delu razprave bomo skušali pokazati, da zasledimo sorodno antropološko izhodišče tudi znotraj slovenske duhoslovne pedagoške paradigme.

Po Schelerju je »bistvo človeka in to, kar je mogoče imenovati njegov ‚posebni položaj‘ /.../, ‚*dub*‘<sup>8</sup>«: »Dejavni center, v katerem se pojavlja duh

7 Veber v *Uvodu v filozofijo* (1921) govori izključno o *doživljajih*, v *Filozofiji* (1930) pa pojem *doživljaj* zamenja pojem *doživetje*. Tako v *Uvodu v filozofijo* označi »predstave, misli, čustva in stremljenja« kot *doživljaje* (Veber, 1921: str. 46), v *Filozofiji* pa pojmuje »predstave, misli, čustva ter stremljenja« kot *doživetja* (Veber, 1930: str. 83). Veber torej teh dveh pojmov ne razlikuje, kar pa ne velja za njegovega učenca Gogalo. Kot bomo videli, imata v Gogalovem pedagoškem konceptu pojem *doživljaj* in *doživetje* vsak svojo funkcijo (prim. Gogala, 1939: str. 59).

8 Za Schelerja (1998: str. 33) beseda *dub* »sicer zaobjema pojem ‚uma‘, vendar pa poleg

/.../, označujemo kot ‚osebo‘« (ibid.: str. 32–33). V tem pogledu takole opredeli človeka (ibid.: str. 35): »Človek je neki X, ki se lahko v neomejeni meri ravna ‚odprto v svet‘. Nastajanje človeka je povzdignjenje v odprtost svetu s pomočjo duha.« Scheler ugotavlja (ibid.: str. 42), da se lahko »edino človek – kolikor je oseba – kot živo bitje – povzpne nad samega sebe ... Kot duhovno bitje je človek tisti, ki presega samega sebe kot živo bitje in svet.«

»Specifični duhovni akt«, s pomočjo katerega Scheler podrobneje razloži to, kar imenuje *dub*, je »akt ideiranja«<sup>9</sup> (ibid.: str. 44). To temeljno značilnost človekovega duha označi tudi kot »sposobnost ‚ločevanja bistva od bivanja‘« oz. kot »tehniko zajetja bistva« (ibid.: str. 45–46). Scheler se na tem mestu naveže na Husserla, ko ugotavlja, da »nič drugega ni mislil Husserl, ko spoznanje idej poveže s ‚fenomenološko redukcijo‘, tj. s ‚prečrtanjem‘ oz. ‚postavitvijo v oklepaj‘ naključnih bivanjskih koeficientov svetovnih reči, da bi tako prišel do njihove ‚essentia‘« (ibid.: str. 47).

Vidimo, da je za Schelerjevo pojmovanje človeka bistvena njegova duhovna usmerjenost. Kot že rečeno, je podobno antropološko izhodišče značilno tudi za slovensko duhoslovno oz. kulturno pedagogiko v 30. letih 20. stoletja. Njen razvoj v tej smeri je po naši oceni zaznamoval predvsem Veber.

Veber se je po letu 1927 začel oddaljevati od predmetne teorije svojega učitelja Meinonga (Veber, 2000: str. 8). Leta 1930 predstavi »novi‘ temelj mojega sedanjega gledanja na svet in življenje« (ibid.: str. 10) v delu *Filozofija, načelni nauk o človeku in njegovem mestu v stvarstvu* (1930). To Vebrovo delo je miselno precej sorodno s Schelerjevim delom *Položaj človeka v kozmosu* (1928), kar nakazujeta že podobna naslova. Da je bil Veber seznanjen s Schelerjevo mislijo, pričajo predvsem sezname njegovih predavanj in seminarjev. Iz njih je razvidno, da je v študijskem letu 1931/1932 vodil seminar *Kritični pretres Schelerjeve etike* (Cindrič, 2015: str. 122–123), v študijskem letu 1934/35 in 1935/36 je bil naslov seminarja *Psihologija Maksa Schelerja* (ibid.: str. 158–159), v študijskem letu 1935/36 pa je predaval *filozofsko antropologijo* (ibid.: str. 199).

Podobno kot za Schelerja (1998: str. 32–33) je tudi za Vebra (2000: str. 90) »točka, ki človeka od vse prirode nepremakljivo razlikuje«, »duhovna ali osebna stran njegovega svojstva«, zaradi česar je človek »edino oseb-

‚misljenja idej‘ zaobjema tudi določeno vrsto ‚zrenja‘, zrenja prafenomenov ali bistvenih vsebin, nadalje določen razred ‚volitivnih in emocionalnih aktov, kot so dobrot, ljubezen, kesanje, duhovno čudenje, blaženost, obup in svobodna odločitev«

9 »Ideirati« po Schelerju (1998: str. 45) pomeni »neodvisno od vsebine in števila opazovanj, ki jih opravimo, in od induktivnih sklepanj, ki jih izpelje inteligenca, na vsakem ‚posameznem primeru dotične regije bistva skupaj zajeti ‚esencialno takšnost sveta in njegove oblike nastajanja‘«.

*no-duhovno* bitje na zemlji« (ibid.: str. 204). Veber označi (ibid.: str. 102) »osebnost« kot »bistvo človeka samega«:

Duhovnost ali osebnost nam zdaj pomenja toliko, kakor stroga podstatnost, stroga substancialnost, o kateri obenem velja, da bi jo izven človeške narave v vsem izkustveno danem vesoljstvu povsem zaman iskali (ibid.: str. 99).

Kljub temu da je Veber predvsem filozof, se ustavi tudi pri vprašanju vzgoje. Ko se sprašuje, »Čemu vsa ‚vzgoja‘ človeka?« (ibid.: str. 78–79), odgovori: »Pač zato, da postaja vse njegovo predstavljanje, mišljenje, čustvovanje in stremljenje vedno pravilnejše in da doživlja čim manj nepravilnega doživetja.« Po Vebru je »*pravilnostna* ali, kar naj isto pove, *normativna* stran človeškega doživetja« tista, ki loči »(človeško) doživljanje od vsega ostalega življenja na zemlji, živalskega in rastlinskega« (ibid.).

V nadaljevanju si oglejmo, kako se predstavljeni vidiki Husserlove fenomenologije, Schelerjeve filozofske antropologije in Vebrove misli kažejo pri Ozvaldu, Čibeju in Gogali.

## Filozofska antropologija in fenomenologija v pedagoških konceptih slovenskih duhoslovnih oz. kulturnih pedagogov

Karel Ozvald (1873–1946)

Karel Ozvald je bil leta 1919 izvoljen za prvega univerzitetnega profesorja pedagogike na novoustanovljeni Univerzi v Ljubljani. Kot profesor je deloval do upokojitve leta 1945.

Ozvald se je kot teoretik sprva bolj ukvarjal z vprašanji logike in psihologije kot pedagoške teorije (Vidmar, 2002: str. 15). Njegovo prvo knjižno delo iz leta 1911 se ukvarja z logiko in je za kontekst razprave zanimivo s tega vidika, ker že v naslovu kaže navezavo na Husserla: *Logika kot splošno vedoslovje: za šole (na podlagi Husserla-Pfänderja)*.

Tudi v delu *Srednješolska vzgoja* (1912) se sklicuje na Husserla (Ozvald, 1912: str. 68). Ozvald navaja Husserlovo delo *Logische Untersuchungen (Logične raziskave)*, ko pojasnjuje pojem »intencionalno čustvovanje« (ibid.). Kot smo videli, je *intencionalnost* eden izmed temeljnih pojmov Husserlove fenomenologije (prim. Husserl, 1997: str. 273). Ozvald v opombi pod besedo »intencionalno« zapiše: »Na svoj predmet *obrnjeno* in mi vsled tega o njem kaj sporočajoče čustvovanje. – Gl. Husserl, *Logische Untersuchungen*. II. del, V. pogl, zlasti str. 365–374« (Ozvald, 1912: str. 68). Po Ozvaldu je intencionalno čustvo »orodje za dojetanje, zaznavanje vrednot« (ibid.).

V delu *Srednješolska vzgoja* omenja tudi Schelerja, ko povzema njegova predavanja o vrednotah (ibid.: str. 22–23), ki jih je imel Scheler »na Münchenskem vseučilišču v zimskem tečaju 1909–1910« (ibid.). Precej pogosteje se sklicuje na Schelerja šest let kasneje, v delu *Smernice novega življenja* (1918).<sup>10</sup>

Sicer se bomo osredotočili na Ozvaldovo *Kulturno pedagogiko, ka-žipot za umevanje včlovečenja* (1927), ki časovno najbolj sodi v kontekst razprave. Izpostavili bomo njegovo pojmovanje človeka, razumevanje izobrazbe kot *culture animi*, koncept *modrostnega znanja* in *apriorno bistvo-gledje* kot metodo, ki vodi do *modrostnega znanja*. V teh elementih je po naši oceni najbolj razvidno, kako je Ozvald razumel in uporabljal ideje fenomenologije in filozofske antropologije.

Ozvaldovo pojmovanje človeka v bistvenih elementih sovпада s Schelerjevim. Tako se sklicuje na Schelerjevo delo *Zur Idee des Menschen* (*O ideji človeka*), ko opozarja, da je človek bitje, »ki se od živali razlikuje kakor dan in noč, to se pravi, da je /.../ nositelj duha, tvorec kulture (na področju umetnosti, prava, religije, npravstvenosti, znanstva), in ne samo dresuri podobno živo bitje« (Ozvald, 2000: str. 97–99). Kar človeka »neskončno povzdiguje nad podčloveška bitja«, je po Ozvaldu »*kulturno udejstvovanje* duha« (ibid.: str. 98).

Na takšnem pojmovanju človeka temelji Ozvaldova opredelitev izobrazbe kot *culture animi*.

Ozvald pri razlaganju termina *cultura animi* ni najbolj dosleden. Tako enkrat pojmuje *culturo animi* kot »izoblikovanje duše« (ibid.: str. 149), drugič pa kot »izoblikovanost duha« (ibid.: str. 169). Kljub tej terminološki nedoslednosti predpostavljamo, da ima Ozvald v mislih izoblikovanje duha. Po Ozvaldu je namreč pedagoška teorija »teoretska veda o duhovnem razvoju posameznika in življenjskih zajednic« (ibid.: str. 11), njena »vrhovna naloga« pa, »da pojasni, *skrivnost duhovnega včlovečevanja*« (ibid.: str. 13). Ker govori Ozvald pri tej opredelitvi izključno o duhu, ocenjujemo, da gre pri izobrazbi kot *culturi animi* za izoblikovanje duha.

Oglejmo si nekoliko boljše pojmovanje izobrazbe kot *culture animi*. Po Ozvaldu (ibid.: str. 166–167) izobražen ni »tisti ali tista, ki zna veliko ‚povedati‘ o svetu in življenju (tipus učenjaka) ali ki zna svet in življenje s pomočjo dognanih zakonov obvladati (tipus znanstvenega raz-

10 V delu *Smernice novega življenja* (1918) Ozvald navaja naslednja Schelerjeva dela: *Zur Idee des Menschen* (1915), *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass* (1913), *Versuche einer Philosophie des Lebens* (1915) in *Die Ebrfürcht* (1916).

11 Scheler to tezo razvija skozi celotno razpravo *O ideji človeka* (1915). V njej navaja, da je človek »pionir duhovnega ustvarjanja kulture« (Scheler, 1996: str. 53) ter da je duh tisto, kar pripada samo človeku in kar mu daje poseben položaj v stvarstvu (ibid.). To idejo je še posebej razvil v kasnejšem delu *Položaj človeka v kozmosu* (1928).

iskovalca)«. Ugotavlja (ibid.), da je izobražen »samo nekdo, ki si je /.../ pridobil /.../ različnim kulturnim področjem ustrezajočo izoblikovanost ali ‚strukturo‘ *‘svojega duha*, katera ga usposablja za /.../ *doumevanje* (doživljanje)« in »za *ustvarjanje* oziroma *odkrivanje* kulturnih dobrin in vrednot«.

Ozvald se sklicuje na Schelerjevo delo *Die Formen des Wissens und die Bildung (Oblike znanja in vzgoja)* (1925), ko pojmuje izobrazbo kot »neke vrste *življenjski stil* človeka, to se pravi nekakšen *razmeroma stalni shema*, po katerem se vrši v prvi vrsti vse *duhovno dejstvovanje* njegovo (način, intenzivnost, motivi mišljenja, vrednotenja, hotenja)« (ibid.: str. 167).

Pojmovanju človeka kot duhovnega in kulturnega bitja ter opredelitvi izobrazbe kot *culture animi* ustrežata po Ozvaldu posebna vrsta znanja in določena metoda. Ozvald je znanja, dobljena preko duhovnih znanosti, imenoval modrostna znanja (za razliko od naravoslovnih znanj). Modrostno znanje se ukvarja z vprašanji, »ki jim ni mogoče dobiti odgovora s pomočjo opazovanja, merjenja, matematičnega izvajanja«, prav tako 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« (ibid.: str. 148). Po Ozvaldu je cilj modrostnega znanja »*humaniziranje, včlovečenje*« (ibid.: str. 149).

Kot že rečeno, je Ozvaldovo razumevanje fenomenologije morada najbolj razvidno, ko govori o metodi modrostnega znanja (ibid.: 152): »*Metoda*, ki vodi do modrostnega znanja, /.../ *ni indukcija pa deduktivno izvajanje*, marveč *neposredno*, apriorno *bistvogledje*.« Po Ozvaldu gre pri tem za »sposobnost, da pojave življenja gledaš v pravi perspektivi« (ibid.).

Ker je Ozvald pri pojasnjevanju *bistvogledja* zelo skop, je težko razumeti, kaj mu *bistvogledje* znotraj pedagoškega procesa dejansko pomeni. Menimo, da moramo razumeti *bistvogledje* predvsem kot sposobnost učiteljevega intuitivnega spoznavanja, ki je pogoj, da se tudi v učencu razvija sposobnost takšnega spoznavanja duhovnih vsebin.

Po Ozvaldu (ibid.: str. 151) je namreč »voditelj na področju izobraževalnega ali modrostnega znanja« *modrijan*. Ta 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« (ibid.).

Medveš omenja pojem *bistvogledje (Wessenschau)* v povezavi z Gogalo, ko navaja, da Gogala »od vzgojitelja pričakuje sposobnost ‚doživetja bistva, totalnosti, človeka resničnosti‘, kot bi dejali filozofi življenja: sposobnost ‚zrenja bistva‘ (Wesenschau)« (Medveš, 2000: str. 103). Tako lahko



razumemo tudi Ozvaldove besede, da učitelj oznanja to, »kar je sam ‚uzrl‘ o ‚tajnah‘ sveta in življenja« (Ozvald, 2000: str. 151), ter da si »duha oblikuješ samo na ta način, da podoživljaš tisto, kar je neposredno doživljal notranje bogati človek, ko si je /.../ prizadeval, da bi razrešil ‚sveta ugan-ko‘ ter prav v tem prizadevanju po duhu – rasel« (Ozvald, 1930: str. 137).

Kljub temu da se Ozvald v *Kulturni pedagogiki* na Husserla eksplisitno ne sklicuje, lahko po naši oceni predvsem na podlagi njegovega pojmovanja *bistvogleadne metode* sklepamo na Husserlov vpliv. Kot smo že omenili, je Ozvald Husserla poznal, kar je razvidno že iz naslova njegovega dela iz leta 1911.

Bolj razviden je vpliv Schelerja. Ozvaldovo navezavo na Schelerja potrjuje tudi Gogalove besede, ki jih je namenil Ozvaldu ob njegovi 60-letnici (Gogala, 1932/1933: str. 2): »Saj tudi za prof. Ozvalda veljajo Schelerjeve besede, ki jih tudi sam navaja v svoji ‚Osnovni psihologiji‘, da hodi ljubitelj pred poznavalcem«. To po Gogali pomeni, da »tudi Ozvaldova teorija izvira iz njegove ljubezni do obravnavanega predmeta, in zato nikjer ni samo teorija radi teorije, temveč radi poglobljenega poznanja resničnega pedagoškega življenja« (ibid.).

V nadaljevanju si oglejmo, kako se ideje filozofske antropologije in fenomenologije kažejo pri Ozvaldovemu učencu Čibeju.

#### Franjo Čibej (1901–1929)

Franjo Čibej se je l. 1919 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 (Cindrič, 2015: str. 76–78). Bil je tudi eden izmed utemeljiteljev križarskega gibanja, ki je združevalo takratno katoliško mladino. Med njegovimi sopotniki v križarskem gibanju je bil tudi Gogala.

Čibej je leta 1925 doktoriral pri Vebru z disertacijo *Predmetno-psihološka analiza socialnih form*. Drugi ocenjevalec disertacije je bil Ozvald (ibid.: str. 78). Čibej se v curriculum vitae spominja »hvaležno vdano prof. Vebra in Ozvalda, kojih predavanja in osebno vodstvo so v odločilni smeri vplivala« na njegov »razvoj« ter njegove »filozofske-pedagoške študije« (ibid.).

Gogala (1929: str. 6) navaja, da se je Čibej »kot učenec Vebra /.../ 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.« (ibid.).

Čibejevo navezavo na Schelerja lahko prepoznamo predvsem glede njegovega pojmovanja človeka. Tako se sklicuje na Schelerjevo delo *Die Formen des Wissens und die Bildung* (1925), ko zapiše (Čibej, 1927: str. 36):

Človek se od živali ne loči po svojem intelektu, intelekt ima žival tudi, četudi v manjši meri. /.../ Človek je predvsem ‚duhovno‘ bitje, more uresničiti akte, ki ga napravijo deležnega duhovnega sveta. /.../ V njem je smer, ki ga usmerja kvišku v svet svobodnega duha.

Iz takšnega antropološkega izhodišča izhaja Čibejeva opredelitev izobrazbe. Tudi v tem kontekstu se sklicuje na Schelerja, ko navaja (ibid.), da je po Schelerju »izobrazba proces, po katerem postane človek šele človek«.

Po Čibeju (1923: str. 47) je »jedro vzgojnemu delu usmerjanje proti objektivnemu svetu vrednot«. Izobrazbo označi kot »razvijanje človekove doveznosti za vrednote in tvoritev podlage za ustvarjanje in hotenje na poprišču vrednot«, »izobrazljivost« pa kot »spodobnost duše, se preobraziti ob duhovno-kulturnih tvorbah ter vpostaviti v sebi čimdalje bolj svojo samostalno in samobitno strukturo osebnosti« (ibid.: str. 48).

Tudi v prispevku *Problem slovenske izobrazbe* (1927) pojmuje izobrazženost na podoben način (Čibej, 1927.: str. 33):

Izobražen je, kdor se je ob stiku s kulturo izoblikoval v enotno in razvojno sposobno osebnost, ki je sposobna vršiti objektivno vredne funkcije v kulturi in je sprejemljiva za objektivne kulturne vrednote (more te vrednote ‚doživljati‘).

S takšnim pojmovanjem vzgoje in izobrazbe so povezane tudi nekatere značilnosti *vzgojitelja*, ki ima v duhoslovni pedagoški paradigmi pomembno mesto.<sup>12</sup> Vzgojitelj mora imeti po Čibeju »najprej ljubezen do danih kulturnih vrednot do celotnega ‚življenja‘, a na drugi strani mora biti v ljubezni obrnjen do mladostne osebnosti« (Čibej, 1923: str. 47–48):

»Vzgojitelj je vedno usmerjen proti mladostnemu, razvijajočemu se človeku, v njem odkriva vire za razvoj njegovega življenja /.../ ter skuša vse sposobnosti in doveznosti s posredovanjem duhovnih in kulturnih vrednot tudi razviti (ibid.).

Kot vidimo, je postavil Čibej v središče svojega pedagoškega koncepta človeka, ki »je predvsem ‚duhovno‘ bitje« (Čibej, 1927: str. 36), pri če-

12 Glede tega Medveš (2015: str. 20) zapiše: »Duhovna in etična sporočilnost kulturne ustvarjalnosti se lahko ‚pretaka‘ na učenca samo s kulturnostjo učitelja, ki edini lahko vzbuja pri mladih ljudeh doživetje kulture, in s tem sproža oblikovanje njihove lastne kulturnosti«.

mer se je skliceval na Schelerja. Svojo navezavo na fenomenologijo, ki je znamenovala razvoj Schelerjeve filozofske antropologije, pa predstavi Čibej v prispevku *O temeljih moderne pedagogike* (1927/1928), ko analizira *psihološke, fenomenološko-filozofične* in *kulturno-sociološke temelje* pedagogike.

Po Čibeju (1927/1928: str. 29) gre pri »fenomenološko-filozofičnih temeljih pedagogike za zvezo, ki obstaja med vzgojeslovjem in ‚pedagoško teorijo‘: »Mislimo tu na teoretična razglabljanja *o bistvu* pouka, vzgoje in izobrazbe, rekli bi lahko tudi, da mislimo ‚teorijo izobrazbe‘« (ibid.).

Ugotavlja, da »pedagogu, ki zavestno in hote vzgaja in izobrazuje /.../, kojega vzgojni čini kulturno duhovno nekaj pomenijo«, »ne zadoštujejo psihološki izsledki, tudi se ne more zadovoljiti s samovoljnimi konstrukcijami ali običajnimi frazami«: »Prodreti bo hotel do *bistva* in dna, izluščiti bo hotel jedro pedagoškega akta« (ibid.). Za dosego tega cilja se bo pedagog po Čibeju posluževal »*filozofičnih* in še posebej *fenomenoloških metod*« (ibid.: str. 30):

Vzel bo pojav vzgoje in izobrazbe, kakor se nam prikaže v istinem življenju, deskriptivno bo opisal in ugotovil njegove lastnosti, brez predsodkov se bo skušal dokopati do označbe *bistvenih* znakov in lastnosti teh pojavov (ibid.).

V tem izseku je po naši oceni najbolj razvidno, kako Čibej razume in uporablja izsledke fenomenologije. Vendar moramo opozoriti, da Čibej ne govori eksplicitno o pojavih v naši zavesti in doživljanju le-teh, kakor Husserl, ampak o pojavih v »istinem življenju« (ibid.). Na podlagi tega lahko sklepamo, da Čibej ne loči med naravno naravnostjo in fenomenološko naravnostjo, kar je bistveno za Husserlovo fenomenologijo (prim. Husserl, 1997: str. 15) in kar spregledajo številni Husserlovi interpreti.

Čibej analizo »*fenomenološko-filozofičnih*« temeljev pedagogike zaključí z naslednjimi besedami (ibid.: str. 64–65):

Naš namen je bil, zbuditi čut za fenomenološko gledanje vzgojnih vprašanj. /.../ Fenomenološko prikazovanje in filozofično razmišljanje more v velikem obsegu koristiti teoriji in praksi; pedagogu je dobro sredstvo, da si z njim zagotovi uspeh in dobi trdno znanstveno oporo v težavah praktičnega vzgojnega prizadevanja.

Na pomen filozofske antropologije za pedagogiko opozori v prispevku *Metode in viri mladinske psihologije* (Čibej, 1928: str. 109): »Končno bo važno, da se naslonimo tudi na najnovejše rezultate filozofske antropologije, da porabimo vidike, ki jih prinaša Maks Scheler«.

Vidimo, da se je Čibej v svojem pedagoškem snovanju opiral tako na filozofsko antropologijo kot fenomenologijo. Vendar, kot smo omenili, se

je v svojem razumevanju fenomenologije oddalжил od nekaterih temeljnih značilnosti Husserlove misli. Temu se je veliko bolj približal Gogala, prav tako Vebrov in Ozvaldov študent.

#### Stanko Gogala (1901–1987)

Stanko Gogala je bil drugi slovenski univerzitetni profesor pedagogike po Ozvaldu. Slednji je umrl leta 1946, Gogala je bil tisti, »ki je pedagoški študij pripeljal iz stare Jugoslavije v novo« (Schmidt, 1969: str. 215).

Gogala je leta 1925 doktoriral pri Vebriu z disertacijo *O relacijski teoriji in pojmovanju fundacije in implikacije s predmetnoteoretičnega vidika*. Tako kot pri Čibejevi je bil tudi pri Gogalovi disertaciji drugi ocenjevalec Ozvald (Cindrič, 2015: str. 91).

Gogala v svojem curriculum vitae, ki ga je priložil disertaciji, razkrije vpliv, ki ga je imel nanj Veber v času študija:

Ves moj duševni razvoj na univerzi stoji v zvezi s prof. Vebrom, v katerem sem začutil svojega duševnega učitelja in vodnika, ob katerem sem razvijal svoje zmožnosti do one stopnje, ki jo kaže predložena disertacija (ibid.: str. 93).

Veber je zaznamoval Gogalov pedagoški koncept predvsem s pojmovanjem *doživljaja* kot temeljnega akta spoznavanja in vrednotenja. Vendar bomo videli, da je Gogala šel korak dlje, ko je pojem *doživljaj* ločil od pojma *doživetje*. Vidika Husserlove fenomenologije, ki ju bomo poskušali prepoznati pri Gogali, sta *bistvogledje* in *intencionalnost*. Na sovpadanje Gogalovih razmišljanj s spoznanji filozofske antropologije lahko sklepamo predvsem na podlagi Gogalovega pojmovanja človeka. Čeprav se Gogala eksplicitno ne sklicuje na Schelerja, je njegovo misel poznal.<sup>13</sup>

Gogala opredeli človeka z naslednjimi formulacijami, na podlagi katerih lahko potegnemo vzporednice s fenomenologijo in filozofsko antropologijo:

Človekovo bistvo ni zakoreninjeno v njegovi animalični in telesni plati, temveč se odlikuje po tem, da ima tudi zmožnost spoznavanja duhovnih predmetov, predvsem dejstev, vrednot in dolžnosti (Gogala, 1931a: str. 164).

Človekovo bistvo je v tem, da /.../ dobi v svoji duhovni usmerjenosti tudi potrebne *razloge* za svoje udeještvovanje. Zato človek nikdar ne dela samo

13 V okviru razprave smo zasledili, da Gogala omenja Schelerja v zapisu *Prof. Ozvaldu ob 60-letnici* (Gogala, 1932/1933: str. 2), v recenziji knjige Stjepana Zimmermanna *Filozofija in religija* (Gogala, 1937/38: str. 194) ter v obravnavi Ozvaldovega dela *Osnove psihologije* (Gogala, 1938: str. 33). Sicer pa Gogala zelo redko navaja vire svojih razmišljanj, kar je značilno za personalistično usmerjene avtorje, med katere ga lahko umestimo (Kovač, 2000).

neintencionalno in brez sodelovanja svoje osebe, temveč se udejstvuje razložno in intencionalno; zato pa tudi ve, zakaj je prav, če se udejstvuje na tak način in ne drugače« (Gogala, 1933: str. 33).

Kot vidimo, je za Gogalovo pojmovanje človeka bistvena njegova duhovna usmerjenost in intencionalno ravnanje. V tem, da je »človekovo bistvo« njegova duhovna usmerjenost, lahko implicitno zaznamo ideje Schelerjeve filozofske antropologije (prim. Scheler, 1998: str. 32–35), v uporabi pojma *intencionalnost* pa lahko prepoznamo navezavo na Husserlovo fenomenologijo (prim. Husserl, 1997: str. 247).

Iz takšnega pojmovanja človeka izhaja Gogalova opredelitev pedagogike: »Najsplošnejše bi mogli določiti pedagogiko kot *vedo o duševnem in duhovnem oblikovanju človeka*« (Gogala, 1931/1932: str. 129). Po Gogali (2005: str. 235) gre pedagoški teoriji »za notranje duhovno in duševno preusmeritev človeka«, »za problematiko človekovega kultiviranja«, »za vprašanje človekove izobraženosti, tj. njegovega duhovnega bogatenja, in za človekovo vzgojenost, tj. za sposobnost doživljanja duhovnih ved« (ibid.: str. 236).

Za Gogalo je »pojem doživetja najvažnejši za določitev vzgoje« (Gogala, 1939: str. 59). Ker pa zanj »nekaj doživeti« ni isto kot »imeti doživljaj«, nazorno loči ta dva pojma (ibid.: str 59–60):

Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva, stremljenja. /.../. 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.<sup>14</sup>

Ugotavlja (ibid.: str. 60–61), da je izobrazba »vezana na vsebine različnih doživljajev«, medtem ko je vzgoja »sposobnost doživetja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot«. »Čim več vsebinsko polnih doživljajev smo imeli, tem bolj izobraženi smo postali« in »čim več doživetij smo imeli, tem globlje so nas vzgojila« (ibid.: str. 61). Po Gogali (ibid.) vzgajajo »samo doživetja«: »Kdor še ni doživel ničesar do zadnjih globin svoje duše, ni v resnici vzgojen« (ibid.). »Doživetje prepriča in prevzame gojenčevo dušo, ki tako začuti vrednost posredovane kulturne vrednote, da jo upošteva odslej tudi pri svojih življenjskih odločitvah in da po nji uravna svoje življenje« (ibid.: str. 65).

14 Gogala nakaže razliko med *doživljajem* in *doživetjem* že v delu *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja* (1931), ko zapiše: »Poleg spoznavnega *doživljaja* moramo praktično in teoretično razlikovati še spoznavno *doživetje* (Gogala, 1931: str. 106). Doživetje opredeli kot »posebni in elementarni spoznavni akt, ki nosi znake ozke združitve subjekta in objekta« (ibid.: str. 110).

Povezavo med Gogalovim doživetjem in Husserlom lahko prepoznamo, ko Gogala navaja:

Mogoče bomo bistvo doživetja še bolje razumeli in doživeli, če ugotovimo še, da je v doživetju nek način intuitivnega spoznanja, pri katerem neposredno zagledamo resnice in vrednote ter jih pristno občutimo v vsej neposredni polnosti in življenjski pomembnosti (Gogala, 1935: str. 27).

Čeprav Gogala na tem mestu ne omenja Husserla, ga v povezavi z *intuicijo* omenja v nekaj let starejšem prispevku *Intuitivno spoznanje* (1929/1930), ko oriše zgodovino tega pojma:

Dolga je zgodovinska pot psihološkega in spoznavno-teoretičnega pojma intuicije, kajti njegov razvoj gre že od Platona, Plotina in Spinoze, preko Fichteja, Schellinga in Schopenhauerja do /.../ Husserla idr., kjer doseže v sistematičnem intuitivizmu svoj vrhunec (Gogala, 1929/1930: str. 141).

*Intuicijo* pojmuje kot »doživljaj, ki neposredno gleda v duševnost in konstitutivno spoznava duševne predmete ali pa doživljajsko vsebino« (ibid.: str. 151). Za Gogalo je »intuitivno doživljanje /.../ v veliki meri podlaga znanstvenega in umetniškega delovanja« (ibid.: str. 153).

Koncept intuicije zasledimo tudi pri Gogalovi opredelitvi pedagoške metode. Gogala (1938: str. 70) jo pojmuje »kot poseben način učiteljevega dela, ki je zavisen od duševnih posebnosti učitelja in učenca in od psiholoških zakonitosti kulturnega oblikovanja«. Pedagoška metoda ima po Gogali dva izvora (Gogala, 1933: str. 33): »Prvi je primarna in neposredna pedagoška intuicija, drugi pa je smotrena pedagoška teorija«. Za kontekst razprave je zanimiv prvi izvor – neposredna *pedagoška intuicija* oz. *pedagoški čut* ali *pedagoški instinkt*<sup>15</sup>.

»*Pedagoški čut* ali *pedagoški instinkt*« je za Gogalo »svojevstvena vrsta *predstavne intuicije* ali neposrednega ter bistvenostnega gledanja različnih pedagoških teoretičnih in praktičnih problemov« (ibid.: str. 29). Po Gogali se na podlagi »neposrednega ter bistvenostnega gledanja človek *neposredno in trenutno* odloči za tako in tako ravnanje, ki se mu tedaj in običajno tudi pozneje pokaže kot pravilno, ali pa celo kot edino pravilno« (ibid.: str. 30). Takšno Gogalovo pojmovanje intuicije je po naši oceni primerljivo s Husserlovim *bistvogledjem* kot »zrenjem« oz. »intuicijo« (Husserl, 1997: str. 32).

15 Gogala izmenično, vendar v enakem pomenu, uporablja pojme *pedagoška intuicija*, *pedagoški čut*, *pedagoški instinkt* in *pedagoški takt*. Tako npr. zapiše »pedagoški čut ali pedagoški instinkt« (Gogala, 1933: str. 29) in »pedagoški čut ali intuicija« (ibid.: str. 30–32).

Pri Gogali bi lahko bil sinonim za *bistvogledje* tudi »pravilnostna usmerjenost«, ki je povezana z zmožnostjo doživetja.<sup>16</sup> Najprej mora imeti to sposobnost razvito učitelj (prim. Gogala, 1931a: str. 162, 166, 193). Gogala izpostavi »dve vzgojiteljski sposobnosti«: »sposobnost njegovega resničnega in osebnega doživetja« ter »način posredovanja tega doživetja« (Gogala, 1937/38: str. 4). Hkrati pa ugotavlja:

Nič pa ni težjega, kot svoje osebno, včasih res *intuitivno doživetje* komu tako posredovati, da ga na enako pristen in na vsebinsko podoben način tudi on doživi in da postane tako doživetje v njem tudi *počelo življenja*, kot je v meni (ibid.).

Oglejmo si na kratko, kako Gogala razloži možnost »prenašanja« osebnega doživetja iz učitelja na učenca. Izhajali bomo iz njegovega stališča, da je cilj pedagogike »ustvariti tako obliko šolskega dela, ob kateri se bosta združila učitelj in učenec /.../ v harmonično delovno enoto« (Gogala, 1931a: str. 161). Gogala opiše »pedagoško metodo, ki bi upoštevala to načelno možnost združitve učenca in učitelja«:

V podrobnosti bi izgledala ta metoda tako, da bi podajal učitelj učencu izobrazbeno ali pa tudi vzgojno vsebino na tak neposredni način, /.../, da se vsebina podajane predmeta združi v otrokovi duševnosti z neko vrsto čustev, ki ovijajo tak predmet v svojo doživljajsko dejavnost in ki ga sprejmejo ter asimilirajo kot vredno in svojo lastno duševno vsebino (ibid.: str. 161–162).

Pri tem je nujno, da

učitelj pri svojem podajanju napram predmetu ni indiferenten, temveč da že on sam pristno doživlja ob enem z vsebino podajane predmeta tudi vsa ona čustva, katera naj doživi tudi otrok, da bo mogel sprejeti podajano vsebino kot svojo last (ibid.: str. 162).

»Neposredna vez med učiteljem in učencem« so tako ob predmetni vsebini tudi vsi tisti doživljaji, »ki jih pristno doživlja najprej učitelj in ki naj preko učiteljeve besede, mimike itd. vzbudijo tudi v otroku enaka ali pa vsaj podobna pristna ali vsaj nepristna čustva« (ibid.).

Gogala poudari, »da mora biti duševna struktura takega učitelja, ki naj ima tako velik vpliv na učenca, posebna in zato nenavadna« (ibid.: str. 163). Ugotavlja, da »moč in notranja sila takega učitelja leži v njegovi osebnosti« (ibid.). Kot »odlični znak učiteljeve osebnosti« izpostavi »pravilnostno usmerjenost« (ibid.: str. 164), za katero smo dejali, da bi lahko bila

16 Tudi Gogalov profesor Veber govori o »pravilnostni ali normativni strani človeškega doživetja« (Veber, 2000: str. 78–79).

sinonim Husserlovemu *bistvogledju*. »Pravilnost« je za Gogalo »končni cilj vzgoje«:

Vrednote pravilnosti doživljanja in udejstvovanja pa otroci ne bodo pristno občutili in doživeli, če ne bodo videli v učitelju stalnega in prepričevalnega vzgleda (ibid.: str. 194).

Vidimo, da ima v Gogalovem pedagoškem konceptu učitelj pomembno in odgovorno vlogo. Slednje je razvidno tudi iz naslednjih njegovih razmišljanj, s katerimi bomo sklenili našo analizo Gogalovih idej in jih lahko razumemo kot sintezo njegovih pedagoških snovanj. V tem kontekstu zapiše, da »se vzgojitelju ne posreči vzgojni vpliv, če se v mladem človeku ne vzbudi njegovo lastno primerno doživetje npr. moralnih, estetskih vrednot ali nevrednot« (Gogala, 2005: str. 340). »Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv,« je po Gogali »doživel v sebi neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči /.../ odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd.« (Gogala, 1937/38: str. 3).

## Zaključek

Po drugi svetovni vojni se je slovenska pedagogika oddaljila od orientacije obravnavanih pedagogov, ki so pedagogiko povezovali z duhovnostjo in kulturnostjo. V tem času se je pričela uveljavljati predvsem socialno-kritična paradigma. Kljub temu duhoslovna orientacija v slovenski pedagoški znanosti ni zamrla.<sup>17</sup> Njene predpostavke, ki med drugim temeljijo tudi na izsledkih filozofske antropologije in fenomenologije, je po naši oceni smotrno ohranjati tudi v prihodnje. Soglašamo, da ne obstaja »prava znanost« o vzgoji, ampak obstajajo različne pedagoške paradigme (König in Zedler, 2001: str. 257–258), ki lahko med seboj konstruktivno sodelujejo. Sodelovanje med njimi lahko pripomore k razvoju vseh razsežnosti človekovega bivanja in pomaga oblikovati samostojno, kritično in avtonomno osebnost.

Vidiki duhoslovne pedagoške paradigme 30. let. 20. stoletja, zanimivi s stališča sodobne pedagoške znanosti, so po naši oceni predvsem naslednji: razvijanje duhovnih in kulturnih potencialov človeka, aplikacija personalističnih izhodišč na področje vzgoje, lik duhoslovnega učitelja

17 V slovenski pedagogiki po drugi svetovni vojni »prevladuje *socialnokritična* pedagogika, močna, čeprav v nemilosti pri tedanji politiki in tudi univerzitetni pedagogiki, je *duboslovna (kulturna)* pedagogika, zastopana je tudi *reformrska pedagogika*« (Medveš, 2015: str. 16). Duhoslovno pedagoško paradigmo sta v tem obdobju zastopala predvsem Gogala in njegov učenec Franc Pediček (1922–2008).



in koncept doživetja.<sup>18</sup> Iz vidika aktualnosti lahko beremo tudi te Gogalove besede:

Cilj vsega šolskega dela je, da se sploh prebudi in začne učenčevo duhovno in duševno življenje, da se začne čemu čuditi, da se mu kaj novega odpre in zasveti, da duhovno izpregleda, da se vzbudi v njegovi duši močno in polno doživljanje, da se mu odpro na široko novi vidiki, da zagleda nove probleme, vidi nove poti (Gogala, 2005: str. 21).

Kljub temu da pričujoča razprava osvetli nekatere filozofsko-teoretske vidike slovenske duhoslovne oz. kulturne pedagogike med obema sve-tovnjima vojnama, ostaja veliko njenih razsežnosti neraziskanih. Upamo, da te ne zaidejo v pozabo, ampak predstavljajo pobudo za nadaljnje raziskovanje. Ena izmed nalog pedagoške znanosti je namreč raziskati domačo pedagoško zgodovino ter osvetliti in ovrednotiti pedagoške ideje in ostale dejavnike, ki so oblikovali našo pedagoško-kulturno preteklost (Bregant, 1958, str. 3). Verjamemo, da se nam lahko tudi ob soočanju z našo duhoslovno pedagoško tradicijo razkrijejo vidiki vzgoje, iz katerih je mogoče še danes črpati moč za uspešno udejstvovanje na področju pedagoške teorije in prakse.

## Literatura

Arendt, H. (2005) *Kaj je filozofija eksistence*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

Bergant, M. (1958) *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih, 1919–1929. Od prevrata do uvedbe diktature*. Ljubljana: DZS.

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), str. 21–59.

Čibej, F. (1927) Problem slovenske izobrazbe. *Dom in svet* 40 (1), str. 31–37.

Čibej, F. (1927a) O temeljih moderne pedagogike. *Popotnik* 49 (2–3), str. 29–32, str. 61–65.

Čibej, F. (1928) Metode in viri mladinske psihologije. *Pedagoški zbornik* 24 (1), str. 80–111.

Gogala, S. (1929) Dr. Čibejevo znanstveno ter kulturno-literarno delo. *Pedagoški zbornik* 25 (1), str. 53–9.

18 Kroflič ugotavlja, da se »ob kroničnem pomanjkanju ekspresivne moči pedagoških delavcev zdi«, da nosi doživetje »v sebi še vedno moč, na kateri bi lahko ponovno vzpostavili času in prostoru primerno obliko pedagoške avtoritete in zavedanja pomena poslanstva, ki je povezano s pedagoškimi poklici« (Kroflič, 2005: str. 11).

- Gogala, S. (1929/1930) O intuitivnem spoznanju. *Čas* 24 (4-5), str. 141-157.
- Gogala, S. (1931) *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1931a) Učiteljeva osebnost. *Popotnik* 52 (6, 7), str. 161-166, str. 193-199.
- Gogala, S. (1931/1932) O duhovnem in duševnem oblikovanju. *Popotnik* 53 (5, 6, 7), str. 129-133, str. 170-174, str. 201-204.
- Gogala, S. (1932/1933) Prof. Ozvaldu ob 60-letnici. *Učiteljski tovariš* 73 (2), str. 2.
- Gogala, S. (1933) *Temelji obče metodike. Uvod v praktično pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1935) Iz psihologije religioznega vzgajanja : vezanost in sproščenost. *Čas* 30 (1-2), str. 18-29.
- Gogala, S. (1937) Stjepan Zimmermann : Filozofija in religija. *Dom in svet* 50 (3-4), str. 193-194.
- Gogala, S. (1937/38) Življenje in vzgajanje. *Čas* 32 (1-2), str. 3-13.
- Gogala, S. (1938) Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice* 34 (1), str. 70-78.
- Gogala, S. (1939) *Uvod v pedagogiko*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (2005) *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Husserl, E. (1997) *Ideje za čisto fenomenologijo in fenomenološko filozofijo*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Janžekovič, J. (1981) *Filozofski leksikon*. Celje: Mohorjeva družba.
- Klafki, W. (2007) Duhovno-naučna pedagogija, dostignuća, ograničenja i kritička transformacija. *Pedagogija* 62 (3), str. 351-361.
- Komel, D. (1998) Spremná beseda. V Scheler, M. *Položaj človeka v kozmosu*. Ljubljana: Nova revija, str. 85-89.
- Kovač, E. (2000) Personalizem Stanka Gogale. *Sodobna pedagogika* 51 (5), str. 108-120.
- König, E., Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Krofič, R. (2005) *Stanko Gogala. Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Krüger, H. (1997) *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Medveš, Z. (2000) Vzgoja kot doživetje absolutnega. *Sodobna pedagogika* 51 (5), str. 84-107.
- Medveš, Z. (2015) Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika* 66 (3), str. 10-35.

- Ošljaj, B. (2002) Človek v kontekstu filozofske antropologije in antropološke filozofije-Informativni, kritično-zgodovinski pregled. *Anthropos* 34 (4/6), str. 161–171.
- Ozvald, K. (1911) *Logika kot splošno vedoslovje : za šole/(na podlagi Husserla-Pfänderja)*. Gorica: Goriška tiskarna.
- Ozvald, K. (1912) *Srednješolska vzgoja*. Gorica: Goriška tiskarna.
- Ozvald, K. (1918) *Smernice novega življenja*. Ljubljana: Matica Slovenska.
- Ozvald, K. (1930) Poskus zaključne sodbe o »novi« šoli. *Popotnik* 51 (5–6), str. 129–137.
- Ozvald, K. (2000) *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečenja*. Ljubljana: Jutro.
- Poli, R., Seibt, J. (1960) *Theory and applications of ontology*. Dordrecht: Springer.
- 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), str. 38–55.
- Scheler, M. (1996) *Ideja čovjeka i antropologija. Izbor tekstova*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Scheler, M. (1998) *Položaj človeka v kozmosu*. Ljubljana: Nova revija.
- Schmidt, V. (1969) Petdeset let pedagogike na slovenski univerzi. *Sodobna pedagogika* 20 (7–8), str. 219–231.
- Trstenjak, A. (1996) *Filozofski spisi I, Spisi o filozofiji Franceta Vebr, o fenomenologiji in eksistencializmu*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Veber, F. (1921) *Uvod v filozofijo*. Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- Veber, F. (2000) *Filozofija : načelni nauk o človeku in njegovem mestu v stvarstvu*. Ljubljana: Študentska založba.
- Veber, F. (2000a) Nova disertacija iz filozofije. *Phainomena* 9 (33/34), str. 123–126.
- Vidmar, T. (2002) Življenjepis dr. Karla Ozvalda. *Sodobna pedagogika* 53 (4), str. 12–17.