

Tadej Vidmar

Kulturna pedagogika v primežu spreminjanja paradigme

Povzetek: V času med obema vojnama je bila duhoslovna oz. kulturna pedagogika vodilni teoretski pedagoški koncept v Sloveniji. Razvijala sta ga zlasti univerzitetna učitelja Karel Ozvald in Stanko Gogala. Kulturni pedagogiki so v tistem času nasprotovali predvsem levo, marksistično usmerjeni pedagoški praktiki. Po drugi svetovni vojni je oblast v Sloveniji prevzela komunistična partija, kar je privedlo do spremembe ideološke in politične paradigme. Na področju vzgoje in izobraževanja so zavzeli skrajno kritičen odnos do večine predvojnih konceptov, smeri in gibanj, še posebej, če niso ustrezali marksistični ideologiji. V članku na podlagi gradiva analiziramo razvoj povojne interpretativne paradigme, ki se je v teoretskem polju pedagogike tako utrdila, da vpliva še na sodobne obravnave smeri, obdobja in konceptov obeh prvih profesorjev pedagogike na univerzi v Ljubljani.

Ključne besede: duhoslovna pedagogika, kulturna pedagogika, Karel Ozvald, Stanko Gogala, Vlado Schmidt, France Strmčnik, zgodovina pedagogike, povojna pedagogika

UDK: 37.01(091)

Znanstveni prispevek

Uvod

V sodobnosti se na širšem področju teorije in prakse vzgoje in izobraževanja pri nas vse preveč iščejo spoznanja pri tujih avtorjih, premalo pa se reflektirajo že obstoječa domača spoznanja in tradicija; posledično umanjkata tematiziranje »domačega« in spoprijem z njim (Vidmar 2019). To je še posebej značilno za obdobje med obema svetovnjima vojnama, v katerem so se po Evropi širila razna reformska pedagoška gibanja in se je razvilo več teoretskih konceptov (Benner in Kemper 2003; Dollinger 2007; Medveš 1992; Oelkers 2005, 2010; Vidmar 2011). Tradicije se v drugih okoljih posodablajo in jih poskušajo uporabiti, pri nas pa nastaja vtis, da se v navedenem obdobju ni dogajalo nič posebne omembe vrednega, tisto, kar pa se je, je bilo neustrezno, zastarelo, nevredno obravnave. To še posebej velja za kulturno pedagogiko, ki je imela ugledne predstavnike tudi v Sloveniji, saj ni (bila) deležna vsebinske obravnave (analize, refleksije, kritike), na podlagi katere bi se ugotavljale njene prednosti in pomanjkljivosti, (ne)aktualnost. Povrhu vsega pa je bila po drugi svetovni vojni postavljena apriorna negativna politična in ideološka ocena, iz katere so se izpeljevali vsi preostali vidiki in dimenzije. To bomo podrobneje analizirali v nadaljevanju besedila.

V procesu metodološko in vsebinsko ustrezno izvedene analize oz. obravnave bi za kulturno pedagogiko morda lahko obveljale obstoječe sodbe, vendar je bila po drugi svetovni vojni na podlagi spremembe ideološke podstati države taka analiza onemogočena z apriorno sodbo, ki se je reproducirala in kasneje v prevladujoči meri postala samoumeven interpretativni del vsake tematizacije tega obdobja in smeri.

V zvezi s kulturno pedagogiko sta se v Sloveniji po drugi svetovni vojni izoblikovali dve še danes aktualni postavki:

- Kulturna pedagogika je a priori zastarela in neaktualna, zato jo je treba zavreči in se z njo ne ukvarjati.
- Ustvarjena je opozicija med njenima najvidnejšima predstavnikoma, pri čemer se eden vrednoti pozitivno, drugemu pa se pripisuje negativna vloga.

Duhoslovna oz. kulturna pedagogika med obema svetovnima vojnama v Sloveniji

Duhoslovna (*Geisteswissenschaftliche*) pedagogika se je razvila v Nemčiji in se je naslanjala na klasifikacijo in hermenevtiko Wilhelma Diltheyja. V prvi polovici 20. stoletja so jo razvijali predvsem Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt, pa tudi Wilhelm Flitner in Erich Weniger. Duhoslovna pedagogika razume vzgojo in izobraževanje kot duhovno-kulturni in zgodovinski pojav (fenomen). Vzgojna stvarnost je v tem kontekstu zmeraj rezultat zgodovinskega in osebnega razvoja, kar pomeni, da je možno razumeti pomen neke vzgojne situacije zgolj v primeru, da se upoštevata zgodovina gojenca in zgodovina njegovega okolja. Temeljna metoda spoznavanja duhoslovne pedagogike je hermenevtika, na podlagi katere se skušajo razumeti (*verstehen*) mentalna stanja posameznika. Prizadeva si tudi za relativno avtonomijo pedagogike (Krüger 2019; Matthes 2011).

Pri nas se je za duhoslovno pedagogiko uveljavilo poimenovanje kulturna pedagogika, tudi zaradi knjige Karla Ozvalda z naslovom *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja* (Ozvald 1927). Predstavniki duhoslovne oz. kulturne pedagogike na Slovenskem so pedagoško teorijo in znanost razumeli kot znanstveno utemeljeno in filozofsko poglobljeno osvetlitev pedagoške stvarnosti (Čibej 1928; Gogala 1938; Ozvald 1939). Izhajali so iz premise, da imajo vsaka doba, kultura in družba (skupnost) določeno »obličje«, »svojo dušo«, napolnjuje jih »neki določen ,duh«, to je duh časa, prav tako imata tudi vsaka doba in družba svoj tipični izobrazbeni ideal ali več (Čibej 1928, str. 117–118). Najpomembnejše sredstvo izobraževanja so izobraževalne vrednote, ki so kulturne, torej tiste, ki jih odkrivajo in objektivirajo posamezna kulturna področja. Vsaka kulturna vrednota še ni sočasno tudi izobraževalna vrednota, to je samo tista kulturna vrednota, ki jo človek doživi tako, »da se njega osebno dotakne, da mu pomaga pri izoblikovanju človeškosti« (Brumen 1936, str. 107). Naloga pedagogike je, da identificira duha časa in pomaga pri pretvorbi kulturnih vrednot v izobraževalne. Naloga pedagogike je med drugim, da se »vzgojeslovni problemi motre duhoslovno, to je v celotnem ,horizontalnem prerezu': kako je vsak izmed poedinih pedagoških faktorjev duhovno (kulturno) povezan z vsemi ostalimi. Po tem pojmovanju ,vzganjanje' ni avtoritarno dresiranje, tudi ne prisvajanje čim obsežnejšega znanja, niti ne kar neomejeno dopuščanje samoraslosti in zgolj odstranjevanje težkoč, ki so dane človeku sredi razvoja, temveč predvsem drugim – ,neprestani soodnos med objektivnim duhom (kulturo) in pa med prihajajočo generacijo, ki vedno znova hoče teh in teh vrednot' (Litt).« (Ozvald 1943, str. 22)

Kulturna pedagogika je bila v času med obema svetovnima vojnama tesno povezana z Univerzo v Ljubljani, saj sta bila oba najpomembnejša predstavnika kulturne pedagogike pri nas univerzitetna profesorja. Za prvega profesorja pedagogike je bil 27. januarja 1920 nastavljen Karel Ozvald (1873–1946), do tedaj gimnazijski profesor, ki je od leta 1914 imel habilitacijo iz pedagogike na Univerzi v Zagrebu (njegov habilitacijski mentor je bil profesor filozofije Albert Bazala).¹

1 Ozvald naj bil tudi nasploh edini, ki je pred propadom Avstro-Ogrske imel habilitacijo iz pedagogike na univerzi v Zagrebu (Brezinka 2000, str. 112).

Pri začetnem iskanju Ozvaldove znanstvene poti sta nedvomno zelo pomembna njegova univerzitetna učitelja Alexius Meinong in Eduard Martinak; po lastnih besedah sta nanj močno vplivala še Max Scheler, ki ga je Ozvald leta 1910 med študijskim dopustom poslušal na Münchenski univerzi, ter Georg Kerschensteiner in njegova ideja delovne šole. Odločilen vpliv nanj pa je po njegovem lastnem prepričanju imel Eduard Spranger (Ozvald 1943, str. 18–21).

Eden izmed sicer Ozvaldovih najostrejših povojnih kritikov je leta 1994 o njem zapisal: »Tudi Ozvaldova predavanja na fakulteti so bila v znamenju kulturne pedagogike. Faktografskih podatkov ni navajal in jih tudi pri izpitih ni zahteval. Zahtevnost do študentov je individualiziral glede na njihove študijske interese, pogosto jim je prepuščal tudi izbiro vsebine seminarских obravnjav. Predmet pedagoške znanosti je pojmoval zelo široko (vzgaja vsa kultura in vse življenje, ne samo šola). Tako so postala predmet pedagoške obravnave mnoga umetniška dela evropske literature. [...] O[zvald] je dosledno ravnal kot human, kulturno razgledan svetovljan, ki pedagogike ni samo razglašal, temveč jo je tudi živel.« (Schmidt 1994, str. 214–215)

V poletnem semestru leta 1930 se je Ozvaldu kot zunanji sodelavec in izvajalec praktičnega pedagoškega seminarja pridružil *Stanko Gogala* (1901–1987), ki je bil od leta 1927 zaposlen kot profesor na učiteljskišči v Ljubljani. V zimskem semestru 1933/34 je Gogala postal (privatni) docent in je ob seminarskem delu začel tudi predavati (njegov prvi predmet je bil *Pedagoška psihologija*). V zimskem semestru 1937/38 je začel predavanja in znanstveno razvijanje didaktičnih vsebin pri predmetu *Srednješolska metodika*, kasneje *Srednješolska didaktika* (Vidmar 2016a).

Ozvaldovi prvi predavanja oz. predmeta v letu 1920 sta imela naslov: *Vzgojeslovna psihologija* ter *Sodobna vprašanja izobrazbe*. V zimskem semestru 1923/24 je prvič predaval oz. izvajal predmet z naslovom *Kulturna pedagogika (s posebnim ozirom na zgodovinski razvoj vodilnih idej)* (prav tam).

Polemike med obema vojnama

V času med obema vojnama je v procesu utemeljevanja posameznih pedagoških smeri vzniknilo mnogo konfliktov in polemik med njihovimi predstavniki, najodmevnejše polemike pa so potekale med kulturno pedagogiko in nekaterimi gibanji ali zgolj posameznimi predstavniki reformskih gibanj, v okviru katerih so sčasoma prevladali posamezniki, ki so zagovarjali tezo, da je reforma vzgoje in izobraževanja možna šele po (revolucionarni) spremembi družbenih razmer (Vidmar 2011).

Zaradi prostorske stiske bomo v nadaljevanju predstavili zgolj dva primera, ki ilustrirata delovanje in razumevanje kulturne pedagogike in njenih predstavnikov med obema vojnama ter sprevrčanje tega razumevanja po drugi svetovni vojni.²

² Eden prvih in redkih slovenskih pedagogov, ki ob tematizaciji pedagogike v času med obema vojnama ni avtomatsko prevzel uveljavljene interpretacijske paradigme, je bil Edvard Protner, ki je med drugim zapisal, da je »Schmidt ustvarjal vtis, da je bil predvsem Ozvald tisti, ki je skeptično motril in omalovaževal akcije Učiteljskega pokreta, vendar je to značilneje za Gogalo. Zdi se celo, da je bil Ozvald sorazmerno naklonjen temu pedagoškemu gibanju in je v njegovih akcijah neposredno sodeloval že ob pripravi programa in akcij.« (Protner 2000, str. 46)

Polemika v zvezi s pedagoško teorijo

Leta 1937 je Ernest Vranc, marksistično usmerjen učitelj, zagovornik delovne šole, izdal knjigo z naslovom *Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi*. Leta 1938 je A. Gorjup, katerega identiteta je neznana, v *Popotniku* napisal recenzijo Vrančeve knjige, pri čemer je ostro kritiziral pedagoško teorijo in »teoretike« pri nas, kritiko pa je namenjal tudi Vrancu (Gorjup 1938). Sledil je Gogalov članek *Pedagoška teorija* (Gogala 1938), v katerem je ta poudaril potrebo po teoriji nasploh, vsekakor pa potrebo po pedagoški teoriji, in se vprašal po namenih tovrstne kritike: »In vendar se dogaja, da žanjejo naši pedagoški teoretiki, od najstarejših pa do najmlajših, za svoje odkritosrčno priznavanje dela pedagoških praktikov le pomilovalen nasmeh, za katerim se skriva želja in včasih celo zahteva, da bi teoretiki izrekli končno sodbo: teorija ni nič, le praksa je vse in kdor se udejevtuje pri praktičnem pedagoškem delu in kdor praktično dela ‚na terenu‘, ta edini kaj pomeni. Pedagoški praktiki, med katere spadajo bržkone radi svojega svetovnega nazora tudi oni mlajši ljudje, ki so šele včeraj zapustili univerzo in se sedaj s tam nabrano pedagoško teorijo zaletavajo v svoj lastni vir, bržkone mislijo, da je naš čas po svoji miselnosti tako naklonjen praktičnemu delu, da teorija že tako samo životari in da ji je treba dati samo še dosti močen sunek, pa se bo razsula in prepustila delovno področje praktikom, čeprav le-ti zadnji čas po svoje zahajajo v področje teorije. In tu mislim, da je zadnji povod za čudno in zelo razbesnelo borbo proti naši pedagoški teoriji. Ne borijo se namreč proti teoriji radi teoretičnosti in radi abstraktnosti naukov in spoznanj, temveč radi posebne usmerjenosti naše pedagoške teorije.« (Prav tam, str. 145)

Gogala je bil tudi prepričan – to se je sicer po drugi svetovni vojni zamolčevalo ali pripisovalo Ozvaldu –, da pozna razloge za nasprotovanje pedagoški teoriji: »Ker hočem biti docela odkrit, zato bi navedel kot prvi razlog za boj proti pedagoški teoriji spoznanje, ki sem ga dobil vedno v debati z drugače usmerjenimi pedagoškimi delavci, da je namreč teorija znanih slovenskih pedagogov, med katere štejejo predvsem prof. Ozvalda, Šiliha in mene, taka, da je za življenjsko razgledanega človeka nesprejemljiva. [...] Prvi odpor proti naši pedagoški teoriji torej ne izvira iz teoretičnosti same, temveč iz zahteve po neki drugačni pedagoški teoriji. [...] Ta napad proti pedagoški teoriji pomeni torej le napad proti svetovnemu nazoru idealizma in priznavanju dvojne stvarnosti sveta, duhovne in materialne. In ker je svetovni nazor teoretičnega materializma zelo nestrpen, zato njegovi pripadniki tudi na pedagoško teoretičnem področju ne trpe drugačnih delavcev in ustvarjevalcev. Hoteli bi, da bi dobil v slovenski pedagogiki, v teoriji in praksi, svoj izraz edino le materialistični svetovni nazor in da bi postalo tako tudi praktično pedagoško delo enotno, svetovno-nazorno enotno. [...] Proti pedagoški teoriji se torej ne bori prepričanje o nepotrebnosti te teorije sploh, niti se ne bori proti njej kaka druga *pedagoška* teorija, temveč nastopa kot razlog za borbo neka življenjska usmerjenost, ki je zelo ekstremna in enostranska, ter *materialistični svetovni nazor*, ki ne trpi poleg sebe nikakršnih sledov duhovnega gledanja in ocenjevanja sodobnega življenja. Proti dosedanji pedagoški teoriji nastopa torej po eni strani teoretizirana pedagoška praksa in po drugi svetovni nazor, ki je zelo nestrpen in hoče sebi prilastiti vso veljavo.« (Prav tam, str. 145–147)

Temu je sledil tudi odgovor Vranca, v katerem ta brani Ozvalda³ in »teorijo«, po drugi strani pa se ne strinja z Gogalovim razumevanjem teorije: »Nič ne tvegam, če trdim, da je n. pr. prof. dr. Ozvald že od nekdaj zametaval pretirani kult abstrakcije, saj v ‚Kulturni pedagogiki‘ ni niti enega stavka, ki bi ga ‚bilo treba čitati po petkrat, pa bi ga mogoče še ne razumeli prav ...‘, kakor to pripisuje dr. G. vsaki pravi pedagoški teoriji.« (Vranc 1938, str. 238)

Spor zaradi Gogalove knjige O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja

Gogala je leta 1931 pri Slovenski šolski matici izdal svojo prvo knjigo (če odštejemo doktorat) z naslovom *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*, v kateri je analiziral tedaj aktualno in razširjeno mladinsko gibanje (*Jugendbewegung*) (Gogala 1931).⁴ Do zapletov je prihajalo že ob predlogu za natis, saj naj bi v Slovenski šolski matici nekateri menili, da je delo preveč znanstveno, teoretsko in bo premalo razumljivo širši učiteljski publiki (Gogala 1932; Ozvald 1932; Resolucija JUU Maribor Desni breg 1932; Vranc 1932; Žgeč 1932).

Franjo Žgeč je v *Ljubljanskem zvonu* leta 1932 objavil precej neugodno kritiko knjige (Žgeč 1932). Središče njegove kritike je bila Gogalova religioznost oz. njegovo poudarjanje pomembnosti religioznosti v okviru mladinskih gibanj pri nas. Za celovito razumevanje dogajanja navajamo daljši povzetek kritike z ustreznimi citati iz nje: »Dr. Gogala trdi namreč, da imamo tudi mi Slovenci lastno mladinsko gibanje in da je njegova osnovna vrednota religioznost. Ne zdi se mu potrebno, da bi moral to šele dokazati. Kakor je razvidno iz več mest dela in iz celotne njegove zgradbe, istoveti enostavno mladinsko gibanje sploh z našim mladinskim gibanjem, naše mladinsko gibanje z religioznim in to zopet s skupino ‚križarjev‘. Vsi ti različni pojavi so pri njem eno in isto: religiozno mladinsko gibanje. Nikdo mu ne bo očital ničesar, če bi nam prikazal življenje križarjev, razgrnil pred nami njihov program, če bi objektivno raziskal ta pokret in ga ne bi zamenjaval z mladinskim gibanjem sploh. Mogoče bi nam lahko celo dokazal, da so tudi križarji drobec tega gibanja, toda samo drobec. [...] Ker pa prikazuje vrednote pokreta križarjev kot pedagoške vrednote mladinskega gibanja sploh ter postavlja religioznost kot njegovo osnovno vrednoto, je postalo zanj to usodno: odreči se je moral objektivnemu znanstvenemu raziskovanju ter pluti v smeri postavljenega smotra; vendar tako, da čitatelj prevare ne bi opazil.« (Prav tam, str. 730) Očita mu, da gleda »vse pojave s strogo katoliškega stališča« (prav tam, str. 731) in na podlagi tega izpeljuje svoje sklepe: »Razumljivo je, da poskuša avtor s svojega ozko katoliškega vidika utemeljiti potrebo mladinskega gibanja po avtoritetah in da polaga neprimerno večjo važnost na avtoritete nego na mla-

3 Ozvald je sicer pedagoško teorijo razumel tako: »Pedagoška teorija ni nemara samo besedniška modrost vase zaljubljenih public, ki bi se lovila za rep ‚čistih‘ načel in dogem, marveč – znanstveno utemeljena in filozofsko poglobljena osvetlitev pedagoške stvarnosti.« (Ozvald 1939, str. 16)

4 V tem okviru bi bilo treba raziskati podobnosti z delom *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1928 kot del prve knjige *Handbuch der Pädagogik* ter 1935 kot samostojna knjiga) Hermana Nohla, enega najvidnejših predstavnikov duhoslovne pedagogike v Nemčiji (Geißler 1979).

dino samo. Mladina mu je pač še vedno zgolj sredstvo, zgolj objekt, ki ga vzgajajo avtoritete-osebnosti.« (Prav tam, str. 733) Avtorju očita tudi neznanstvenost oz. »pomanjkanje elementarnih zahtev znanstvenega raziskavanja. [...] V tem delu knjige, kakor tudi v ostalih poglavjih, so raztresene pavšalne trditve brez dokazov, ki so večkrat neresnične, čeprav so odete v na videz strogo znanstveno obliko. Po večini so to subjektivna naziranja avtorjeva ali njegove pobožne želje, ki bi jim rad podelil veljavo objektivne zakonitosti.« (Prav tam, str. 732–733) Sam pa izhaja iz materialističnega razumevanja znanosti in razvoja: »Dobro bi bilo, če bi si dr. Gogala prej ogledal teorijo historičnega materializma, preden postavlja take na videz znanstvene trditve. Poglobil bi se v problem in videl bi, da taka konstatacija ne pove ničesar, da je navaden absurd.« (Prav tam) Še posebej oster je v zaključku, ko zapiše: »Dr. Gogalov poskus, da bi z na videz znanstvenimi sredstvi prikazal mladinsko gibanje sploh kot religiozen pojav, ni uspel. Pokazal je le, po kakšnih potih znanstvenik ne sme nikdar hoditi, če noče izkopati svojemu znanstvenemu delovanju jame.« (Prav tam, str. 734)

Odgovor Gogale na Žgečevo recenzijo knjige v Času 1932

Gogala je na to kritiko reagiral, in kot sam pravi, mu odgovora v *Ljubljanskem zvonu* niso hoteli objaviti, zato ga je objavil v reviji *Čas*, ki jo je takrat pomagal urejati (Gogala 1932, str. 253, op. 1). Po njegovem mnenju je Žgečeva kritika posledica njegove (negativne) recenzije Žgečeve knjige *Ali spolna vzgoja res ni potrebna*, ki jo je objavil v *Domu in svetu* leta 1931 in je zato morda neke vrste maščevanje (prav tam, str. 253).

Pravi, da gre ves trud Žgeča v smer, da njegovo knjigo prikaže kot neznanstveno in nepomembno, po njegovem tudi zaradi tega, »ker izvira iz kulturne usmerjenosti, ki je njemu osebno brezpomembna. Ker ve, da sem član ‚križarstva‘, kar sem v knjigi povedal, zato vnaprej sklepa, da mora biti vsa knjiga pisarna ‚iz ozkega katoliškega obzorja‘« (prav tam, str. 254). Po Gogalovem prepričanju razpravljanje o religiozni kulturi tudi ni osrednji del knjige, ampak eden izmed mnogih, vendar naj bi to Žgeču služilo za argument, da ni mogoče o nečem znanstveno in objektivno razpravljati, če je v razpravi govor o Bogu in religiji (prav tam). Gogala enoznačno predstavi tudi svoje razumevanje marksizma in odgovori na Žgečovo kritiko glede neupoštevanja marksizma: »Kar pa se tiče gospodarskih prilik, [...] nisem upošteval onega gospodarskega reda, ki se zdi kritiku zelo simpatičen, ker sam nisem navdušen zanj. Tudi se mi zdi, da bi mi študij historičnega materializma ad hoc ne pomagal, ker sicer kritik priporoča, da gre pri mlad. gibanju za *duhovno* gibanje, ki skuša najti tudi drugačne sociološke rešitve, kot jih poznajo stari in moderni zastopniki nasvetovane struje.« (Prav tam) Tudi sam zelo ostro sklene svoj odgovor Žgeču: »Tako se mi torej zdi, da je dr. Žgečeva kritika jasen primer, kakšna naj kritika ne bo, če noče izgubiti kritik v očeh bralcev značaja stvarnega in resnega, kritika.« (Prav tam, str. 255)

Sprememba paradigme po drugi svetovni vojni

Po drugi svetovni vojni se je v Sloveniji (Jugoslaviji) splošna ideološka paradigma spremenila, posledično je prišlo tudi do spreminjanja pedagoške paradigme (Vidmar in Protner 2018, str. 18). Predvojni pedagoški pluralizem idej so zamenjali marksistično-leninistični ekskluzivizem in apriorno odklanjanje in zavračanje tistega, kar se z njim ni ujemalo, pretežno pa odklanjanje tradicije in kontinuitete kulturne pedagogike kot vodilnega teoretskega koncepta in pedagogike kot znanosti v času med obema vojnoma (Vidmar 2016a, str. 44).

Vsaj kar zadeva analizo besedil, kot bomo videli v nadaljevanju, v tem obdobju ne zasledimo kakšnega subverzivnega upora. V besedilih, ki so pretendirala biti teoretična, sledimo uveljavljanju ideološkega govora, ki siromaši spoznavno prvino in gradi na izključevalnih opozicijah s predvojno pedagogiko brez argumentiranega teoretskega spoprijema.

V tem obdobju se je pedagogika v Sloveniji, tudi po ugotovitvah nekaterih tedanjih pomembnih akterjev (prim. Bergant 1994; Sagadin 1987; Schmidt 1958, 1969, 1982, 1985; Strmčnik 1979), usmerila v reševanje aktualnih vzgojnih problemov socialističnega sistema: »Po osvoboditvi je bila naloga pedagogov, razviti na naših tleh socialistično pedagogiko, to je pedagogiko, ki se bo smiselno vključevala v prizadevanja za nastajanje socialistične družbe, ki bo prispevala k smotrom socializma. [...] Najvažnejša naloga, ki jo je bilo treba najprej rešiti kot pogoj za uspešno urejevanje vseh ostalih, je bila ideološka preusmeritev naše pedagogike. Postaviti smo jo morali na materialistične temelje. To je bilo tem bolj potrebno, ker se je že tudi spremenila družbena stvarnost in je bilo treba v skladu z njo spremeniti pedagogiko. Če bi se pedagogi ne zavedali, da mora pedagogika odražati nove družbene potrebe na vzgojnem področju, če bi torej ne dojemali svojih nalog materialistično, *bi ne imeli nobene utemeljitve in nobene smernice za iskanje novega.*« (Schmidt 1958, str. 227)

Ideologija in prosvetna politika sta težili k redukciji pedagoških prizadevanj na neposredne, dnevne družbene naloge in usmerjali razvoj pedagogike k reševanju teh nalog ter k zanemarjanju temeljnih problemov pedagoške teorije in prakse. Tako oceno je retrogradno dal tudi tedanji vodilni slovenski pedagog: »Slabost je bila redukcija vsega pedagoškega mišljenja in vzgojnega dela na neposredno pereče, dnevne in zato seveda naglo se spreminjajoče naloge, ki so preprečevale kontinuirano in poglobljeno obravnavanje temeljnih pedagoških problemov in tako zoževale predmet te znanosti.« (Schmidt 1969, str. 213) Več let kasneje je Schmidt tudi jasno povedal, zakaj se je v tistem obdobju dajala prednost dedukciji, zavračal pa se je empirični pristop k raziskovanju pedagoških problemov: »Prvo induktivno pedagoško raziskovanje na Slovenskem – mislim zlasti na aktivnost članov Učiteljskega pokreta, ki je razkrivalo težke socialne razmere osnovnošolskih otrok, je prehajalo v kritiko družbe in nekateri takratni povojni prosvetni funkcionarji so to dobro vedeli iz svoje izkušnje kot nekdanji udeleženci tega raziskovanja in seveda niso prav nič želeli, da bi se v novih družbenih okoliščinah to ponovilo.« (Schmidt 1985, str. 264–265)

Da je imel vpliv politike močne učinke na razvoj pedagoške misli, potrjuje tudi naslednja Schmidtova izjava: »Na političnem področju smo prepričljivo zmagali in je zato razumljivo, da smo skušali pedagogiko, kakor tudi druga ideološko izpostavljena področja, spraviti čim bolj v zvezo s politiko, kjer so bile naše pozicije najmočnejše.« (Schmidt 1982, str. 8) Podobno oceno je zapisala tudi M. Bergant, po kateri je oblast pedagogiko razumela predvsem kot orodje za prevajanje svojih političnih in ideoloških izjav v pedagoški jezik: »Poslušno sta morali [pedagoška teorija in šolska praksa] slediti direktivam in ‚idejnim stališčem‘ izraženim v posebnih resolucijah o šolstvu in ‚marksistični teoriji o vzgoji‘. [...] Pedagoški teoriji je zato ostala in bila predpisana enostranska dedukcija iz političnih resolucij in ‚stalinističnih‘ ocen o ‚idejnosti šolanja‘; te so poleg strokovnih navodil vedno kazale tudi na državne sovražnike znotraj šole in pedagoške teorije. Politične resolucije so v Sovjetski zvezi ter Jugoslaviji ‚pedagogi‘ prevajali v pedagoško terminologijo, to pa predstavljali kot najvišji dosežek in svetovno pomemben rezultat socialistične pedagogike. Sovražno in politično sumljivo je bilo vse, kar je prišlo iz zahodne Evrope, sovražen in sumničav je bil tudi odnos do dosežkov pedagogike in šolstva v preteklosti.« (Bergant 1994, str. 52–53) Že leta 1958 pa je podobno napisal vodilni slovenski pedagog: »Temu smo skušali navadno ustreči tako, da smo prevajali v pedagoški jezik analize naših vodilnih političnih delavcev o dosežkih in perspektivah naših družbenih prizadevanj, da smo izvajali iz teh analiz konsekvence za vzgojno delo, torej spet z deduktivnim mišljenjem.« (Schmidt 1958, str. 228) Schmidt je navedeno še enkrat potrdil leta 1982, ko je zapisal: »Za etatično pedagogiko je še značilno [...] njen deklarativni, ‚resolucijski‘ slog pisanja, ki se ga je najbrž navzela, ko je prevajala politične smernice v pedagoški jezik.« (Schmidt 1982, str. 9; prim. tudi Sagadin 1987, str. 411) Ne glede na nedvoumno in jasno zapisane izjave oz. trditve sodobnikov pa je v prvem desetletju 21. stoletja mogoče zaslediti interpretacije, da v tistem času ni prišlo do politizacije pedagogike: »Sam mislim, da se tudi v najbolj vročih časih ni dogodila politizacija pedagogike, vsaj v večjem obsegu ne, in da so bile polemične razprave, ki so se v preteklosti že označevale kot politično naročene v bistvu način, kako depolitizirati strokovno okolje, ki se je začelo pregrevati.« (Medveš 2010a, str. 95)

Druga prioriteta tedanje pedagogike pa je bila bolj vsebinska, namreč naslonitev na marksistično ideologijo in zavračanje obstoječega. Tako je npr. Strmčnik, vodilni povojni slovenski didaktik, o tem obdobju zapisal: »Omenjena stališča so bila posredno povezana z objektivno utemeljeno in nujno potrebo tistega časa, da se buržoazna pedagogika kritično prevrednoti in da se socialistična znanstvena pedagoška misel nasloni na marksistične idejne in družbeno politične temelje. Po oboroženi revoluciji je bilo treba najprej razčistiti in korigirati odnose med družbo in vzgojo, da bi bilo pozneje možno na ta prevrednotena marksistična razmerja nasloniti znanstveno raziskovanje samih vzgojnoizobraževalnih procesov in njihovih zakonitosti. Velika družbena in pedagoška skrb je bila posvečena marksističnim idejnim osnovam vzgoje, novim vzgojnim smotrom, vzgojnoizobraževalni vsebini, idejnosti vzgoje.« (Strmčnik 1979, str. 6) Slovenska pedagogika se je opirala predvsem ali celo izključno na sovjetsko pedagogiko in, kot pravi J. Sagadin, »nekritično« črpala neposredno iz nje: »Podobno kot sovjetska je tudi

naša pedagogika postavila vzgojo v duhu ontološkega ateizma v ospredje celotne vzgoje kot usodno pomembno za našo novo družbo.« (Sagadin 1987, str. 414) Če k temu dodamo še zapis Schmidta, postane popolnoma razvidno, da je ocena povojnega obdobja razvoja pedagoške teorije med vodilnimi pedagogi tistega časa enoznačna: »Po osvoboditvi se je naša pedagogika razvijala najprej pod močnim vplivom sovjetske pedagogike. To je razumljivo, saj smo hoteli zavzeti kritični odnos do buržoazne pedagogike, kakor tudi do našega dotedanjega pedagoškega dela. Z naslonitvijo na sovjetsko pedagogiko smo pridobili nekaj ustreznih vidikov za tako kritično oceno.« (Schmidt 1954, str. 801)

Povojna usoda Ozvalda in Gogale

Leta 1945 je bil Ozvald na hitro upokojen. Njegov koncept in ugotovitve so njegovi nasprotniki po drugi svetovni vojni diskreditirali zgolj na podlagi argumentov moči in oblasti (Vidmar 2002). Delo profesorja pedagogike pa je nadaljeval Gogala, ki je bil, kot smo že zapisali, sicer tudi predvojni angažirani katoliški intelektualec (»križar«, zarjan, urednik revije Čas). Verjetno je prav to razlog – kar so Gogali tudi očitali –, da se je v povojnem obdobju ukvarjal predvsem s temami in področji, ki ideološko niso bili močnejše zaznamovani (Vidmar 2016a; Vidmar in Protner 2018; Zapisnik posvetovanja 1952).

Zanimivo je, da so prva Gogalova predavanja v letu po vojni nosila naslov: *Načelo demokracije v vzgojstvu in Demokratična pedagogika*. V naslednjih letih takih naslovov predavanj tega nosilca pedagoške misli v Sloveniji ne najdemo več. Gogala je postal izredni profesor leta 1947, redni profesor pa šele konec leta 1959 (Vidmar 2016a). Leta 1966 se je udeležil srečanja uveljavljenih evropskih pedagoških teoretikov v Padovi, ki ga je organiziral tamkajšnji univerzitetni profesor pedagogike Giuseppe Flores d'Arcais; povabljenih je bilo 13 posameznikov, med drugim so sodelovali tudi Giovanni Maria Bertin (profesor na univerzi v Bologni), Henri Irénée Marrou (profesor na Sorboni), Bogdan Suchodolski (profesor na univerzi v Varšavi). 19. aprila 1966 je imel Gogala v Padovi javno predavanje z naslovom *La mia pedagogia* (vsi udeleženci so imeli isti naslov predavanja) (Flores d'Arcais 1972), v katerem je jasno in nedvoumno izrazil kontinuiteto svoje predvojne pedagoške teorije in pripadnost konceptu duhoslovne oz. kulturne pedagogike. Maja 1966 je doživel možgansko kap in bil leta 1967 upokojen. Leta 1970 je prejel Žagarjevo nagrado (Vidmar 2016b, str. 20).

16. oktobra 1952 je v prostorih Centralnega komiteja Komunistične partije Slovenije potekalo posvetovanje komisije za agitprop o pedagoško-političnih vprašanjih. Udeležili so se ga ugledni in znani slovenski pedagoški in politični delavci, člani komunistične partije, kot npr. Boris Ziherl, Vida Tomšič, Vlado Majhen, Franc Popit, Franc Kimovec, Ernest Vranc, Draga Humeč, Erna Muser, Ivan Andoljšek, Marica Modic [Dekleva], Leon Žlebnik, Vlado Schmidt, Jože Hainz, France Ostanek, Venčeslav Winkler, Henrik Zdešar, Ivan Bertoncej, Vladimir Cvetko (Zapisnik posvetovanja 1952). Zaradi pomena in vpliva tega posveta v nadaljevanju podrobneje predstavljamo glavni referat; imel ga je Vlado Majhen, ki

se je vprašal, ali se šola in vzgojitelji komunisti zavedajo vloge šole v socializmu, in nedvoumno odgovoril, da je »šola v socialistični družbi absolutno razredna ustanova delavskega razreda za vzgojo mladega rodu« (prav tam, str. 1). Šola se preveč ocenjuje z vidika znanja, ki ga posreduje učencem, in premalo z vidika, kako vzgaja, in da je ideologija (vloga partije in borba komunistov) premalo poudarjena, komunisti pa da se premalo borijo za (pravilno) vzgojo v šoli (prav tam, str. 1–2). Nadaljeval je s pregledom pozitivnih in negativnih tradicij pedagogike, pri čemer je pred drugo svetovno vojno identificiral štiri smeri: a) slovenski liberalizem, na čelo katerega je postavil Karla Ozvalda; b) klerikalne vplive, katerih najvidnejša predstavnik sta po njegovem mnenju bila Stanko Gogala in Vinko Brumen; c) smer naprednih, ki jih je poimenoval socialisti (ne komunisti), katerih vodilno ime je bil Franjo Žgeč; č) okupatorske vplive in smer, kolikor so še obstajali (prav tam, str. 2).

Največja ovira za socialistično ureditev so po mnenju Majhna klerikalni vplivi, liberalni, kot sam pravi, »niso toliko nevarni, ker niso imeli nikdar zgrajenega točnega svetovnega nazora. Slovenski liberalistični vplivi se več ali manj pojavljajo kot malomeščansko filistrstvo.« (Prav tam) Socialistična smer je bila napačna zaradi mladinoslovja in zanašanja na psihologijo, glavni nasprotnik pa je brez vsakega dvoma klerikalna smer: »Naš glavni udarec pa mora biti usmerjen proti klerikalnim vplivom. Tu gre tudi za to, da je klerikalizem danes najmočnejša nam sovražna sila v našem javnem življenju. To se ne čuti samo v šoli ampak je ves razredni boj v Sloveniji usmerjen proti klerikalizmu. 90 % vsega našega boja v notranji politiki velja njemu. [...] Močni so tudi zato, ker nismo tega procesa že prej ocenili in nismo sami ničesar napravili razen besednega boja. Končna beseda kakšna je bila klerikalna vzgoja, pa v našem pedagoškem tisku še ni bila izrečena. Napačno je bilo tudi to, da smo tudi na vodilnih položajih puščali glavne predstavnike te smeri vzgoje, dr. Gogala na Univerzi.« (Prav tam, str. 2–3) Če bi bilo po Majhnovo, bi Gogalo že zdavnaj odstranili z univerze. Meni, da bi bilo nujno analizirati Gogalovo pedagogiko, saj je Gogala »izrazil predstavnik strogega skrajnega individualizma, kar izpričuje v vseh svojih delih; on je tudi odprto in sovražno nastopil do materijalizma in vsega kar je socialistično; za vse njegove razprave danes je značilno, da se je umaknil na didaktično metodično področje, kjer v bistvu ni treba dosti omenjati materijalizma itd.; njegova navodila lahko uporablja veroučitelj kot vsak drug. To so splošna navodila, ki se jim formalno ne more nič oporekati, ker se konkretnih in bistvenih stvari, socializma, ne dotakne. Ko govori o karakterju učitelja mora govoriti seveda o socialističnem karakterju učitelja, v njegovih razpravah pa so o tem le zelo kratki odlomki. Gre pa samo za vprašanje kako je treba to narediti. Ne mislim, da se mora Gogalo za vsako ceno onemogočiti. Velja pa zanj tista linija, ki jo je nakazal na mestni partijski konferenci tov. Boris Kraigher, ko je govoril o razrednem boju in je pri tem omenil dr. Šolarja in razne druge ljudi. Ne istovetim Gogalo z Šolarjem, ampak tudi on bi se moral bolj izjasniti za socializem, da se mu zaupa tako mesto kot ga ima na Univerzi, kamor novih prosvetnih kadrov ne dobivamo. Zato smatram da tu v neki meri nismo vodili pravilne politike, da proti tej osnovni nevarnosti, ki nam od te klerikalne plati še vedno grozi, nismo usmerili pravca borbe ne samo v politični

smeri, ampak tudi na znanstvenih osnovah. To moramo čim prej napraviti.« (Prav tam)

Priprava na obračun z Gogalo, ki naj bi ga prikazali in razkrinkali kot protidržavni element, naj bi bilo razširjeno plenarno zasedanje CK KPS januarja 1952, ko naj bi Edvard Kardelj Gogalo označil kot »klerikalnega« (Movrin 2010, str. 292, op. 70). Temu je sledilo zgoraj omenjeno posvetovanje o pedagoško-političnih vprašanjih oktobra 1952, leta 1953 pa naj bi študenti komunisti (France Strmčnik, Viktorija Dobaj in Savica Hočevar (hči Staneta Žagarja)) dobili nalogo »razkrinkati Gogalova idealistična in nemarksistična pedagoška predavanja«, čemur pa naj bi se po pričevanju Strmčnika uprli (Strmčnik 2000, str. 24). Zanimivo in za nadaljnje raziskovanje odprto vprašanje v tej zvezi ostaja, zakaj ob tako odločni napovedi do obračuna z Gogalo po tem posvetu vendarle ni prišlo. Je pa signifikantno, da se je Gogala po tem posvetu posvečal skoraj izključno metodično didaktičnim in ideološko manj izpostavljenim temam in se je do že omenjenega posveta v Padovi vzdržal pisanja o temeljnih teoretskih pedagoških vprašanjih (Gogala 2005, str. 354–371; Vidmar in Protner 2018).

Razvijanje povojne interpretacijske paradigme

Novi pedagoški koncept v Sloveniji, ki se je sicer začel razvijati zunaj univerze in ga je, z izjemo Gogale, prevzela tudi »univerzitetna« pedagogika, je bil dolgo časa zelo odklonilen do večine predvojnih pedagoških smeri in tokov. Smernice interpretacije predvojnih smeri, predvsem duhoslovne oz. kulturne pedagogike, so bile začrtane takoj leta 1945, v naslednjih obdobjih pa bolj ali manj dosledno uveljavljane oz. nadgrajevane: »Borba še ni končana. [...] Borba med reakcionarnimi in progresivnimi silami ne poteka le na gospodarskem, političnem in vojaškem področju, temveč tudi na kulturnem, na znanstvenem, torej tudi na področju pedagoške teorije in prakse. [...] Predvsem je potrebno, da prevzgojimo, preusmerimo svojo pedagoško miselnost. Dejstvo je, da so naše pedagoške generacije rasle pod vplivom nemške pedagogike. [...] Nemške pedagoške teorije so se prikazovale, kot da imajo splošno veljavnost in zato jim je, kdor se je z njimi nekritično ukvarjal, tem laže podlegel, zlasti ker so svojo reakcionarnost skrbno prikrivale. [...] Vse to nam narekuje, da zavzamemo do nemške pedagogike skrajno kritično stališče. Pri tem nam bo mnogo koristil študij ruske in sovjetske pedagoške literature, kjer so to že storili. Povsem moramo zavreči nemško opredelitev pedagoškega objekta, ki so si ga predstavljali abstraktno, kot otroka sploh, izven prostora in časa, izven njegovih konkretnih življenjskih pogojev, zavrgli bomo njihov formalizem pri pouku, birokratizem pri organizaciji šolstva, njihov pedantski odnos do otrok, njihov šovinistični vzgojni smoter, prelomili bomo z osnovno metodo njihovega pedagoškega dela, s špekulativnostjo, ki jemlje vodila za svoje delo iz statično pojmovanega duhovnega sveta in ne iz praktičnega življenja, ki prinaša pedagoški misli vedno nove naloge, odklanjali bomo odtujenost njihove pedagoške teorije praksi, njihovo sistematiko, ki je delala silo pestremu življenju, pretirano metodiziranje raznih njihovih ‚novih‘ šol, itd. [...] Iz tega izvira za našo pedagogiko konkretna

naloga, kritično pregledati slovensko pedagoško in ostalo kulturno tvornost od njenih začetkov do današnjih dni in izluščiti iz nje vse, kar nam more služiti pri vzgoji novega, svobodnega, demokratičnega državljana. Tretji vir za našo novo pedagoško izobrazbo in delo pa je študij ruske in sovjetske pedagogike.« (Schmidt 1945, str. 4–7)

Novim oblastem so bile sumljive oz. neustrezne tudi druge medvojne smeri in gibanja, tako je bila problematična tudi »nova šola« oz. večina levo usmerjenih reformskih gibanj in tokov, z argumentom, da »nova‘ kot ‚stara‘ šola – obe sta bili v službi protiljudske oblasti. Naša šola pa služi ljudskim interesom, interesom, delavcev, kmetov in delovne inteligence. To je pa zares nova šola, brez narekovajev.« (Prav tam, str. 8) Zapisana je bila tudi trditev, ki se je potem neprenehoma ponavljala in utrdila, namreč da je treba »izobraževalni objekt« postaviti »konkretno v sedanji čas in prostor, v konkretno slovensko gospodarsko, socialno in kulturno okolje«, tega pa »naša oficialna pedagogika preteklih let ni storila, ker bi ob takem postopku morala oceniti prilike, v katerih je živela slovenska mladina. Tega pa se je bala – in se je raje zatekla v abstraktno, v ‚načelno‘ problematiko ter ugotavljala ob tem uspehe svojega pedagoškega dela.« (Prav tam, str. 11) Ozvald je, kot smo že omenili, podpiral empirične raziskave, s katerimi so ugotavljali, ali in koliko okolje vpliva na učenca, zelo kritične pomisleke pa je imel Gogala (Bergant 1961; Protner 2000, str. 46). Sledi najhujši in najbolj ponavlján očitek, ki je bil kasneje pripisan zgolj Ozvaldu, Gogala pa je bil izvzet: »Na tak način bomo pričeli hkrati zdraviti staro rano slovenske pedagogike: odtujenost pedagoške teorije praksi. Spoznavanje otroške duševnosti bomo povezali s praktičnim pedagoškim delom.« (Schmidt 1945, str. 11) Navedene smernice je dve leti kasneje kot vodilo potrdil tudi uredniški odbor *Popotnika* v sestavi: France Ostanek (odgovorni urednik), Lora Kernc, Erna Muser, Vlado Schmidt in Venčeslav Winkler (Uredniški odbor 1948, str. 37).

Povojna paradigma interpretiranja duhoslovne oz. kulturne pedagogike je bila utrjena leta 1969, ko je v zborniku ob 50-letnici ustanovitve univerze v Ljubljani Schmidt ponovno potrdil že leta 1945 neargumentirane očitke. Dodanih je bilo sicer nekaj predvsem didaktičnih pozitivnih karakteristik, kot širjenje predmeta pedagogike, zavračanje didaktičnega enciklopedizma in prenatrpavanja učencev z učno snovjo, poudarjanje formalne izobraževalne in vzgojne naloge šole, zavzemanje za večjo vlogo splošne izobrazbe v poklicnem šolanju, nasprotovanje zgolj z memoriranjem pridobljenemu znanju, zavzemanje za doživet izobraževalni proces, odklanjanje naturalističnega pojmovanja otrokovega razvoja itd. (Schmidt 1969, str. 210). Brez ustrezne argumentacije pa je Schmidt »najboljše strani kulturne pedagogike« pripisal edino in zgolj »mlajšemu učitelju dr. Stanku Gogali«, ki naj bi najboljše strani kulturne pedagogike »razvijal v dveh smereh, ki sta največ obetali. [...] premagoval [je] aristokratsko usmerjenost kulturne pedagogike. Hkrati pa je z večjim smislom za domače pedagoške probleme in z boljšim razumevanjem za učiteljske potrebe gradil most med vzgojno prakso in pedagoško katedro.« (Prav tam)

Po drugi strani pa po Schmidtovem mnenju »pedagoška katedra [tj. Ozvald kot njen nosilec] ni teoretično osvetljevala raznih dobro organiziranih akcij, ki so

v obdobju med obema vojnama razgibavale dobršen del našega učiteljstva, kaj šele, da bi se jih udeležila. Sem sodijo npr. boj liberalnih učiteljev za demokratizacijo šolskega sistema v prvem desetletju stare Jugoslavije, njihova prizadevanja za delovno šolo, empirične raziskave Učiteljskega pokreta o življenjskih razmerah naših osnovnošolskih otrok in druge, ki jih je katedra skeptično motrila iz daljave, pogostoma pa tudi omalovaževala. Tako sta univerzitetna in učiteljska pedagogika ubirali vsaka svoja pota.« (Prav tam, str. 209–210) Prva je »pobegnila od domače družbene resničnosti v kraljestvo duha«, zaradi česar »ni pognala korenin in tudi ni ustvarila svoje ‚šole‘, saj se je morala kmalu otepati kritičnih misli celo pri svojih učencih« (prav tam, str. 208). Gre za očitno protislovje: kulturna pedagogika ni ustvarila svoje šole, sočasno pa se je morala otepati kritičnih misli pri svojih učencih, ki jih ni bilo, ker ni bilo »šole«. Precej očitno je, da je šlo pri tem za poskus diskreditacije. Schmidt je tudi razloge za propad Akademskega socialno-pedagoškega krožka in delavske ljudske visoke šole brez kakršne koli utemeljitve pripisal Ozvaldu, kar se je kasneje večkrat reproduciralo (prav tam, str. 212) kljub temu, da je že leta 1930 Žgeč kot sodobnik in udeleženec dogajanja zapisal naslednje: »Naj spomnim [...] na delovanje Akademskega socialno-pedagoškega krožka, ki se je ustanovil na pobudo prof. dr. K. Ozvalda meseca januarja leta 1921. na ljubljanski univerzi, delal več let z njegovim stalnim sodelovanjem ter pod njegovim tihim vodstvom. [...] Delavska ljudska visoka šola je delovala žal eno samo študijsko leto, nakar so jo nasledniki ustanoviteljev zamenjali z ljudsko visoko šolo, namenjeno vsem slojem. Radi pomanjkanja trdnih smernic in jasnih ciljev pa je tudi ta institucija kmalu zamrla. [...] Vzroki pa ne tičijo toliko v osebah kakor v pomanjkljivih sredstvih za pedagoško delo na univerzi.« (Žgeč 1930, str. 7) Schmidt se je v tem besedilu kar nekajkrat zapletel v protislovja, iz katerih je razvidna težnja po prikazu Ozvalda kot nosilca vsega »slabega«, Gogale pa kot »dobrega«.

S tem je bila dokončno vzpostavljena interpretativna paradigma povojne pedagogike v zvezi z duhoslovno oz. kulturno pedagogiko, ki se je nato reproducirala do začetka 21. stoletja (prim. tudi Bergant 1958, str. 194–204), še posebej pa jo je utrjeval in uveljavljal Strmčnik (Strmčnik 1979, str. 5–6, 1993, 1995, 1997), ki je v svojih opredelitvah v naslednjih desetletjih tudi poglobljal predstavo Gogale kot »dobrega« in Ozvalda kot »slabega« pedagoga (Strmčnik 1987, str. 314–315, 1995, str. 212–215, 2000, str. 18–20). Še leta 2003 lahko preberemo: »Neposredno po drugi svetovni vojni kulturna pedagogika ni bila aktualna, tudi Gogalova ne. Najprej je bilo treba analizirati in prevrednotiti vzgojno-izobraževalni smoter, kakor tudi sam pojem kulture, da bi se potem moglo umeščati vanj tudi kulturno pedagogiko. K temu je veliko pripomogel Gogalov ne le po vojni, pač pa tudi med svetovnjima vojnoma sprejemljivejši širši humanistični in socialni svetovni ter znanstveni nazor. Bil je veliko strpnejši in idejno bolj odprt, saj humanitetne podlage vzgojnega dela ni absolutiziral s transcendo oziroma z božjim izvorom, pač pa jo je dopuščal tudi zunaj njega in s tem dostopno tudi neverujočim. S tem je bil bliže laičnoznanstveni, predvsem npravstveni pedagoški podlagi.« (Strmčnik 2003, str. 107) Glede na eksplicitno katoliško usmerjenost (gl. zgoraj) Gogale je tak zapis težko razumeti. V tem smislu je v istem besedilu zapisano tudi, da je

»menda ,bil Ozvald med vsemi univerzitetnimi profesorji v Ljubljani edini, ki je od profesorskega zbora zahteval, da se iz Univerzitetne knjižnice izločijo vsa marksistična dela'. To je povedal Martin Mencej v Intervjuju z Oskarjem Autorjem [...]. Težko je verjeti, da bi bilo to res, kakor tudi, da vir ne bi bil verodostojen, čeprav je sekundaren, spominski, vendar uvrščen med vprašanja, ki po Mencejevem zatrdilu doslej še nikjer niso bila zapisana.« (Prav tam, str. 110) Razen omembe spomina osebe, ki naj bi o tem slišala iz druge roke in za katero je znano, da je nasprotovala kulturni pedagogiki in Ozvaldu, trditev ni z ničimer argumentirana in je verjetno služila zgolj osebni diskvalifikaciji. Tako kot pri Strmčniku je črno-belo slikanje razlike med Ozvaldom in Gogalo še v 21. stoletju mogoče najti v nekaterih vidnejših besedilih, ki tematizirajo tematiko kulturne pedagogike oz. njenih najvidnejših predstavnikov (prim. tudi Medveš 2010b, str. 86–87, 2015, str. 12).

V zadnjem desetletju pa je mogoče identificirati tudi neke vrste verjetno nenamerne relativizacije zanikanja duhoslovne oz. kulturne pedagogike ali relativizacijo interpretativne paradigme v zvezi z njo: »V opiranju na duhovno in etično sporočilnost kulturne ustvarjalnosti postavi [Gogala] kulturnost učitelja kot tisti medij duha, ki edino lahko pri mladih ljudeh vzbuja doživetja kulture in s tem sproža formiranja njihove lastne kulturnosti. Gogalova besedila so epopeja humanizmu brez primere. In prav to je tudi sestavni del akademske pedagogike v povojnem času, dokler Gogala ni pedagogiki vzela bolezen.« (Medveš 2010b, str. 91) Po drugi strani pa gre v tem kontekstu tudi za ustvarjanje vtisa pluralnosti in demokratičnosti povojne socialistične pedagogike: »Ne glede na to pa Gogala in Pediček dokazujeta, da povojna slovenska pedagogika ni bila mišljenjsko (paradigmatsko) monolitna; duhoslovna alternativa je v njej učinkovito zapolnjevala pomemben teoretski prostor.« (Medveš 2015, str. 22)

Zaključek

Nekatere povojne interpretacije, ki zadevajo kulturno pedagogiko na Slovenskem ter znanstveno delo Ozvalda in Gogale na Univerzi v Ljubljani pred letom 1945, so v teoretskem polju pedagogike ostale tako prisotne, da vplivajo še na sodobne obravnave smeri, obdobja in konceptov obeh prvih profesorjev pedagogike na univerzi v Ljubljani.

Videli smo, da lahko še v 21. stoletju zasledimo interpretacije, da je Gogala teoretska opozicija Ozvaldu, četudi Gogala še v svojem zadnjem objavljenem delu z naslovom *Moja pedagogika* (Gogala 1970) nedvoumno in enoznačno izkazuje svojo pripadnost duhoslovni oz. kulturni pedagogiki.

Z dodatno vsebinsko analizo in znanstvenim spoprijemom s kulturno pedagogiko bi se tej, ne glede na izid ali rezultat, omogočilo izviti se iz interpretativnega primeža, v katerem je že vse od konca druge svetovne vojne, pedagogika na Slovenskem pa bi se z razčiščeno preteklostjo (pri čemer bi se morda tudi česa naučila in kaj uporabila) lažje soočila z izzivi prihodnosti.

Literatura in viri

- Benner, D. in Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bergant, M. (1958). *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih 1919–1929. Od prevrata do uvedbe diktature*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bergant, M. (1961). Pedagoški nazori ter pedagoški vpliv dr. Franja Žgečca. *Sodobna pedagogika*, 12, št. 7–8, str. 164–175.
- Bergant, M. (1994). »Samoupravljalna pedagogika« kot kritika etatizma ter ideološkega in političnega podrejanja pedagogike in šole v socializmu. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 1–2, str. 51–59.
- Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, zv. 1. Wien: Verlag der Österreichischen Akademien der Wissenschaften.
- Brumen, V. (1936). Obrazovalna vrednost pedagogike. *Popotnik*, 57, št. 5–6, str. 106–111.
- Čibej, F. (1928). O temeljih moderne pedagogike. *Popotnik*, 49, št. 1, 2, 3, 4, 5, str. 5–11, 29.
- Dollinger, B. (2007). Reformska pedagogika. Pasti in izzivi emfatičnega pojma. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 4, str. 34–48.
- Flores d'Arcais, G. (ur.). (1972). *La Mia Pedagogia*. Padova: Liviana Editrice.
- Geißler, G. (1979). Herman Nohl. V: H. Scheuerl (ur.). *Klassiker der Pädagogik*. München: C. H. Beck, str. 225–240.
- Gogala, S. (1931). *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja. Osebnostni in pravilnostni temelji moderne pedagogike in kulturnega življenja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1932). Odgovor na dr. Žgečevo kritiko knjige: O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja. *Čas*, 27, št. 6–7, str. 253–255.
- Gogala, S. (1938). Pedagoška teorija. *Popotnik*, 59, št. 7–8 in 9–10, str. 145–150 in 197.
- Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. V: *Izbrani spisi. Stanko Gogala*. Ljubljana: Društvo 2000, str. 327–345.
- Gogala, S. (2005.). *Izbrani spisi. Stanko Gogala*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Gorjup, A. (1938). Ob izidu Vrančeve knjige. *Popotnik*, 59, št. 3–4, str. 64–69.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: A. Rajtmajer, M. Kramar, M. Pšunder, A. Papotnik, J. Bezenšek in M. Erženičnik-Pačnik (ur.). *Mednarodni posvet o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstveni simpozij o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor, str. 1–14.
- Medveš, Z. (2010a). O kontinuiteti in diskontinuiteti v razvoju pedagogike na Slovenskem. V: N. Ličen (ur.). *Kulture v dialogu. Pedagoško-andragoški dnevi 2010*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 91–104.
- Medveš, Z. (2010b). Pedagogika med humanistiko, družboslovjem in tehniko. V: D. Nečak (ur.). *Pogledi. Humanistika in družboslovje v prostoru in času*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 85–113.
- Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 3, str. 10–35.
- Movrin, D. (2010). Gratiae plenum: latinščina, grščina in Informbiro. *Keria*, 12, št. 2–3, str.

281–304.

- Muršak, J. (2002). Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela. Analiza pedagoškega opusa Karla Ozvalda z vidika poklicnega izobraževanja in izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 4, str. 114–131.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J. (2010). Reformpädagogik. V: D. Benner in J. Oelkers (ur.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, str. 783–806.
- Ozvald, K. (1927). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1932). Odgovor na resolucijo JUU. *Učiteljski tovariš*, 73, št. 16, str. 3.
- Ozvald, K. (1939). Dvajset let slovenske pedagogike v Jugoslaviji: od 1. decembra 1918 do 1. decembra 1938. *Popotnik*, 60, št. 1–2, str. 11–29.
- Ozvald, K. (1943). Kako sem duhovno rasel? *Slovenski učitelj*, št. 1–3, str. 14–23.
- Protner, E. (2000). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 5, str. 38–54.
- Resolucija JUU Maribor Desni breg*. (1932). *Učiteljski tovariš*, 73, št. 15, str. 3.
- Sagadin, J. (1987). Nekatere glavne teoretske in metodološke pomanjkljivosti naše poosvojitvene pedagogike in njihovo premagovanje. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 9–10, str. 411–422.
- Schmidt, V. (1945). Smernice sodobnega pedagoškega dela. *Popotnik*, 63, št. 1, str. 4–12.
- Schmidt, V. (1954). Pota naše pedagoške znanosti. *Naša sodobnost*, 2, št. 9, str. 801–816.
- Schmidt, V. (1958). Povojni razvoj, sedanje stanje in perspektive pedagoške znanosti na Slovenskem. *Sodobna pedagogika*, 9, št. 9, str. 227–237.
- Schmidt, V. (1969). Pedagogika. V: R. Modic (ur.). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani. 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, str. 206–216.
- Schmidt, V. (1982). Uvod. V: V. Schmidt (ur.). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum, str. 7–15.
- Schmidt, V. (1985). Povojni uspehi in stiske pedagoške teorije in prakse. *Sodobna pedagogika*, 36, št. 7–8, str. 259–271.
- Schmidt, V. (1994). Ozvald, Karel. V: *Enciklopedija Slovenije*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 214–215.
- Strmčnik, F. (1979). O povojnem razvoju, stanju in nekaterih problemih pedagoške znanosti. (Teze za razpravo). *Sodobna pedagogika*, 30, št. 1–2, str. 4–30.
- Strmčnik, F. (1987). Poslovili smo se od staroste slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 38, št. 7–8, str. 313–316.
- Strmčnik, F. (1993). Pedagoška ustvarjalnost Gustava Šiliha. V: M. Tancer (ur.). *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha (1893–1961–1993). Jubilejni zbornik*. Maribor: Društvo pedagoških delavcev, Pedagoška fakulteta, str. 9–24.
- Strmčnik, F. (1995). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46, št. 5–6, str. 201–217.
- Strmčnik, F. (1997). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem. V: V. Rus (ur.). *Etika in morala v sodobni družbi*. Ljubljana: Društvo T. G. Masaryk za filozofsko antropologijo, etiko ter za humanistične in družbene vede, Anthropos, str. 130–135.
- Strmčnik, F. (2000). Posluš, človečnost, individualnost. *Sodobna pedagogika*, 117, št. 5, str. 16–28.
- Strmčnik, F. (2003). Senčne strani Ozvaldove pedagogike. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 104–124.
- Uredniški odbor. (1948). Poročilo uredniškega odbora. (Ob pričetku LXV. letnika »Popotnika«). *Popotnik*, 1, št. 65, str. 35–38.

- Vidmar, T. (2002). *Damnatio memoriae* ali Ozvaldova pedagogika v luči povojnih kritik. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 7, str. 18–39.
- Vidmar, T. (2011). Pedagogika v Sloveniji na začetku 20. stoletja – identifikacija nekaterih dilem. V: T. Vidmar in J. Aksman (ur.). *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 33–48.
- Vidmar, T. (2016a). Pedagogika na univerzi v Ljubljani od njene ustanovitve do začetka petdesetih let 20. stoletja. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 3, str. 32–48.
- Vidmar, T. (2016b). *Pol stoletja nagrajevanja izjemnih dosežkov na področju vzgoje in izobraževanja: od Žagarjevih nagrad do nagrad Republike Slovenije na področju šolstva*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Vidmar, T. (2019). Schools under the strain of societal expectations. V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 239–255.
- Vidmar, T. (2021). Die Ausbildung Prof. Dr. Karel Ozvalds zum Pädagogen an der Universität Graz. V: A. Kernbauer in T. Smolej (ur.). *Gemeinsamkeit auf getrennten Wegen. Die slowenischen Doktoranden der Grazer Philosophischen Fakultät im Zeitraum 1876-1918 und die Gründung der Universität in Ljubljana*. Graz: Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, str. 283–299.
- Vidmar, T. in Protner, E. (2018). Ključni vidiki institucionalnega razvoja pedagogike kot akademske discipline v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 69, št. 3, str. 10–27.
- Vranc, E. (1932). »Zastrupljevanje vodnjakov« in SŠM. *Učiteljski tovariš*, 73, št. 17, str. 3.
- Vranc, E. (1938). Moj zagovor. *Popotnik*, 59, št. 9–10, str. 237–240.
- Zapisnik posvetovanja Agitprop komisije pri CK KPS o pedagoško-političnih vprašanjih 16. 10. 1952.* (1952). Arhiv Republike Slovenije, signatura: SI AS 1589/III/1/787.
- Žgeč, F. (1930). Ob desetletnici slovenske univerze v Ljubljani. *Popotnik*, 51, št. 1–2, str. 6–8.
- Žgeč, F. (1932). Dr. Gogala Stanko: O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja. *Ljubljanski zvon*, 52, št. 11–12, str. 730–734.

Tadej VIDMAR (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

CULTURAL PEDAGOGY IN THE GRIP OF THE CHANGING PARADIGM

Abstract: In the period between the two World Wars, the *geisteswissenschaftliche* or cultural pedagogy was the leading theoretical pedagogical concept in Slovenia. It was mainly developed by university teachers Karel Ozvald and Stanko Gogala. At that time, cultural pedagogy was opposed mainly by left-wing, Marxist-oriented pedagogues-practitioners. After the Second World War, the Communist Party took power in Slovenia which led to a change in the ideological and political paradigm. In the field of education, they adopted an extremely critical attitude towards most pre-war pedagogical concepts, and movements, especially if they did not correspond to Marxist ideology. In the article, based on the sources, we analyze the development of the interpretational paradigm, which has become so firmly present in the theoretical field of pedagogy that it continues to influence contemporary discussions about the period, theoretical orientation, and the concept of the two first professors of pedagogy at the University of Ljubljana.

Keywords: geisteswissenschaftliche pedagogy, cultural pedagogy, Karel Ozvald, Stanko Gogala, Vlado Schmidt, France Strmčnik, history of education, postwar pedagogy.

Email for correspondence: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si