

Osebnostna pedagogika prof. dr. Stanka Gogala

Ko smo ob stoti obletnici Gogalovega rojstva iskali odgovor na vprašanje, kako opredeliti teoretsko usmeritev njegove pedagogike (Sodobna pedagogika 2000/5 – Sodobnost pedagoških konceptov prof. dr. Stanka Gogale), smo naleteli na vrsto vplivov: ideje duhoslovne pedagogike, Vebrove filozofije in psihologije, krščanska idejna opredelitev in personalistični tokovi, filozofija življenja in fenomenološka metodologija, elementi reformske pedagogike, pa tudi opredelitev za humanistične vrednote. Hkrati se je že takrat izkazalo, da je njegova pedagogika močno osebno obarvana celota, ki jo težko v celoti zvedemo na enega od omenjenih teoretskih tokov.

Sam je v avtobiografskem zapisu *Moja pedagogika* v zvezi z opredelitvijo lastne pedagogike zapisal:

Če naj prikažem tako imenovano »mojo pedagogiko«, potem moram /.../ glede svoje pedagoške izpovedi reči, da ta pedagogika gotovo ni v polnem smislu, v celoti in v podrobnosti originalno moja, ker se je v meni ob študiju najrazličnejše pedagoške znanstvene literature ter ob lastnem pedagoškem mišljenju, poglobljanju in iskanju primernega izražanja za svoja pedagoška spoznanja nabralo toliko najrazličnejših močnih in odločujočih vplivov od drugod, da ob najbolj tenkočutnem analiziranju teh različnih vplivov in miselnih pobud res ni mogoče točno določiti: ta in ta misel, to in to spoznanje, ta in ta podrobna analiza itd. je resnično originalno moja. Ob vsakem spoznanju bi se gotovo moralo dati prikazati, da je križišče toliko in toliko tujih vplivov in miselnih pobud, da so ob njegovem nastajanju vplivali različni elementi pedagoške, filozofske, psihološke, sociološke in še drugačne izobrazbe, toda nekatera spoznanja so vendar rezultante, pri katerih nastopajo pomembni elementi lastnega pedagoškega mišljenja in iskanja, so izraz lastne psihične strukture, so ekspresije mojega svojstvenega subjekta in mojega duha, so plod mojega lastnega dela in so obogatitev mojega aktivnega duha, ki tudi ureja in sintetizira materijo spoznanj. Gotovo so v tej »moji pedagogiki« tudi docela prevzete misli mnogih drugih pedagoških mislecev, toda moj aktivni duh jih je miselno predelal in docela asimiliriral, tako da niso več tuji in samo pasivno ter naučeno prevzeti del mojega duha. Tudi to so elementi, s katerimi moje mišljenje svobodno operira ter ob njih in na njihovi osnovi deluje ter jih razvija naprej.

In vendar v njegovem bogatem opusu naletimo na dve vsebinski opredelitvi pedagogike, ki izpričujejo Gogalovo samoopredelitev pozicije pedagoga in pedagogike kot samostojne znanstvene discipline. Tako v članku *Pedagoška teorija* teorijo vzgoje opredeli kot duhoslovno vedo, ki je utemeljena prvenstveno na fenomenološki metodi. Še bolj natančno pa po mojem mišljenju opredeli lastno teoretsko snovanje z večkrat izrečeno zahtevo, da mora pedagog spoznati zakonitosti obče metodike, hkrati pa je prava pedagoška metoda vedno osebna in pristno doživeta. Ali kot je to misel izrazil v članku *Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca*:

Metodo pojmem kot poseben način učiteljevega dela, ki je zavisen od duševnih posebnosti učitelja in učenca in od psiholoških zakonitosti kulturnega oblikovanja. V tem smislu smemo postaviti kot prvo neposredno zahtevo metodike, da naj bo metoda po možnosti *osebna* in *pristno doživeta*. Zakoreninjena bodi v človekovi osebi, izvira naj iz njegove osebne enkratnosti in naj tudi na zunaj kaže svojstvenost onega človeka, ki jo porablja. Zato metode ne moremo kakorkoli posnemati, kajti pedagoško delo z metodo, ki bi ne bila neposredna, bi ne imelo pravih uspehov. Vsak učitelj naj bi zato dobil svojo lastno metodo, naj bi našel samega sebe v svoji metodi, naj bi izrazil v svoji metodi samega sebe in naj bi se ne bal delati po svoji osebni metodi. /.../ Kako važno je doživetje metode, nam priča tudi dejstvo, da moremo celo razumeti, da je neka metoda radi teh ali drugih razlogov boljša in uspešnejša, pa vendar do take metode ne moremo najti pravega osebnega odnosa in nam je lahko povsem tuja, čeprav se večkrat mučimo z njo.

In končno, v polemичnem zapisu *Odgovor D. Frankoviću* (Sodobna pedagogika 1951/2-3) Gogala svoje predvojno pedagoško delo opredeli s pojmom osebnostna pedagogika, s tem pa jo približa lastni personalistični antropologiji in pedagoškim konceptom, ki po oceni E. Kovača kažejo, da je

Gogala pred francoskimi personalisti izdelal koherenten personalistični model vzgoje, kar ga dviguje v sam vrh tistega dela vzgojnih teoretikov, ki so vzgojo povezovali z izgradnjo človeka kot osebe in jo opredelili kot medosebni in občestveni odnos (Sodobna pedagogika 2000/5 – Sodobnost pedagoških konceptov prof. dr. Stanka Gogale).

A kaj opredelitev za osebnostno pedagogiko konkretno pomeni S. Gogali?

Najprej to, da v *Uvodu v pedagogiko* vzgojo opredeli kot prebujanje človekove duše in razvoj človečnosti v človeku, ali kot bi isto izrazili personalisti, kot razvoj človeka kot osebe v celovito osebnost. Nadalje opredelitev za osebnostno pedagogiko pomeni, da je glede na pojmovanje vzgojnih dejavnikov vzgoja možna le preko osebnega – duhovnega stika na individualni ravni ali v skupnosti, ki pa mora biti zgrajena na načelih osebne skupnosti. In končno Gogala v polemičnem članku *Pedagoška teorija* zapiše misel, da pedagoško teorijo ravno ta osebnostna dimenzija dviguje na raven samostojne vede, ki se naslanja na antropologijo/psihologijo, etiko/aksiologijo in spoznavno teorijo/epistemologijo, hkrati pa jo loči od biološko-behavioristične teorije pogojevanja, s tem ko vzpostavi ostro ločnico med dresuro in pravo vzgojo.

Gogalovo osebnostno pedagogiko nadalje bistveno določata tako cilj vzgoje kot psihološka osnova vzgojnega vplivanja. Cilj sodobne vzgoje Gogala najlepše opredeli v predavanju *Vzgoja k svobodi*:

Kjer je oseba, tam je svoboda in kjer je svoboda, tam so tudi poedinci, ki zaslužijo ime oseba. Če bomo torej razpravljali o vzgoji k svobodi, bomo obenem govorili tudi o vzgoji osebe v sodobnem človeku.

Ne glede na to, da vsaka vzgoja zahteva določen doktrinarni okvir, končni cilj vzgoje osebe ni prenos doktrine, ampak oblikovanje osebnostnega (subjektivnega) duha posameznika in njegovega (osebnega) življenjskega nazora. Tudi ko Gogala razmišlja o poslanstvu katoliške vzgoje, v članku *Krščanski življenjski nazor* zapiše:

Sodobnemu kristjanu primanjkuje večkrat življenjskega nazora in se preveč izživlja ter včasih mogoče celo zakriva v svoj krščanski svetovni nazor. Slednji je namreč zgolj teoretičen način razlaganja celokupnosti sveta in življenja z vidika krščanskih idej in verovanja v osebnega Boga, dočim je življenjski nazor način živega človekovega odnosa do celokupnosti sveta, življenja in človeka, odnos, ki je praktičen, vsakdanji, dejanski in ki v dejanjih izžareva polnost krščanskega prepričanja. Tudi sodobni kristjani morajo vedeti, da je duh tisti, ki oživlja, in da je vsako udejstvovanje brez duha, katerega človek doživlja in ki naj šele osmisli delovanje in naj mu da ali pečat zaslužnosti ali pa krivdo greha, prazno in neosebno, samo objektivno in šablonsko. /.../ Krščanski svetovni nazor je eden in samo splošno pojmovan, krščanskih življenjskih nazorov pa mora biti toliko, kolikor je živih kristjanov in vsak sme biti v vsej objektivni resničnosti tudi osebnostno poln in enkraten, ker mu šele to daje osebno toplino in prepričevalno moč za sočloveka. Krščanski življenjski nazor zahteva najprej prepojenost človekove osebnosti s krščanskim duhom in obratno, ker bi hoteli za naš čas dobiti zopet polnih in osebnostno živih ter iz krščanskega duha dejavnih kristjanov.

Ker je torej po Gogalovi antropološki zasnovi »duh tisti, ki oživlja«, mora tudi osebnostna pedagogika, ki želi vzgajati za svobodo, saj se »le po oblikovanju notranje in osebnostne svobodnosti človek vsaj malo po svojem zasluženju približuje bogupodobnosti« (*Vzgoja za svobodo*), najti ustrezno duhovno (psihološko) osnovo. In to Gogala najde v fenomenu doživetja, ki mu pomeni temelj vsake prave vzgoje, oblikovanje sposobnosti osebnega doživljanja pa tudi končni cilj vzgojnega prizadevanja.

Doživetje je gotovo Gogalov osrednji pedagoški koncept, s katerim so povezani vsi nadaljnji pedagoški pojmi: pedagoški kontakt, avtoriteta, pedagoški eros, razlika med vzgojo in dresuro, osebno prisvajanje snovi in moralnih vrednot, oblikovanje osebnega duha posameznika itn. Izmed mnogih mest, na katerih Gogala opisuje fenomen doživetja in njegovo vlogo v vzgoji, si oglejmo le nekaj najznačilnejših misli:

Ono, po čemer se vzgajanje vedno razlikuje od dresiranja in od ustrahovanja, je pri vsakem človeku isto, t.j. notranje doživetje, da je neko dejanje pošteno, da nekaj smem, da je nekaj dovoljeno, da je nekaj prav ali je napačno. Človek, ki je uspešno sprejel vzgojni vpliv, od kjerkoli je že prišel, pa da je bil hoten in zavesten ali nehoten in slučajen, je 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 religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd.

(Življenje in vzgajanje)

'Nekaj doživeti' v polnem smislu besede ni isto kot 'imeti doživljaj' o nečem... Psihologija govori o doživljajih, ki jih imenujemo predstave, misli, čustva in stremljenja, iz imena 'doživetja' pa čutimo, da gre za globlje duševne akte kot npr. strmenje, globoko začudenje, osebno spoznanje, trpljenje, razočaranje, doživetje lepega dne, časa, pričakovanja, samote, smrtnega strahu, globoke žalosti in globokega veselja, umetnostna doživetja, lepote, glasbe, religiozna doživetja, doživetje molitve, Boga in njegove milosti, doživetje nezaslužene krivice, doživetje materine ljubezni, sreče, dobrote, dobrega človeka, doživetje zlobneža, surovosti, ponižanja, netaktnosti, kesa, dvoma itd.

(Uvod v pedagogiko)

Pravo jedro izobrazbe /.../ je svojevrstni način *prisvajanja* ali asimiliranja duhovnih predmetov, resnic, dejstev, zakonitosti, idej, vrednot, dolžnosti itd... ..je prehajanje izobrazbenih vrednot v človekovo kulturnost... Pri (vzgoji) ne gre za razumevanje in spoznanje določenih dejstev in resnic, torej za posredovanje nečesa duhovnega, temveč za usmerjanje gojenčevega doživljanja, za prebujanje njegove duše... ..beseda 'duša' ni le nek literaren izraz, temveč ima svoj stvarni smisel, ki je pedagoško zelo pomemben, saj se zasidrajo vzgojni vplivi vprav v človekovi duši, saj pomeni vzgojni odnos res stik 'od duše do duše'.

(Uvod v pedagogiko)

Religiozno vzgajanje se torej gradi na duševnem spoznavanju ali na polnem doživetju religioznih vsebin. /.../ Nekoga religiozno vzgajati pomeni namreč pomagati mu do tega, da res pristno doživi in začuti ter osebno sprejme religiozne vrednote in resnice. Pri religioznem doživetju sodeluje torej celotni subjekt, ki sprejme v doživetju novo religiozno vsebino, s katero se obenem obogati njegov duh in razgiba njegova duša. Tako zaživi duša v neki novi resnici ali vrednoti, ki jo notranje prevzame in osebno prizadene, da se začeneja zanjo novo religiozno življenje. Nekoga religiozno vzgajati pomeni torej podrobno: vzbujati v njem pristna religiozna doživetja, posredovati mu živo doživetje Boga, vere, svojega odnosa do Boga, ljubezen do njega, zavest otroštva božjega, občestva vseh vernih, odrešenja, milosti, človeka kot božje podobe itd. Brez religioznih doživetij torej ni religiozne vzgoje, velja pa tudi obratno, da ima le religiozno vzgojeni človek močna in bogata religiozna doživetja.

(Iz psihologije religioznega vzgajanja; vezanost in sproščenost)

Še vedno tudi vzdržujem svojo misel o nujnosti doživetja pri religioznem spoznavanju... Ta duševni akt je sicer v največ primerih združen s čustvenim spoznavanjem, nikakor pa ni doživetje isto kot razpoloženje, čustvena vznosenost, veselje itd... Pri doživetju zagledamo dejstva in vrednote v vsej polnosti resničnosti in po njej postanejo ti predmeti naša najintimnejša last.

(Nekaj dopolnil k članku A. Ušeničnika Še o religioznosti in religiozni vzgoji)

Naj se zdi pojem doživetja, ki sta ga v tridesetih letih dvajsetega stoletja v slovenskem prostoru poskušala uveljaviti Stanko Gogala in France Veber, še tako neznanstven, ga moramo razumeti

kot enega temeljnih konceptov, v katerem je Gogala videl priložnost za uspešen spopad z negativnimi tokovi modernizacijskih procesov, ki so zajeli posameznika in njegovo delovanje znotraj družbenih institucij (tako ekonomije in politike kot šolstva in rimokatoliške cerkve), Emil Dürkheim pa jih je opisal s pojmom družbena anomija. Gogali doživetje pomeni tisto duhovno/psihološko osnovo, ki jo je M. Buber označil s konceptom jaz-ti odnosa, v šestdesetih letih pa A. H. Maslow s pojmom ključna izkušnja (*peak-experience*). In končno, Gogali doživetje v vzgoji pomeni tisto transformativno moč pedagoške situacije, ki so jo nemški pedagogi poskušali uveljaviti kot alternativni koncept prevzgoje v sklopu doživljajske pedagogike, ob kroničnem pomanjkanju ekspresivne moči pedagoških delavcev pa se zdi, da nosi 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.

Čeprav je doživetje osrednji koncept Gogalove pedagogike, pa nikakor ni edina kategorija, ki še vedno nagovarja sodobno pedagogiko. V Gogalovih spisih naletimo na vrsto izjemno zanimivih poudarkov, ki jih je včasih zgolj intuitivno zasluhlil, kasnejši razvoj idej na področjih etike, teorij učenja, teorije vzgoje in teorije verske vzgoje pa jih je v celoti afirmiral.

Tako na primer v predavanju *Vzgoja k svobodi* na ekspliciten način napove odklon od deontološke, doktrinarne etike v smer kontekstualno občutljive, na klasičnih vrednotah utemeljene etike, ki je avtonomna/osebno privzeta, človeško občutljiva (usmerjena v pomoč) in zgrajena na zaupanju v sočloveka:

Svobodnost nam pomeni dalje priznanje, da imajo sicer načela kot obča spoznanja svojo apriorno veljavnost, da pa se morajo vendar kdaj prav kot apriorna spoznanja podrediti neposrednemu, toplemu in človeškemu odnosu med človekom in človekom. Tako svobodnost ni naperjena proti veljavnosti načel, temveč hoče izraziti le, da naj bi v življenju med ljudmi odločalo neposredno in človeško začutenje sočloveka, da naj bi odločala želja po razumevanju sočloveka in da naj bi stopil v ospredje duh in smisel načel, ne pa njih brezčasna formulacija. /.../ Pri tej povezanosti med načelom in posameznim, novim, enkratnim primerom naj bi svobodnost izhajala bolj iz posebnosti primera ter naj bi ga sodila po smislu načela. /.../ V tem smislu je naša svobodnost ona sproščenost, ki nastane ob osebni prisvojitvi duha načel. Ko smo jih spoznali in doživeli, ne vladajo več človeka, tako da bi se jih bal in se jih krčevito oklepal iz razloga, ker bi sam ne vedel, kdaj bi jih mogel prekršiti. Nasprotno, v takem primeru vlada človek po dojetju njihovega duha in smisla nad načeli. Ta svobodnost je povsem enaka oni, ko spoznana resnica sprosti in osvobodi človeka.

Končno ima naša svobodnost svoj pomen še v prepričanju, da je pravilnost sicer res visoka vrednota, vendar je nad njo še ena, o kateri pravimo, da je največja — ljubezen. Tudi o tej svobodnosti govori Pfliegler v prej omenjenem članku, kjer poudarja zahtevo, da »bi moralo biti vsako srečanje z blodečim človekom najprej človeški in šele potem moralno teološki ali dogmatični akt«. Pravilnost je res velika logična vrednota, ljubezen pa je Gospodova zapoved. Zato bi moral pri realizaciji idej apostolata in v docela človeškem, družabnem odnosu do sočloveka vladati nad vprašanjem pravilnosti in korektnosti, nad vprašanjem ortodoksnosti in pravovernosti odnos tople ljubezni, razumevanja in pripravljenosti, da bi pomagali. V tem smislu naša svobodnost bolj poudarja ljubezen, dobroto in polno razumevanje sočloveka, kot pa logično presojanje njegovega spoznanja in odločanja. Ta svobodnost je zaradi žive ljubezni širokosrčna in včasih celo malo zamaži, kadar vidi zmoto in nepravilnost.

Kontekstualno občutljiva etika je po Gogali primarno usmerjena v pomoč sočloveku in osebne odnose v skupnosti, kar v osemdesetih letih izpostavlja novonastali etični usmeritvi – etika skrbi in komunitarijanska (skupnostna) etika.

V šoli zajednici pa ne vlada toplo in presrčno razmerje samo med učiteljem in učenci, nego tudi med učenci samimi. V tem moremo iskati in najti baš *socialno vzgojno* plat takšne šole. /.../ Tako

nastane med učenci zopet nova, sedaj vsebinsko duševna vez zajednice, ki obstoji v tem, da doživljajo vsi nositelji šolske zajednice pristno čuvstvo ljubezni in spoštovanja do svojega učitelja. Na ta način nastane med učenci res prava zajednica, ker zavisi njen duh od živega duha ljubezni in spoštovanja do učitelja.

Tak razred ima marveč zmisel tudi za *socialno* delo in za pomoč drugim. Ta pomoč je lahko duhovna in tovariška ter se očituje v tem, da pomagajo boljši učenci tudi izven šole svojim slabše nadarjenim tovarišem pri naloženem delu in to samohotno in brez siljenja ter navduševanja. Pa še to je važno, da te pomoči ne nudijo z namenom, da bi se sami pokazali in prevzetno odlikovali. Pa tudi tako ne, da bi oni, katerim je pomoč namenjena, občutili to pomoč kot neko ponižanje, ali pa da bi jim bila povod za čuvstvo manjvrednosti. To medsebojno pomaganje marveč izvira iz pristne zajedniške ljubezni in je pogosto združeno z osebno žrtvijo.

(Načelne misli o šoli zajednici)

V zvezi z etično osnovo vzgoje pa Gogala izpostavi še dve aktualni spoznanji. Usmerjenost v skrb za sočloveka je po Gogali nujno povezana z zaupanjem v vrednost osebe, kar poudarjajo mnogi humanistični psihologi (Maslow, Rodgers itn.) in teoretiki vzgoje (Sheffler), pa tudi zagovorniki etike skrbi (Noddings). To zaupanje in z njim tudi aktivna moralna drža pa se lahko okrepi z osebno vero, čeprav moralnost ni nujno povezana z religioznostjo, zaradi česar se tudi moralna vzgoja ne enači z religiozno vzgojo:

Pojem moralnih in socialnih vrednot ter dolžnosti je za marsikoga preslaboten in preabstrakten, da bi prišlo do resničnih moralnih in socialnih doživetij in dejanj. Zlasti lahko odpovedo te vrednote, ko jim začne nasprotovati vidik prijetnosti in osebne koristi, ali ko začno delovati proti njim naši goni egoizma, osebnega izživljanja itd. V religioznosti pa dobijo moralne in socialne vrednote posebno potrdilo in osnovo v Bogu, ki postane vir in končni razlog za človekovo moralnost in socialnost. Iz doživetja Boga začutimo dolžnost, da smo dobri do sočloveka in da vidimo v njem svojega brata po duhu. Ne moremo si misliti človeka, ki bi bil religiozno vzgojen, pa bi ne imel toliko socialnega in moralnega čuta, da bi se ne pokazal tudi v dejanjih kot socialen in moralen človek. Moralno in socialno življenje pobožnega človeka vzamemo lahko celo kot izraz njegovega pristnega religioznega doživljanja, čeprav se to doživljanje izživlja tudi na neposrednejše religiozne načine. Na drugi strani pa je naravno moralno in socialno življenje podlaga, na katero se more opreti religiozno vzgajanje, če bi hoteli takemu človeku odpreti dušo tudi za religiozno življenje z Bogom.

(Uvod v pedagogiko)

Osrednje področje, na katerega posegajo Gogalovi pedagoški spisi, so zagotovo izjemno aktualni nastavki temeljnih pedagoških konceptov. Omenil sem že Gogalovo ostro ločnico med vzgojo in dresuro, ki ustreza današnjim poskusom ločevanja med vzgojo in manipulacijo ter indoktrinacijo. S to ločnico sta povezana tudi osrednja Gogalova pedagoška koncepta – pedagoška avtoriteta in pedagoški eros, v zvezi s katerima Gogala že pred Petersom in Hirstom razvije nastavke takšnega pojmovanja osebnostne avtoritete, povezane z zavzetim odnosom do poučevanja in učenca, ki sem ga sam v devetdesetih letih označil s pojmom samoomejitvena avtoriteta. Uveljavljanje tega novega odnosa učitelja do učenca, poučevanja in samega cilja vzgoje je v tridesetih letih tesno povezano z radikalno kritiko patriarhalne/apostolske avtoritete, ki je zgoščena v naslednjem citatu iz spisa *Duhovni obraz sodobne mladine*:

Razen stvarno utemeljenih avtoritet pa zahteva šolska mladina še *notranjo* ali *osebno*, odločno pa odklanja vsako samo *zunanjo* avtoriteto. Ne priznava človeka, ki ni nič drugega kot samo zastopnik socialne avtoritete, katera mu daje nekak nimbus in moč. Tako ji pomeni zunanjo avtoriteto n. pr. učitelj, kolikor je samo zastopnik šolske oblasti in nič drugega. Mladina dobro čuti, da je taka avtoriteta položaja prešablonska, preveč formalistična in zunanja in da nima z osebnim vplivom nikakega stika. Mladina noče malikov, ki bi bili bogovi, ker dobivajo od nekod drugod svojo božanstvenost; ona hoče bogov, ki so bogovi sami po sebi. Tudi iz te želje vidimo, da mladina ne

zametuje avtoritete, temveč jo celo išče in zahteva, seveda pa zahteva resničnih avtoritet, ne pa nadomestkov zanjo. Le ker takih notranjih in stvarno utemeljenih avtoritet manjka, se zdi, kot da je mladina sploh brez vsakega avtoritativnega odnosa.

Za nas, učitelje, sledi iz tega spoznanja nauk, da moramo skušati postati pred vsem močne *osebnosti*, ki bodo imele svojo notranjo in osebno avtoritativnost. Kdor tega ne premore, naj se ne čudi, če v šoli težko izhaja ali pa mu je še vedno potrebna sila in je njegovo delo dresura mesto vzgoje. Če bomo šolski mladini že kot *ljudje* veliko pomenili, se nam ni treba bati niti za avtoriteto naše šole, ki jo bomo ustvarili le z osebno avtoriteto dobrih učiteljev. Pojmovanje šolske mladine o avtoriteti nas torej uči, da preko svoje osebne sile lahko zopet zgradimo socialno avtoriteto svojega stanu in šole.

Namen in cilj osebne avtoritete učitelja pa ni ohranjanje lastne moči nad učencem, ampak pomoč učencu, da se osamosvoji in osvobodi potrebe po učiteljevem vodenju ter začne samostojno graditi lastno osebnost na primarnih virih kulture:

Toda pedagog se mora v zvezi s kulturo in s kultiviranjem mladih ljudi zavedati tudi tega, da učenci ne smejo obstati le pri njem kot pri posredovalcu kulture, da se ne smejo navaditi le na to, da jim pedagog pomaga pri dojemanju kulture, ker bo enkrat minil čas učenja in učiteljevega posredovanja. Zato mora učitelj že med svojim delom posredovanja med seboj in med kulturo vedno bolj voditi učence direktno h kulturi sami, tako da se jim bo odprl isti vir kultiviranja, iz katerega črpa tudi učitelj sam. Pedagog pripravlja torej s svojim delom učence na to, da se bodo sami izobraževali in sami vzgajali ter da bo postal pedagog kot posredovalec nepotreben. To pa pomeni, da naj bo pedagogovo delo zavestno tako usmerjeno, da bo po eni strani svoje učence naučil sprejemati neposredno iz kulture, da jih bo naučil samostojno uporabljati kulturna dela, da jih bo naučil študirati in dojemati tudi neracionalne kulturne vrednote; po drugi strani pa naj bo pedagogovo delo usmerjeno v to, da bodo učenci ob njegovem bogatem dajanju, ter ob njegovem opozarjanju na problematiko ter na to, da je obča kultura mnogo širša in globlja, kot je še tako zahteven učni šolski program, začutili željo in potrebo po neposrednem in več ali manj stalnem sprejemanju iz bogate in vedno bogatejše zakladnice kulture.

(Moja pedagogika)

Naslednji ključni poudarek Gogalovih vzgojno teoretskih idej je že predstavljena zahteva po oblikovanju osebne metode ter kritika takratne tehnicistične didaktike. Ker je ta povezana z osebno močnim učiteljem, ki je pomembnejši dejavnik kakovostnega pouka od vsake metode, iz tega načela Gogala izpelje substancialno utemeljitev zahteve po učiteljevi avtonomiji, saj se le tako lahko izoblikuje v osebni lik:

Nasprotno pa nas redki vzgojitelji z vso osebno silo pritegnejo in je njihovo vzgajanje nad vse uspešno. To so osebno močni ljudje, ki jim zaradi osebne moči in notranje izgrajenosti radi sledimo. Ni jim treba nikake zunanje avtoritete, ni treba, da bi bili vprav učitelji, starši itd., zadostuje že njihova osebna vrednost, ki jo z doživetim spoštovanjem priznamo, da jim vzgojno sledimo. Taki ljudje morda najbolj vzgajajo, kadar sploh nočejo vzgajati, ker so takrat najneposrednejši, najtoplejši in najpristnejši in ker odpade vsa metodična izumetničenost namenskega vzgojnega dejanja. Osebnosti nas vzgajajo torej že s tem, da so in kar so. /.../ Osebnost je avtonomna, samostojna in svobodna. Ne da si vsiljevati mnenj in prepričanj, ne sprejema javnega mnenja, ne zaupa slepo avtoritetam, ne hodi samo izhojenih poti, temveč gre neodvisno od drugih tudi svojo pot življenja in spoznavanja, kadar ve, da je tako prav. Samostojnost in svobodnost, ki ji jo daje močna osebna kritičnost, ni narejena in iskana, temveč prirodna in neposredna, saj izvira iz narave osebnosti same. Biti osebno in biti notranje samostojen ter duhovno svoboden, je eno in isto.

(Uvod v pedagogiko)

Odklon od didaktičnega formalizma pa je Gogalo v njegovem zadnjem spisu, *Moja pedagogika*, privedel do še dveh zahtev: po doslednejšem upoštevanju načela vzgojnosti pouka in po globlji povezanosti didaktike z epistemologijo:

Končno pa naj prikažem še nekaj problemov, ki so se mi odkrili in me bodo še dolgo vznemirjali ter miselno zaposlovali. Najprej se mi je prikazala problematičnost osnovnega koncepta didaktike. To vedo pogosto označujemo kot teorijo o poučevanju, pouk pa pojmuje kot sintezo izobraževanja in vzgajanja ob istem učnem gradivu. Kljub tej načelni jasnosti pa so vendar različne didaktike v podrobnostih, izvedene in obdelane tako, kakor da gre pri proučevanju le za izobraževanje, torej za posredovanje različnih spoznanj in za razvijanje učenčevih racionalnih sposobnosti. /.../ Racionalni element že sedaj močno prevladuje v šoli in učenci so prikrajšani za to, da bi pri pouku tudi kaj doživeli, da bi bili ob čem osebno čustveno prizadeti, da bi npr. pri obravnavanju lirске pesmi tudi doživeli pesem in njeno estetsko kvaliteto, ali da bi pri obravnavanju zgodovine pri nekem dogodku tudi doživeli njegovo pomembnost in vrednost za nacionalni razvoj. /.../

Prav na koncu naj omenim še en svoj pedagoški problem, ki je tudi kompleksnega značaja. Gre za opredelitev učnih ali posredovalnih metod v didaktiki. Odpira se mi vprašanje karakterizacije in sistematizacije učnih metod. Vprašanje se mi je postavilo, ali so učne metode res le one, ki jih navadno omenjamo: metoda lastne učiteljeve aktivnosti ali monološka metoda, metoda učiteljeve in učenčeve aktivnosti ali dialoška oziroma diskusijska metoda, metoda dela z učno knjigo, metoda demonstriranja, laboratorijska ali eksperimentalna metoda in metoda ekskurzije. Kaj pa je z onimi metodami, o katerih tudi govorijo specialne metodike, npr. z metodo indukcije pri pouku živih jezikov, z metodo dedukcije pri utrjevanju, z metodo analiziranja in sintetiziranja ter s komparativno metodo pri pouku različnih učnih predmetov. Ali so tudi to učne metode ali so le oblike logičnega mišljenja v okviru drugih učnih metod? Kako se prepletajo te metode, ker more uporabljati učitelj npr. indukcijo ali pri monološki ali pri dialoški ali pri eksperimentalni metodi? Razen tega se v procesu indukcije od začetnega konkretnega pa do abstraktnega mišljenja vrste še metode analiziranja, kompariranja in sintetiziranja. Gre torej za načelno odločitev in za utemeljitev, ali so osnovne učne metode prej naštetе, ali pa so osnovne metode analiziranja, sintetiziranja, inducirane, deducirane in komparirane.

Med temeljnimi vzgojno teoretskimi problemi pa ne smemo prezreti Gogalovega načelno nedoslednega, a vendar subtilnega pojmovanja kazni, ki le kot pravična lahko sproži ustrezne vzgojne (tretmajске) učinke, nikoli pa ne sme biti izključevalna, saj načelo »ničelne tolerance« do problematičnih oblik vedenja učenca, ki vodi k praktični predpostavki, da bomo le s skrajno ostrim odzivanjem na prekrške (izključitev) vzbudili ustrezno odgovornost, pomeni dokončen pedagoški poraz. S temi pogledi pa se je že pridružil spoznanju, da čiste teoretske delitve kaznovanja na retributivizem in utilitarizem ne vodijo k praktičnim rešitvam:

Vzgojitelj naj točno loči dve vrsti kazni: navadno in pedagoško ali vzgojno. Navadna kazen je bolj ali manj maščevalna in izvira iz prirodnega načela zob za zob. Zato sega nazaj k dejanju, ki je vredno kazni, hoteč doseči primerno zadostitev za nepravilno, nemoralno, nesocialno dejanje. Od take kazni pa se bistveno loči pedagoška ali vzgojna kazen, ki je usmerjena v bodoči razvoj gojenca. Vzgojitelj bi ga hotel z njo obvarovati, da bi v bodoče ne storil takega ali podobnega dejanja. Gojenec naj ne ostane pri kazni sami, pri njeni neprijetnosti in pri strahu pred njo, temveč naj ob njej začuti nepravilnost in ne vrednost svojega dejanja ter naj se v kesanju odloči, da ga radi ne vrednosti ne bo več storil. Namen pedagoškega kaznovanja je, da se ob njem izvrši v gojenčevi duši vzgojni proces, ker gojenec sam doživi svojo krivdo in upravičenost kazni. Mogoče bi bila potrebna ena sama taka kazen, da bi gojenec izpremenil način svojega ocenjevanja in odločanja. Tako bi bila to kazen le po obliki, ne pa kot dresurno ali celo nasilno sredstvo, kar že po svojem bistvu tako rada postane. /.../

Izključitev, ki je kot najvišja stopnja disciplinske kazni možna na srednjih šolah, ima lahko dvojno posledico. Mogoče je za gojenca res vzgojna kazen, ako se ob nji strezni in spozna ne vrednost

svojega dejanja ter postane drugačen človek. Kazen je zanj v takem primeru močno osebno doživetje. Z odstranitvijo z gotovega zavoda smo ga znabiti dvignili iz miljeja, ki je bil zanj kvaren, in smo ga tako rešili nevarnosti ali celo propada. Mogoča pa je tudi druga posledica kazni. Izključeni gojenec izgubi lahko še zadnjo bilko, ki ga je moralno držala, t. j. družbo součencev in učiteljev, navezanost na svoj zavod, in sedaj gre docela izkoreninjen v svet, kjer najde morda spet slabo družbo, ki ga vleče globlje v blato nemorale. Šola mu je dala z izključitvijo pečat, da ne spada med vredne ljudi; in ta pečat ga tako ponižuje in peče, da si res ne upa več med nje, ki so brez ponižujočega znamenja. Iz potrebe po socialni zaslonbi se popolnoma uda »izobčencem«. Tako se deloma tudi maščuje družbi, ki mu je prej govorila o vzgoji, sedaj pa pozna samo še zaničevanje in prezir.

Kazen je torej nevarno in vzgojno zelo nepreračunljivo sredstvo. Zato je najboljšo, če ga v hotenju pravega vzgajanja čim manj uporabljamo.

(Uvod v pedagogiko)

Poleg kurativnega vidika discipliniranja pa Gogala že v tridesetih letih izpostavi pomen »pozitivnega vzgajanja«, ki se približuje sodobnemu pojmovanju preventivne vzgoje:

V drugem metodičnem smislu pa bi mogli imenovati pozitivno vzgajanje tisto, ki ni samo odpravljanje moralnih, socialnih, verskih, estetskih in obče-kulturnih zablod in napak in ni prepuščeno le primerom, ko gojenec že izvrši kako nepravilno dejanje. To vzgajanje bi bilo pravo vraščanje gojenca v vrednostni svet, kjer bi doživljal lepoto, dobroto, pravičnost, svetost itd. in postajal po tem doživljanju tako vzgojen, da bi sploh ne poznal ne vrednot in življenja po njih. Pozitivno moralno vzgajanje bi dajalo n. pr. začititi gojencu že vnaprej lepoto in vrednost moralnega življenja, poštenosti, značajnosti, plemenitosti itd. in bi ga naredilo tako notranje moralnega, da bi po svojem občutenju in spoznanju ne mogel storiti kaj nemoralnega. Pozitivno vzgajanje je zato nekako profilaktično vzgajanje. Z njim hočemo gojenca na pozitiven način obvarovati pred zablodo. Zgradili bi radi z doživljanjem samih močnih in pozitivnih vrednot v njegovi duši odpor proti ne vrednotam in ga naredili imunega za mikavnosti ne vrednega življenja.

(Uvod v pedagogiko)

Naslednje predmetno področje, na katerem zasledimo še vedno sodobne koncepte Gogalove pedagogike, je njegov teoretski pogled na učenje. V njem lahko prepoznamo nastavke konstruktivizma in teorij izkustvenega učenja, na te pa se vežejo tudi načelne opredelitve za procesno načrtovanje pouka. Čeprav že v *Temeljih obče metodike* vzpostavi zahtevo, da v procesu izobraževanja učenec asimilira spoznanja v lastno miselno strukturo, pa z zapisi v *Moji pedagogiki* dokončno združi zahteve po »aktivnem učenju« kot obliki konstruiranja lastnega znanja s pomenom izkustvenega učenja:

...izobrazba je sistem spoznanj, ki jih je mlad človek sprejel s pomočjo delovanja miselnih operacij in s pomočjo miselnih sposobnosti, predvsem ob funkcioniranju inteligentnosti in kritičnosti, pri tem pa so dobili načini miselnega dela in miselne sposobnosti boljšo obliko, višjo stopnjo in kvalitetnejšo funkcionalnost.

Proces izobraževanja in vzgajanja je lahko hiter in neposreden, tako da pride takoj in brez vmesnih stopenj ali etap do končnega cilja, to je pri izobraževanju do racionalnega spoznanja ali uvidevanja, pri vzgajanju pa do osebnega doživljanja kulturnih, moralnih, estetskih itd. vrednot. Proces izobraževanja in vzgajanja pa je lahko tudi počasen in posreden, tako da preide posredovana resnica ali vrednota določene vmesne stopnje ali etape. V takem procesu nastopi najprej stopnja zunanje asimilacije, v kateri se mlad človek le zunanje seznanja z novo resnico ali z novo vrednoto, sam pa se z njo osebno še ne peča. Tej etapi sledi zelo pogosto stopnja asociacije, v kateri se začno javljati po zakonih asociacije in zakladnice spominskega materiala neki spominski podatki, ki so sorodni ali podobni pravkar posredovanim resnicam ter podatkom in ki jim dajo v naši zavesti določeno oporo in olajšujejo možnost racionalnega ali čustvenega sprejetja. Toda v procesu izobraževanja in vzgajanja more nastopiti tudi stopnja kritičnosti, v kateri je kritičnost

pogojena ali po osebni kritični usmerjenosti učenca, ki hoče vsako novost prekontrolirati glede objektivne veljavnosti in vrednosti, ali pa je pogojena po asociativni zakonitosti nasprotja ali kontrasta. V tej stopnji procesa nastopi torej vprašanje o resničnosti in stvarni utemeljenosti posredovanih resnic in vrednot, pojavi se presojanje ali tehtanje novega materiala glede tega, ali naj ga tudi učenec prizna in zavestno sprejme. V tej stopnji postanejo nove resnice in vrednote včasih za krajši, često pa za daljši čas problematične. Zato je stopnja kritičnosti tudi stopnja problemov, ki jih skuša učenec razrešiti navadno z učiteljevo pomočjo. To je obenem stopnja osebne aktivnosti učenca in proces izobraževanja ter vzgajanja je tem uspešnejši, čimbolj se je učenec mučil z nastalimi problemi. Če se mu je posrečilo odstraniti različne pomisleke in dvome, preide izobrazbeni in vzgojni proces v novo fazo, v fazo lastnega spoznanja ter lastnega doživetja, v kateri sam afirmira nove resnice in vrednote. Tej fazi sledi nova stopnja izobrazbenega in vzgojnega procesa, stopnja osebne asimilacije. Ta stopnja je pomembna zato, ker v nji nove resnice in vrednote ne ostanejo izolirane v subjektu, temveč jih ta po vsebini poveže z dosedanjo izobrazbo in z dosedanjo vzgojenostjo, tako da nove resnice in vrednote deloma dopolnijo dosedanjo izobrazbo in vzgojenost, najvažnejše pa je, da odslej nastopajo v celotnem sistemu kulturnosti mladega človeka. Aktivnost subjekta v stopnji osebne asimilacije pa ima še to važno posledico, da mlad človek preišči, pretehtane nove resnice in vrednote odslej uporablja kot izhodišče za pridobivanje novih spoznanj. Nove resnice in vrednote postanejo tako resnična osebna last subjekta in z njimi odslej operira pri sklepanju, pri dokazovanju itd. Zato zaključni proces izobraževanja in vzgajanja zadnja stopnja, to je stopnja praktične uporabe novo spoznanj in sprejetih resnic ter vrednot. To je stopnja ustrezne življenjske aplikacije, ki šele pokaže, ali je učenec polno razumel in doživel nove resnice in vrednote in ali so tako povsem postale njegova asimilirana last, da ne ostanejo le v spoznani obliki, temveč se izkažejo tudi v akciji.

Zdi se mi potrebno in smiselno, da še vedno razlikujem med materialno in formalno izobrazbo. To razlikovanje se mi zdi potrebno iz teoretičnih razlogov, smiselno pa se mi zdi zato, da se bodo praktični pedagogi zavedali svojih nalog, da razvijajo obe vrsti izobrazbe. Materialna izobrazba mi pomeni bogastvo, količino in obseg materiala spoznanj, resnic, dejstev, idej, definicij, pojmov itd., pomeni mi torej izobrazbeno širino in razgledanost po različnih kulturnih področjih. Formalna izobrazba pa mi pomeni formo ali obliko miselnih sposobnosti, razvitost in ostrino teh sposobnosti, »kondicijo« inteligentnosti, kritičnosti, miselne koncentracije, miselnega kombiniranja itd. Obe vrsti izobrazbe se seveda dopolnjujeta med seboj, tako da se formalna izobrazba razvija le ob miselno zahtevnem materialu, da formalne izobrazbe ni mogoče razvijati neposredno, temveč vedno le posredno na ta način, da ob materialu posredovanih resnic res funkcioniira učenčeva mišljenja, da se torej učenec ob določenem materialu resnic in dejstev uči tudi samostojno in ostro misliti. Tako se bogati materialna izobrazba ob določeni stopnji miselne razvitosti, toda forma mišljenja postaja vedno boljša in prodornejša ob vedno bolj kompleksnem in poglobljenem materialu.

Čeprav Gogala izrecno poudarja, da se učenčeva miselne sposobnosti (formalna izobrazba) lahko razvijajo le ob ustrezno izbrani učni snovi (materialni izobrazbi), pa intimno daje prednost prvi dimenziji pouka, s tem pa se približuje enemu temeljnih načel procesno-razvojnega načrtovanja pouka:

Cilj vsega šolskega dela je, da se sploh prebudi in začne učenčeva 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, da začne tipati v nove in neznane svetove, da je poln hrepenenja po čitanju novih knjig, da bi se hotel s svojim učiteljem o mnogočem še porazgovoriti, da začuti svojo osebno vrednost kot doživljajoči in spoznavajoči človek, itd. /.../

Vsi šolski predmeti, bodisi v predmetni strnjjenosti ali v strokovni izoliranosti, so torej le sredstva šolskega oblikovanja, tako da učenje in znanje nikjer nista cilj šolskega dela. Edini smoter je razvijanje učenčevega življenja, njegovih sposobnosti, njegovega doživljanja in spoznavanja ter izgrajevanja njegove osebe. Sodobna šolska pedagogika, pa naj se imenuje po tej ali oni posebni struji, želi, da bi učenec res bogato živel v šoli, zato da bo znal bogato živeti tudi izven nje. Ta cilj

šolskega dela je še prav posebno poudarjen v formalnem načelu sodobne pedagogike. Ne gre več za tako zvano materialno izobrazbo, za množino učne snovi, pa čeprav bi bila res osebno osvojena. Iz želje, da bi šola razgibala in kultivirala otrokovo notranje življenje, se je razvila druga želja, ki poudarja izoblikovanje njegovih sposobnosti in njegovega doživljanja ter spoznavanja. (*Smisel sodobnih pedagoških prizadevanj*)

V spisu *Moja pedagogika* pa nas Gogala preseneti s še eno intuitivno idejo, ki jo označi za eno od ključnih vprašanj njegovega nadaljnega raziskovanja, to je spoznavanje psihičnih osnov in zakonitosti moralnega razvoja. V kratkem zapisu namreč omenja vse, še danes aktualne dileme spodbujanja moralnosti (vprašanja pomena moralnega razsojanja, ustreznega moralnega čustvovanja in hotenja/motiviranja), hkrati pa predvidi stopenjski razvoj moralne zavesti, ki je presenetljivo podoben Kohlbergovi razvojni teoriji moralnega razsojanja:

Pri moralnem vzgajanju gre za psihološko analizo formulacije, da pomeni moralno živeti po eni strani moralno misliti, po drugi pa še moralno čustvovati in moralno hoteti. Poskusil bom pokazati, kakšen pomen ima za moralno vzgajanje npr. opazovanje življenjskih moralno značilnih dogodkov, kakšen pomen ima spominjanje, fantazija, moralno pojmovanje, doživljanje moralnih vrednot in motiviranje moralno karakterističnih odločitev in dejanj. Pri taki analizi se bo verjetno pokazalo, da imamo več kvalitetnih stopenj moralne zavesti, in sicer od neke psevdomoralne stopnje pa do stopnje legalnosti, stopnje korektnosti in do stopnje sposobnosti lastnega spoznanja ter doživljanja moralnih vrednot in nevrednot, ki postanejo motiv za moralno odločanje.

Prikaz še danes aktualnih pedagoških idej Stanka Gogale pa bi bil nepopoln, če ne bi omenili tudi njegovih pogledov na versko vzgojo. Omenil sem že, da je Gogali verska vzgoja prvenstveno oblikovanje krščanskega življenjskega nazora in ne dogmatično posredovanje krščanskega svetovnega nazora, ter da je zato vzgoja za svobodo/deliberativna vzgoja, saj se le tu »človek vsaj malo po svoji zaslužnosti približuje bogupodobnosti«. Takšna stališča pa je Gogala lahko razvil, ker se je v osnovnem pojmovanju krščanstva povsem ujel s takratnimi pogledi naprednih katoliških intelektualcev, zbranih okrog revij *Križ na gori*, *Križ* in kasneje *Dejanja*. Tako lahko osnovni teološki motto razprave *Krščanski življenjski nazor* beremo kot nadaljevanje Kocbekovega zgodnjega zapisa *Marta in Marija*:

Krščanski človek našega časa premalo upošteva, da je moč krščanstva v idejah in v božjih naukih, ki potegnejo človeka iz njegove animaličnosti k pravemu duhovnemu življenju, res velika, da pa je vendar popolna moč krščanstva *v dejanjih in v življenju*. /.../

...med nami še močno ali pa zopet znova prevladuje prepričanje, da je treba idejne jasnosti in krščanske izdelanosti, pri čemer pa lahko upada pogum, da bi živel kdo svoje bogato osebno religiozno življenje in bi hotel spraviti svojega doživetega religioznega duha tudi v realno življenje. In vendar je Kristus rekel, da bodo njegove učence poznali po njihovih delih. Kristus ni izbral za učence samo učenih teoretikov in poduhovljenih kulturnih ljudi, temveč preproste in zato res notranje verne ljudi, ki niso razlikovali prepričanja od življenja po njem. Kolikor pa so bili Kristusovi učenci tudi kulturno in teoretično zelo sposobni ljudje, Pavel in Janez, toliko jih teorija ni odtujila življenju, temveč jim je na poglobljen način pokazala *kulturno poslanstvo krščanstva v življenju* v dušah posameznega človeka in v medsebojnem vsakdanjem življenjskem udejstvanju.

Zagotovo pa je še vedno sodobna tudi Gogalova teorija sintetične oblike religioznega doživljanja, ki združuje »besedo in ljubezen«, racionalno in iracionalno duševno sfero, religiozno življenje pa pojmuje kot umsko utemeljeno, a intenzivno čustveno doživljanje, ki aktivira človekovo hotenje/motivacijo in njegovo dejavno osebo:

Pri tej obliki religioznega življenja je torej zavzet ves človek, ki skuša prodreti v bistvo religioznega sveta z vsemi svojimi spoznavnimi sposobnostmi. Religiozno življenje je torej umsko utemeljeno, je pojmovno jasno, je zato konfesionalno čisto in popolno, razen tega pa se ob njem pojavlja še

toplina in intenzivnost čustvenega doživljanja, pojavljajo se pristna in doživeta kulturna čustva, ki kažejo verniku tudi vrednote religioznega in ostalega kulturnega sveta. Razen tega sodeluje še človekovo hotenje, ki se zavestno odloča za religiozno doživljanje in za temu primerno praktično življenje. Končno pa sodeluje še oseba sama, ki res osebno osvoji ali asimilira religiozne resnice in vrednote. /.../ Po tej obliki religioznega preroča bi torej res mogel nastati »božji« človek, človek, ki je osebno blizu Bogu. Tak človek bi se resno zavedal in tudi globoko čutil poslanstvo, ki mu ga je dal Bog na tem svetu, in bi se zato praktično odločal za konkretno religiozno, versko-moralno in socialno življenje. /.../

Na tak način se združita dve obliki religiozne kulture: kultiviranost religioznega doživljanja, ki ne pusti duše prazne in hladne, ker ji da polnost, prizadetost, razgibanost in toplino, ter kultiviranost duha, ki je poln spoznatkov, dejstev, resnic in vrednot, poln spoznane objektivnosti.

(Pozitivno versko vzgajanje)

Naj zaključim ta prikaz najzanimivejši idej Gogalove pedagogike z utemeljitvijo izbora spisov, vključenih v to monografijo. Za izhodišče sem izbral obdobje najintenzivnejšega Gogalovega ustvarjanja – trideseta leta dvajsetega stoletja. V tem času nastanejo njegove prve tri monografije, redne objave daljših znanstvenih razprav v vsakoletnem *Pedagoškem zborniku* ter ključne objave v *Popotniku* in reviji *Čas*, kjer je deloval tudi kot član uredniškega odbora. Jedro izbora razprav tvorijo odlomki iz monografij *Temelji obče metodike* in *Uvod v pedagogiko* ter pomembnejše razprave iz omenjene periodike. V izbor nisem vključil izbranih poglavij iz Gogalove prve monografije, *O pedagoških vrednotah mladinskega gibanja*, ker je temeljna spoznanja tega dela Gogala predstavil v razpravi *Duhovni obraz sodobne mladine*, ki je vključena v pričujoči izbor. Omenjenim razpravam sem dodal Gogalovo znamenito predavanje *Vzgoja k svobodi*, objavljeno v zborniku *Bobinjski teden*, ter enega njegovih zadnjih člankov, avtobiografsko razpravo *Moja pedagogika*, ki jo je najprej predstavil na Univerzi v Padovi, kasneje pa je izšla v *Sodobni pedagogiki*.

Upam, da bomo s to objavo ponovno vzbudili zanimanje za pedagoško misel prof. dr. Stanka Gogale, ki je po njegovi bolezenski upokojitvi leta 1966 in tja do konca devetdesetih skorajda usahnilo. Ob tem pa bi se rad toplo zahvalil sodelavcem, ki so omogočili pripravo in izid pričujoče monografije: Tanji Šulak, ki je pripravila dopolnjeno bibliografijo; izdajatelju – Društvu 2000, ki se že desetletja trudi za obujanje izvirne domače personalistične misli; in Slovenskemu društvu pedagogov, ki je s finančno pomočjo potrdilo svojo pripravljenost, da iz pedagoške tradicije obudimo tiste izvirne ideje, ki še danes navdihujejo teoretike in praktike s tega področja.

Robi Kroflič

Ljubljana, 14. julij 2005.