

## *Nākotne pagātnē Reformpedagoģija un skolas nākotne<sup>1</sup>*

Armin Bernhard\*

---



### **Suggested citation for this article:**

Bernhard, A. (2012), «Nākotne pagātnē - Reformpedagoģija un skolas nākotne», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 12: 184-192;  
URL: [http://www.topologik.net/Armin\\_Bernhard\\_Topologik\\_Issue\\_n.12\\_2012.pdf](http://www.topologik.net/Armin_Bernhard_Topologik_Issue_n.12_2012.pdf)

### **Subject Area:**

*Educational Studies*

### **Kopsavilkums**

Rakstaa apskatīti jautājumi, kuri raksturo reformpedagoģijas potencialu izmantosanu naakotnee. Autors norada, ka skolas kritika un vairakas reformpedagoģijas audzinašanas- un izglitibas koncepcijas ir aktualas musdienu sabiedribai un nozīmīgas nākotnee.

Īpaši demokrātiskajaa reformpedagoģijaa saskatamas pazīmes, kuras izmantojamas izglitibas sistēmas demokrātiskai attīstībai. *Atslēgvārdi:* skolas kritika – attīstosaa izglītība – vienotaa skola – elastīga skolas darbība – pieredze un izglītība

### **Abstract**

*Future in the Past. Progressive Education and the Future of School*

The article available deals with the future potential of progressive education. It proves that school criticism as well as many educational concepts of progressive education are highly topical and of future relevance to / relevant to the future of / the present (-day) society.

The Democratic Progressive Education, in particular, contains fundamental references to the future / fundamental features relating to the future which should be used for a democratic reorganization of the educational system.

*Keywords:* school criticism – progressive education – comprehensive school – elasticity / flexibility of school – experience and education

---

<sup>1</sup>Translation from German to Latvian by Aivars Biedris.

\*Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Duisburg-Essen, Standort Essen.

Reformpedagoģiskajai kustībai mūsdienās ir sevišķi liela nozīme, jo mūs nodarbina tie paši pamatjautājumi, kas bija aktuāli pedagogiem toreiz, kaut arī citā vēsturiskā situācijā. Vēsturiskā paralēle tomēr ir pārsteidzoša – prakse sniedz jaunus impulsus, teorija tiecas pēc rezumējoša skaidrojuma un sistematizēšanas. Reformpedagoģija pašā sākumā bija „kustība“, t.i., priekšplānā atradās prakse, darbība, ideju izplatīšana. Tikai vēlāk parādījās arī centieni analizēt, sistematizēt un rezumēt.

Pēdējos gados izglītības politikā un skolu pedagoģijā noris diskusija par tā saucamo „nākotnē strādāt spējīgo skolu“. Šajā sakarā, diskusijā par šodienas sabiedrības attīstības tendencēm atbilstošu skolu, vēsturiskā reformpedagoģija spēlē vienu no centrālām lomām: viņa kļūst par palīgu, veidojot argumentāciju situācijā, kad skolu mēģina atjaunot, ņemot vērā izmainījušos sociālo vidi un saimnieciskos apstākļus (1), (7), (15). Pirmajā momentā pārsteidz tas apstākļi, ka dažādas pastāvošā kulta birokrātiskās organizācijas, uzņēmumu konsultanti un darba devēji ir atklājuši reformpedagoģiju priekš sevis. Tālejošā instrumentālā (*lat.instrumentum*) atsauksmē uz reform-pedagoģiju netiek vairs izvirzīts jautājums pēc viņas vajadzības izglītības rakstura un būtības sakārtošanai jaunā kvalitātē un nākotnes skolas koncepcijas veidošanai. Reformpedagoģijas modeļu atsevišķie elementi tiek atdalīti un pēc vajadzības izmantoti attiecīgai izglītības politikas pozīcijai. Vai diskutējam par efektivitātes kāpinājumu, autonomiju un decentrali-zāciju, vai runa ir par saistību ar dzīvi: nepārtraukti tiek suģestēts (*lat.suggestio*), notiek iedarbošanās uz cilvēku, dažkārt pretēji viņa apziņai; runājam par reformpedagoģijas ieteikumu ģenētisku pārveidošanu.

### **Skola kā kazarma – skolas kritika un reformpedagoģijas atziņu izmantošanas iespējas**

Tas, ka šodien daudzi aicina griezties pie reformpedagoģijas, ir saistīts ar tās heterogenitāti (*gr.heterogen*) (neviendabī-gumu). Deviņpadsmitā gadsimta beigās izveidojusies reformpedagoģija ir stipri neviendabīgs veidojums. Reformpedagoģija ir izveidojusies kā pedagoģiskā atbilde uz tām problēmām, kuras radās modernā industriālā

sabiedrībā. Skatot kopveselumā, to var sakārtot kā politiski, tā pedagoģiski: viņa ir konservatīvi-reakcionārām tieksmēm atvērta tāpat, kā atrodies sociālistiskās pedagoģijas pozīcijās. Viņa aptver gan M.Montessori pedagoģijas aizmetņus, gan komunisma pedagoga F.Auslandera (*Fritz Ausländers*) vēsturiskās didaktikas aizmetņus, kā arī Blonska industriālās skolas modeli. Viņas elementus var atrast fašistiskās skolas reformā Itālijā, kā arī jaunās Padomju Savienības izglītības politikas sākuma posmā.

Vācijā reformpedagoģija radās kontekstā ar dažādu sociālo kustību modernisma (*fr.modernisme*) kritiku: mākslas audzināšanas kustības, jaunatnes kustības, dzīvošanas reformas kustības. Šo sociālo kustību rašanās cēloņu pamatā ir pieaugoša industrializācija, cilvēku dzīvošanas nosacījumu „mehanizēšana“ un urbanizēšana, kā arī liela apjoma dabas resursu izmantošanas sākums. Rodas priekšstats par to, ka lieliem upuriem nolemtā industriālā sabiedrība, kuras „organiskā“ dzīvība zem asfalta un cementa var nosmakt, nosaka jaunu dzīvošanas formu un alternatīvu dzīvošanas formu iespēju meklējumus. Tos nenosaka sabiedrības racionalizācijas un modernizācijas „takts“. Dzīvošanas vides atjaunināšana atrod savu sēklu pedagoģijā: tiek pieprasīta audzināšana, kura darbojas pretī vardarbībai attiecībā uz bērna „dabu“ mehanizētā, ar darba dalīšanu saistītā industriālā sabiedrībā; dabatbilstoša audzināšana, kura ir orientēta uz bērna „dabīgo dzīves ritmu“ un „attīstības potenciālu“. Viens būtisks pedagoģiski-revolucionārs moments pastāv brīvās audzināšanas izpratnes sakarā: līdz ar baiļu neizmantošanu mācīšanās procesā, tiek vienlaicīgi novirzīta „kolektīvā sapņa ideja“ audzināšanas vēsturei (*Skiera,E., 1996*). Diskusijā, analizējot industriālās sabiedrības dzīves nosacījumus, skola nonāk kritikas degpunktā. Skolas struktūrā un pedagoģiskajā darbības veidā reformu realizētāji saskata sabiedrības trūkumu būtisku pamatu. Skola parādās kā tehniskās civilizācijas spaidu iemiesojums: tā nekalpo cilvēkam iegūstamo radošo spēju optimālai attīstībai. Radošo spēju attīstīšanas vietā skola piedalās cilvēka specifiskā sadalīšanā (demontāžā), kuras laikā tā organizē shematizētas mācības un bērna attīstība ir didaktiski stingri reglamentēta. Mehaniskā mācīšanās „dresūras“ skolā kalpo pamatā zināšanu iegūšanai un traucē skolēna personības veidošanos. Nākošais centrālais kritikas punkts ir iztrūkstošā mācību situācijas saistība ar dzīvi. Tā rezultātā izejot no: skolas pedagoģiskās situācijas „būt uz salas“ (*Münch, P.G., 1930*); “audzināšanas salas un dzīvošanas kontinenta” nošķiršanas (*Oestreich,P., 1947*). Izglītības institūcijas rada ar, no

reāliem dzīves procesiem attālinātas, “siltumnīcas” pedagoģijas (Helling, F., 1932) palīdzību mākslīgu dzīves vidi un norobežo cilvēkus no primārās sociālās pieredzes iegūšanas. Skola raksturojas ar to, ka tā ir jaunatnei nedraudzīga, attālināta no reālās dzīves vides un dabas.

Pretstatā “garīgās mācīšanās skolai” (Wyneken, G., 1914) reformpedagoģija prasa jaunu skolu, kura rada iespēju pārvarēt tradicionālo izglītības institūciju nespēku. Īpaši ir nepieciešams pārveidot shematiskās mācības un demokratizēt autoritārās attiecības starp mācību procesa dalībniekiem. Pedagoģiskā reformkustība kā jaunus principus piedāvā: uz bērna interesēm orientētu pedagoģiju, kop-veseluma pieeju audzināšanā, audzēkņa estētisko spēju attīstības sekmēšanu, iespējami patstāvīgu mācīšanos, dzīves videi tuvu izglītību. Lai sabiedrībā skola atbrīvotos no savas esamības kā „svešķermenis“, tai jāķļūst atvērta: pretī bērnu un jauniešu attīstības potenciālam un dzīves videi; sabiedrības un dabas attiecībām. Tikai, ievērojot reālos dzīves procesus un dabīgos attīstības potenciālus, skolā var tikt pārvarētas pretrunas starp audzināšanu un dzīves procesu. Turklāt svarīgs princips ir skolas strukturēšana pēc pieredzes (Dewey, J., 1974). Pieredzē orientētai mācīšanās jādabojas pretī tradicionālā skolā izmantotam mācīšanās procesam, kura laikā pieredze zūd.

Vienlaicīgi izveidotos jaunus skolas modeļus var saprast kā atbildes uz pārveidojušos socializācijas problemātiku: izmantojot „pedagoģiskās provinces jēgu“ nepieciešams bērnu un jauniešu attīstības procesu pasargāt no mēdiju industrijas ekspansijas (*lat.expansio*), lielurbanizācijas socializācijas, teiloristiskām ražošanas metodēm, sociālās atomizēšanas (viena-bērna problemātika, konkurence) kaitīgās ietekmes. Ne tikai vecās grāmatu skolas noraidīšana veido motīvu jaunai skolai, bet arī jauno izglītības uzdevumu uztvere ievērojot pārveidojušos sociali-zācijas apstākļus: industriālā dzīves vide, ar tajā pastāvošo socializācijas saturu, iedarbojas deformējoši uz bērna attīstību tāpat kā tradicionālā „grāmatu“ skola. Attiecībā pret abiem poliem - pedagoģijas uzdevums ir pastiprināt un paātrināt izaugušo pašatklāsmi. Skolas modeļa veidošanā šī uzdevuma nostādne elementāri nogulsņējas: darbības orientācijai ir jāpārvar tradicionālās „grāmatu“ skolas piedāvātā receptēšana; tiek liktas lietā kopīgās sabiedrības mācīšanās sakarības pretī cilvēku izolācijai industriālā vidē. Elastīgas izglītības struktūras veido

pretstatu vecās skolas „fiksētai“ didaktikai, visaptverošā izglītības darbā nepieciešams atvērt kognitīvo mācīšanās procesu sekmēšanu.

### **Tehnokrātiskās izglītības reformas kritika:**

#### **vienotā skola – mācību procesa elastīgums – laiks priekš mācīšanās**

Piesaiste vēsturiskās reformpedagoģijas priekšstatiem ir tāpēc pieprasīta, ka, no vienas puses, viņas kritika arī, salīdzinot ar pašreizējām izglītības institūcijām, var tikt saglabāta. Pārmaiņās netiks realizēta liela daļa šīs kritikas. No otras puses, socializācijas problēmas, kuras reformpedagoģiju uztvēra jau iedīglī, ievērojami pastiprinājās: viena-bērņa problemātika, izolācija, pusizglītība, uz konkurenci orientēta socializācija, kultūrindustriālu ieņēmumu stratēģijas. No tā izejot reformpedagoģija veido svarīgu arsenālu diskusijai par skolas nākotni: ne tikai vispirms līdzdalība atsevišķu skolas politikas inovāciju realizēšanā, bet arī kā, joprojām stipras tehnokrātiski noteiktas debates par izglītības sistēmu un skolas nākotni, kritikas instruments. Jautājuma izvirzīšana par skolas nākotni ir atkarīga no skolas strādāt spējas nākotnē (v.Zukunftsfähigkeit). Skolas darbības spējas nākotnē mērogu droši var nemeklēt iespējami efektīvā ekonomiski izmantojamu „humāno resursu“ radīšanā. Tirgus attīstības tendencēm ir jāreflektējas pedagoģijā; savā anarhiskā dabiskumā viņas tomēr nevar būt par mērauklu teorijai un praksei, kuri tēmē uz saprāta noteiktu subjekta veidošanos nenoteiktās socializācijas attieksmēs. Progresīvā reformpedagoģija norāda vienīgi uz viņas inovatīvo potenciālu instrumentālu lietošanu tālu uz priekšu, arī tad, kad tās jēgas izmantošana ir nepieciešama. Pedagoģiskais pamats darbībai (*lat.makßime*) ir izglītības sekmēšana un papildināšana (v.Förderung); bērnu un jauniešu pašatklāsmes (v.Selbstfindung) sekmēšana; ar bērniem saistītās sabiedrības spēju sekmēšana produktīvi risināt viņas pamatproblēmas.

## Reformpedagoģijas nozīme mūsdienās

Reformpedagoģijas nozīmi mūsdienās autors vēlas izklāstīt sekojošos četros punktos:

1. Tādi reformpedagoģijas pārstāvji kā Anna Siemsenā (*Anna Siemsen*), Džons Djuijs (*John Dewey*), Pauls Oestreichs (*Paul Oestreich*), Selestins Frenē (*Celestin Freinet*) atzīmē, ka skolas spēcīgākai dzīves un pieredzes orientācijai nedrīkst būt līdzīga nozīme kā skolas mācību profilu tuvināšanai dotā brīža ražošanas un saimnieciskām vajadzībām. Uz dzīves vidi orientēta skola nedrīkst izdot bērnus un jauniešus “privātsaimnieciskajam egois-mam” (v. *privatwirtschaftliche Egoismus*) (*Essig, O.*, 1924). Tieši cilvēku darba spēka sagatavošanas tehnoloģiski-funkcionālā veidā progresīvā reformpedagoģija saskata socializācijas problēmas pamatnosacījumu modernā industriālā sabiedrībā. Šajā kopsakarībā nav iespējams, ka skolu pedagoģija ir veidojama pēc industriālās ražošanas, plānošanas un uzņēmējdarbības metodēm, principiem un koncepcijām; cilvēku izglītošana, ievērojot subjekta attīstības procesus un pedagoģiskās norises, ir principiāli nesavienojama ar saimnieciskās dzīves direktīvām.

2. Reformpedagoģijas progresīvie strāvo-jumi orientē uz sabiedriski-valstiski organizētu izglītības sistēmu, kuras kodols ir atrodams vienotās skolas (v. *Einheitsschule*) darbībā. Ņemot vērā atšķirības atsevišķās vienotās skolas koncepcijās, tās tiek vadītas izejot no pamatapsvērumiem, ka kādas specifiskas arodizglītības iegūšanas process tiek iespējami tālu virzīts un tas ir pamatots ar padziļinātu personības veidošanu. Vēsturiskās aktualitātes prasība ir nodrošināt visam no jauna klāt izaugušajam vienādus mācīšanās nosacījumus, tādējādi padarot jaunināju-mus spējīgus pašnoteikšanās ceļā veidot sabiedrības dzīves apstākļus. Tas ir tāpēc ka, tas skar pieaugošās sabiedriskās nevienlīdzības problēmu tāpat kā jautājums, no kādiem potenciāliem piedzims sabiedrības globālo problēmu (ekoloģiskā krīze, migrācija, pasaules saimniecības kārtība) risinājums. Manuprāt, patreiz diskusija par izglītības politiku, ar savām prasībām pēc skolas formu pluralizācijas un izglītības vides reģionalizēšanas, ir nonākusi pretrunās un tai ir bīstams virziens. Ja kāds orientējas uz reformpedagoģijas atziņām skolas atjaunināšanā, tad ir nepieciešams dienas kārtībā iekļaut ārējo skolas reformu un konkrēti diskutēt par vienotās skolas būtību un nepieciešamību.

3.Reformpedagoģija prasa pieredzē balstītu audzināšanu. Pirmajā mirklī izskatās šī prasība kā prasība pēc dzīves videi tuvas, pieredzē orientētas mācīšanās, kura apstiprinātu aktuālās pūles jautājumos par autonomizēšanu, decentralizāciju un reģionalizāciju, skolas strukturēšanu un atvēršanu. Taču sākotnējai finansu politikai sekojošie nodomi dot skolām tiesības veidot viņu profilu, atbilstoši reģionālai infrastruktūrai, “attīstībai atvērtāku” un “sabiedrībai tuvāku” (2) neskar reformpedagoģijas priekšstatu kodolu. Skolas gan grib būt ar orientāciju uz dzīves vidi, tādējādi izmantojot bērnu un jauniešu dzīves nosacījumus mācību saturā. Ja bērnu pašu dzīves pasauli gribam veidot caurskatāmāku (*lat.transparent*), tad skolā viņu apstākļiem, problēmām un attīstības perspektīvām jābūt apstrādājamām. Tomēr mēģinājums izglītības institūcijas, ar viņu struktūru un saturu, piemērot kapitālistiskā tirgus likumiem nonāk pretrunās un neatbilst orientācijas uz pieredzi pedagoģiskai jēgai. Tas pastāv tajā apstākļī, ka pedagoģijas elementārs uzdevums ir atvieglot cilvēka “vecumam atbilstošas pašatklāsmes tālāk pieaugošā dzīves pārpilnībā” (*Oestreich,P., 1922*) piepildīšanos. Šo pedagoģijas uzdevumu nevar izpildīt, ja to ietekmē izglītības sistēmas un skolu profilu pastiprināta tirgus veidošanās apstākļi. Tāpēc pašā reformpedagoģijā tēze “pieredze kā visu audzināšanas veidu māte” (*Dewey,J., 1979*) ir apstrīdama. Izglītības procesu vienmēr ir iespējams organizēt tikai tā, ka tas notiek distancēti no ikdienas dzīves vides. Tas nav identisks ar pieredzi, tāpēc to ir nepieciešams labāk sakārtot un līdz ar to veicinot bērnu pašatklāsmi.

4.Ievērojamais reformpedagoģijas pārstāvis Pauls Oestreichs (*Paul Oestreich*) ir izveidojis reformpedagoģisku priekšstatu ietverot skolas struktūras un mācību procesa elastības jēdzienus. Savā uzbūvē, pedagoģiskajās attiecībās un didaktikā “Elastīgai vispārējai skolai” (“*elastische Gesamtschule*”) (*Oestreich,P., 1923*) nepieciešams orientēties un jūtīgi reaģēt uz bērnu un jauniešu attīstības ritmiem un tempiem, un specifisko dzīves pasauli. Mūsdienās šī doma par elastīgumu kļūst arvien svarīgāka pretstatā pieprasījumam pēc atklātās audzināšanas. Elastīgās izglītības struktūras veido visaptverošas zināšanas par bērnu un jauniešu dzīves vidi, un sabiedrības ietekmi uz viņu attīstības potenciāliem. Viņas bāzējas “uz skolēnu psiholoģisko dotumu un dotumu atbilstības konkrētam vecumposmam analīzi, kurus daļēji nosaka skolēnu sociālais stāvoklis” (*Karsen,F., 1930*). Pedagoģiskās pieejas humanizācija un izglītības kvalitātes

nodrošināšana nostāda reformpedagoģiju tiešā atkarībā no laika patēriņa, kurš skolā ir atvēlēts mācību un audzināšanas darbam. Tas ir ļoti interesanti, ka, tieši no prasību pieauguma viedokļa skolai, šim izglītības centrālām momentam tiek parādīta negatīva uzmanība: ievērojot mācību laika kā “nepietiekamā, neatjaunojamā resursa” saīsināšanu skolā (3), līdzās mācību darbam veicamie uzdevumi (audzināšana, sociālā mācīšanās, paaudžu un dzimumu attiecību organizēšana, starpkultūru mācīšanās, aizsargāšanās pret vardarbību, vides audzināšana) nav atrisināmi. Reformpedagoģijas priekšstatam, attiecībā uz mācību laika patēriņu bērnu un jauniešu nepatīkamo socializācijas problēmu risināšanai mūsu sabiedrībā, vajadzētu pievērsties pašsaprotami. Tāpēc, neatgriezeniskā izglītības procesu pakļaušana laika ekonomijas diktātam ātri kļūst par līdzdalībnieci bērnu socializācijas un vardarbības problēmu saasināšanās procesā.

Mūsu sabiedrība ir ļoti tālu no 1900 gadā Elēnas Kejas (*Ellen Key*) proklamētā “bērna gadsimts” (v. ”Jahrhundert des Kindes”). Sabiedrība ne tikai aizsargājas, tā sastopas ar grūtībām vispār ņemt vērā daudzu miljonu bērnu, no uz zema attīstības līmeņa nospiestajām un turētajām valstīm, katastrofālos dzīves apstākļus un neatrisinātās izglītības vajadzības. Tā dažādas starptautiskās konferences pamato bērnu situāciju pasaulē (*Großmann, A.*, 1996). Materiāli bagātā civilizācija nav gatava un spējīga nodrošināt apstākļus visiem sabiedrības locekļiem kvalitatīvas, augsti stāvošas vispārējās personības izglītības iegūšanai. Tādēļ mūsdienu izglītības plānotāji pavisam nelikumīgi balstās uz reformpedagoģijas atziņām. Izglītības reforma ar progresīvās reformpedagoģijas jēgu, attiecībā uz nākotnē darboties spējīgu skolu, varētu šodienas izglītības tehniski-pragmatisko diskusiju virzīt ievērojami tālāk, pāri līdz šim sasniegtajam. Ja netiks vēsturiskā reformpedagoģija instrumentāli izmantota, bet tā iedarbosies kā slikta “sirdsapziņa” (ētiskā vērtība!), nespējot atšķirt labo no ļaunā, viņa var kļūt par šī negatīvā procesa paātrinājuma motoru.



LITERATŪRA/ BIBLIOGRAPHY

1. Amlung U. (Hg) Die alte Schule überwinden – reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiser-reich und Nationalsozialismus. – Frankfurt am Main, 1993.
2. Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. – Neuwied, 1995, S. XXI
3. Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung ..., a.a.O., S. XVII
4. Dewey J. Die Schule und der soziale Fortschritt. In: Reble A. (Hg.), Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschul-bewegung. – Bad Heilbrunn 1979, S. 64
5. Dewey J. Erfahrung und Erziehung. In: Psychologische Grundfragen der Erziehung. – München 1974, S. 247-296
6. Essig O. Die Berufsschule als Produktionsschule. In: dies. (Hg.), Beruf und Menschentum. – Berlin 1924 (2. Auflage), S. 11
7. Furch E., Pirstinger S. (Hg) Lebendige Reformpädagogik. – Wien, 1995.
8. Großmann A. Der Weltkindergipfel in New York 1990. Die Lage der Kinder läßt keine Entwarnung zu. In: Institut für Entwicklung und Frieden (Hg.), Weltkonferenzen und Weltberichte. Ein Wegweiser durch die internationale Diskussion. – Bonn 1996, S. 170-174
9. Helling F. Erziehung als Kulturpolitik. In: Die neue Erziehung, Jg. 14, 1932, S. 682
10. Karsen F. Die Schule von heute und morgen. In: Schreiber A. (Hg.), Das Reich des Kindes. – Berlin, 1930 S. 183
11. Münch P.G. Elternhaus und Schule, in: Schreiber A. (Hg.), Das Reich des Kindes. – Berlin, 1930, S. 146
12. Oestreich P. Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Selbst-biographie. – Berlin/Leipzig, 1947, S. 40
13. Oestreich P. Die Erziehungsnot und die notwendige Schule. In: ders. (Hg.), Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform. – Berlin 1922, S. 21
14. Oestreich P. Die Schule zur Volks-kultur. – München 1923, S. 184
15. Seyfarth-Stubenrauch, Skiera E. Re-formpädagogik und Schulreform in Europa. Band 1. – Baltmannsweiler, 1996.
16. Skiera E. Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. In: Seyfarth-Stubenrauch/ Skiera E.: Reformpädagogik...,a.a.O., S.2
17. Wyneken G. Schule und Jugendkultur. – Jena 1914 (2. Auflage), S. 77

Materiālu tulkojis un publicēšanai saga-tavojis Mag. paed. A.Biedris, Institūta ABACUS docents, Vācija