



Е. В. Донгаузер

НЕМЕЦКАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

УДК 37.015.2

ББК 74.03(03)

Статья посвящена исследованию идей классиков-теоретиков немецкой педагогической антропологии в русле теории ценностей философии образования. В качестве общетеоретической базы исследования определена немецкая философия образования XX века, в частности, педагогическая антропология Г. Ноля и экзистенциализм О. Ф. Больнова.

Ключевые слова: немецкая философия образования XX века; экзистенциализм; педагогическая антропология, духовное планирование, педагогическая атмосфера.

E. V. Dongauser

THE GERMAN PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

The article is devoted to the exploration of ideas classics-German theorists of pedagogical anthropology in line with the theory of values of philosophy of education. As a general theoretical framework study determined German philosophy of education in the twentieth century, in particular H. Nohl's pedagogical anthropology and O.F. Bollnow's Existentialism.

Key words: the German philosophy of education of the XX century; existentialism; educational anthropology; spiritual planning; educational atmosphere.

Человек, его реальное самоощущение — вот что определяет гуманистическую направленность основных философских течений XX века, опре-

деляет теоретическую программу человекознания. Философия формирует теоретический багаж педагогического знания в качестве исходного, базисного

материала, и на его основе педагогика моделирует целостную картину воспитания человека. В связи с этим рассмотрим тенденции современной педагогической антропологии через призму теории ценностей немецкой философии образования, в которой находят отражение практически все основные философские течения XX столетия. В рамках данной статьи ограничимся кратким обзором ряда концепций немецкой педагогической антропологии, которые, во-первых, предвосхищают несомненный поворот в современной мировой системе образования от сознания нормативного к сознанию ценностно-личностному и, во-вторых, находят свое практическое воплощение в современной немецкой педагогике.

Непосредственные теоретические истоки педагогической антропологии восходят к представлениям таких теоретиков воспитания 20–30 гг., как М. Фришайзен-Келер, А. Бусеман, А. Фишер, П. Петерсен, А. Хут. Но особое внимание на формирование проблематики оказали идеи Германа Ноля, а впоследствии, в начале 40-х годов — Отто Фридриха Больнова.

Появление варианта собственно педагогической антропологии в западном человекознании приходится на тот же год, что и появление основополагающих работ философской антропологии «Положение человека в космосе» Макса Шелера и «Ступени органической жизни» Гельмута Плеснера. Именно в 1928 г. была опубликована работа Германа Ноля «Педагогическое человековедение». В данной публикации проводится мысль о том, что педагогика должна иметь собственное представление о человеке. В этой связи педагогика

не только концентрирует необходимые ей знания, но и обязана развивать собственную форму антропологии, исходя из своих специальных задач.

«Педагогическое человековедение» включало в себя набор самых разнообразных сведений от сложно-теоретических конструкций и абстракций научного знания, в частности, психологического, до обыденных представлений, почерпнутых из индивидуального опыта. Значимость и того, и другого рода фактов в педагогическом смысле уравнивалось, а их сочетание выдавалось за способ проникновения в отдельную, специфическую жизнь личности и, более того, за способ «систематического осмысления действительной жизни человека» и ее формы, что послужило бы основой для дальнейшего специального анализа другими науками [9. С. 14]. Любая «система культуры», согласно Г. Нолю, имеет в качестве своей предпосылки определенный набор сведений о человеке, «фонд человеческого опыта», соединяющий в себе целый спектр сведений от политических и религиозных до философских и строго научных. Соответственно, «искусство воспитания» вбирает в себя всевозможные подходы к человеку, «создает и развивает из них своеобразную форму человековедения» [10. С. 54]. Предметом изучения педагогической антропологии становились проблемы способностей, воздействия окружающей среды на становление индивидуального характера, изменчивости и устойчивости приобретенных качеств. «Педагогическое человековедение» занималось выработкой неких теоретических положений «для деятель-

ности по формированию конкретного человека» [10. С. 54]. Эта задача формирования предполагает не механическое воздействие со стороны воспитателя, но целенаправленное воспитательное изменение, исходя из живого человеческого индивида, с учетом его целей, мотивов, поступков. Итак, Г. Ноль конкретизирует определение предмета педагогической антропологии. Им является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Человек рассматривается как существо достаточно пластичное, подверженное воспитательному действию, готовое развернуть свои способности в процессе воспитания, совершенствовать заложенные природой задатки. Так что функция воспитания непосредственно замыкается на специфике человеческого существования. Проблема способностей воспитуемого человека выходит на передний план. Но в воспитании способности реализуются только при помощи воспитателя. Поэтому столь важной для воспитателя становится проблема педагогического инструментария, который может предоставить ему комплекс наук, занимающихся человеком. Данные науки о человеке как бы ориентируются в направлении воспитания. Таким образом, складывается специфически педагогическая картина человека. Следовательно, воспитатель, познавая воспитанника в совокупности его характеристик, способностей, видит человека не столько таким, каков он есть реально, сколько принимает точку зрения идеала, тех целей, которые предстоит сформировать в будущем у воспитуемого на основе его способнос-

тей. В свете данного требования ученик способен показать то, что в нем заложено, проявить свои задатки. И, наоборот, если воспитатель принимает своего воспитуемого таким, каков он есть, то в этом случае вообще невозможно какое-либо формирование человека. Педагог должен воспринимать ученика таким, каким он станет через некоторое время, обязан воспитывать его, исходя из уровня, до которого его следует поднять.

Понимать воспитуемого с точки зрения данного существования, полагает Г. Ноль, значит ограничить, зафиксировать его в некоем устойчивом состоянии, исключить развитие способностей, не заметить одаренность, отвергнуть позитивную возможность самосовершенствования, перспективы будущего. Это фактически не только закрывает подход к педагогическому пониманию человека, но и кладет конец всякому воспитанию. Как видим, проблема формирования сводится к особому типу духовного планирования со стороны воспитателя, и воспитание осуществляется только потому, что в расчет принимается позиция не сущего, а должного. Воспитатель должен верить в возможности развития, скрытые в ученике, и без этой надежды, которая проявляется в доверии к ребенку, воспитание не осуществится. Позиция надежды позволяет увидеть воспитанника как «личностную индивидуальность». Поэтому, как утверждает Г. Ноль, «подлинный человек открывается только идеальному пониманию, которое является условием всякого педагогического отношения» [10. С. 55]. Соответственно, и ребенок доверяет только в том случае, если

чувствует, что его понимают полностью, учитывают его мечты и представления, нечто ожидают от него, надеются на его силы.

Духовное планирование дает возможность увидеть внутреннюю дистанцию между тем, чем является человек и тем, чем хочет стать, формирует стремление перейти из старого состояния в качественно новое. Воспитательные отношения приобретают сугубо внутреннее значение, концентрируются в отношении внутри личности, которая в разорванности своего состояния находит стимул к самосовершенствованию. Г. Ноль определяет это состояние как волю к самоосуществлению и возводит ее в ранг важнейшего условия воспитания как такового. По крайней мере, для воспитателя это первостепенная точка отсчета. Педагогическая позиция воспитателя, основанная на разделении реального и идеального понимания, оказывается одновременно и антропологической позицией, поскольку вызвана природой самого воспитуемого. Но в любом случае главные условия воспитания усматриваются не в реальной действительности, а в идеальных возможностях, скрытых в развивающемся человеке.

В дальнейшем Г. Ноль не реализует свою программу антропологического рассмотрения, а занимается разработкой тех всеобщих условий, лежащих в структуре бытия человека, которые делают возможным воспитание и педагогическую точку зрения на человека. В «Педагогическом челевековедении» говорится о выработке простейших всеобщих законов строения нашего бытия, которые являются

необходимой предпосылкой понимания самого человека. Фактически речь идет о систематизации таких категорий, из которых конструируется форма жизни человека и которые являются важнейшими для педагогического познания. Взаимосвязь этих категорий должна определять значимость разнообразных антропологических выводов педагогики.

Становится очевидным, что Г. Ноль не разрабатывает специальную концепцию человека в педагогике, а лишь намечает некоторые направления исследования и перспективы, которые могли быть положены в основу педагогического понимания человека. Педагогический способ видения человека является главным и определяет толкование законов и категорий человеческого бытия в их специфической значимости для воспитания. При определении основного закона формирования человека Г. Ноль следует за платоновской теорией «уровней души» [3. С. 83]. Характер человека выражается каждый раз в отношениях между различными уровнями души. Выделяются такие уровни, как вождедеющий, волеизъявляющий и духовный. В зависимости от того, какой уровень души является преобладающим, ставятся различные воспитательные задачи. Следует учитывать, что взаимодействие «уровней души» может привести к подчинению высшего уровня низшим, преодоление этого требует особых воспитательных мероприятий. Вместе с тем, каждый уровень нуждается в соответствующих условиях их реализации, от которых зависит единство функционирования в структуре души.

Как подчеркивает Г. Ноль, «в

этом месте решается вопрос о силе и бессилии воспитания. Является ли развитие только развертыванием чего-то объективно заданного, подобно появлению дуба из желудя, из которого я не могу ожидать персика? Или же в человеческом воспитании существует духовная свобода?» [10. С. 65]. Г. Ноль, отвечая на этот вопрос, склоняется к идеалистической точке зрения. Допускается, что индивидуальное проявление способностей, эмпирически фиксируемых в характере, еще не представляет единства. Человек должен был бы приобрести это единство только в результате духовного преобразования природных способностей, имеющихся у него. Отсюда следует задача развития индивидуальных способностей, присущих человеку от рождения, до более высокой степени индивидуальности и единства посредством усвоения ценностей духовной культуры. Идеалы личности побуждают к «самопроектированию» субъективного характера, а воспитание лишь поддерживает у подрастающего человека стремление к самоформированию, используя степень одаренности личности. «Единство нашей высочайшей степени индивидуальности, — пишет Г. Ноль, — не задается извне, а приобретается и вырабатывается нами в процессе нашего бытия. Мы находим себя, познаем смысл и вступаем в определенные отношения, открываем закономерности в многообразных связях и отношениях жизни общества, культуры, и так постепенно возникает содержательное единство, которое мы называем личностью» [10. С. 65]. Воспитательная задача определяется из основополагающей цели —

формирования духовного единства личности. Но воспитание должно учитывать уровень сил, склонностей, таланта, которые не только помогают реализоваться воле к самоосуществлению, но и ограничивают ее. Поэтому «самоформированию сверху», исходя из духа, должно соответствовать «движение снизу», исходя из данных природных способностей [10. С. 67].

Так что своей склонности к идеалистическому пониманию человека Г. Ноль противопоставляет достаточно реалистические подходы, требующие от воспитателя постоянной корректировки предлагаемых духовных задач в зависимости от учета физических сил и природных задатков воспитуемого. Что касается школы, то она не должна избавлять ребенка от требований высокой духовности, ибо только в напряжении всех сил могут получиться хорошие результаты. При этом, конечно, школа должна установить правильное соотношение между поставленными задачами и реальными способностями ученика, чтобы поддерживать чувство воодушевления, удовлетворения от учебной деятельности.

Четвертый закон формирования человеческого бытия затрагивает проблему устойчивости характера личности во времени. Но этот важный вопрос обсуждается только лишь в плане значения воспоминания для формирования характера, в плане воспроизведения в сознании прошедшего опыта переживания с целью активизации воспринимающей силы поступающего потока новых переживаний. История индивидуальной жизни представляется в виде механической совокупности всех происшедших с человеком собы-

тий, существует в его воспоминаниях как своеобразный орган самопонимания и понимания мира. Следовательно, характер формируется через воспоминание и сохраняет устойчивость духовного состояния человека в течение определенного времени.

С позиций «человековедения», воспоминание — это не психологический процесс, а некий орган человека, который призван помнить, что человек сделал и чего не смог сделать из себя, кем он стал в жизни и кем хотел бы стать. Чем взрослее человек, тем сильнее овладевают им воспоминания, тем менее доступен для него новый опыт переживаний, тем менее эффективны для него воспитательные меры. Поэтому опыт детства и юности является основополагающим для формирования характера, поскольку в нем создается основа будущей авторитетности личности. И в период детства и юности воспитание играет совершенно особую роль. Переживания имеют огромную силу для юного человека, и чем он моложе, тем более значимы они для формирования отношений к миру и к себе. Характер в том или ином возрасте прямо зависит от силы получаемых человеком переживаний.. Таким образом, Г. Ноль обращается к психоанализу З. Фрейда и принимает его в качестве особо важной для «педагогического человековедения» дисциплины. К примеру, у З. Фрейда заимствуется идея о том, что переживания прошлого, которые относятся к сфере «неосознанного» и в виде «комплексов» препятствуют сознательному ходу жизни, должны быть выявлены, духовно переработаны и преодолены. Выявление понятийной структуры

жизненного опыта, передаваемого воспоминаниями, необходимо для каждого нормального человека, пытающегося понять самого себя [3. С. 87].

Психоанализу придается всеобщее педагогическо-антропологическое значение, на основе которого человек приобретает свободу по отношению к своему «объективному» характеру, выраженному через переживания прошлого. Содержание этой свободы проявляется, согласно мнению Г. Ноля, в субъективном проектировании характера и в соответствующей реализации проекта. В этом процессе самосознания воспитание должно оказывать важную помощь в упорядочивании и разъяснении жизненных переживаний, перед которыми дети часто беспомощны. Поэтому одной из главных задач школы, по утверждению Г. Ноля, является «размышление по поводу категорий, господствующих в сфере жизни» [10. С. 70]. Человек постоянно вспоминает основные понятия, которые сформулированы в различные периоды его жизни, и так складывается достаточно устойчивый «категориальный проект» человеческого бытия. Формирование этого проекта составляет смысл последнего закона строения личности. Г. Ноль называет его «метафизической позицией сознания». Под «метафизической позицией» подразумевается предельно широкое понимание человеком своей жизни, собственно его мировоззрение. Мировоззрение выступает в качестве ведущего, основного элемента в формировании характера. Это предельно широкая позиция сознания позволяет человеку пережить, переосмыслить свой опыт и, наконец, направить раз-

витие характера в своеобразном для данного человека русле.

Для воспитателя принципиально важно знать мировоззрение воспитуемого человека, чтобы оказать ему помощь в реализации духовных потенций. При этом воспитатель может наглядно продемонстрировать другие возможные позиции сознания, показать воспитуемому целый спектр мировоззрений для того, чтобы он наиболее полно развивал свои способности. Но и сам воспитатель обязан преодолевать воздействие односторонности на самого себя. Впрочем, вызывает затруднение понимание того, как воспитатель, ориентируясь на жизненную позицию воспитуемого, предоставляет ему полноту возможностей в реализации себя, не навязывая собственной «метафизической позиции сознания», по-видимому, тоже не идеальной.

Таковы законы строения человеческого бытия, основной предмет размышления в «Педагогическом человековедении» Г. Ноля. Опыт педагогической антропологии XX века способствовал пониманию человека в рамках педагогической точки зрения, хотя и ставился акцент на выработку некоторых концептуальных подходов к обоснованию человеческого бытия. Плодотворной оказалась ориентация на результаты конкретных наук, их определенная систематизация в аспекте их значимости для воспитания и направленности на получение определенных педагогических результатов. Вместе с тем заявка на создание целостного понимания человека в рамках педагогики не была и не могла быть выполнена. Другой подход в русле педагогичес-

кой антропологии — это взгляды Отто Фридриха Больнова.

Педагогика О. Ф. Больнова формировалась под непосредственным влиянием немецкой философии жизни и критики им моднейшего послевоенного европейского течения — французского экзистенциализма. Главные категории педагогической антропологии О. Ф. Больнова — кризис, пробуждение, встреча.

Во-первых, это кризис. Кризис нарушает привычный стиль жизни, приносит неожиданные повороты в ее плавный ход. Кризис — удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности, хотя в результате кризиса часто обнаруживается и не очень привлекательная сторона конкретной человеческой жизни, но только благодаря этому совершается в дальнейшем очищение и обновление жизни человека. Так что кризис, в известном смысле, выступает сущностным, неотъемлемым качеством человека и обнаруживает тем самым свою устойчивость и постоянство в структуре бытия. Кризис личности несет на себе и педагогическую функцию. Воспитатель должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен попытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его, но ни в коем случае не использовать силу кризиса воспитанника в своих собственных целях.

Принципиально важна для О. Ф. Больнова идея о том, что через кризис всегда открывается новое начало, «поэтому всякая новая жизнь начинается с кризиса» [7. С. 34]. В кризисе происходит обновление в значении «омоложения» человеческой жизни, в смысле ощущения «новых

возможностей» в жизненном процессе. Отсюда задача педагогического воздействия сводится к тому, чтобы показать воспитаннику перспективы обновления, выход к «новому началу и к новой основательности жизни» [8. С. 43]. Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция непосредственно вытекает из желания выйти обновленным из кризисной ситуации. Поэтому критика, согласно О. Ф. Больнову, является внутренней, сущностной чертой индивидуальности, стимулирующей переход от несовершенства к зрелости. Таким образом, педагогика приобретает характер движения к «первоначальным силам» человека, занимается выявлением сущностной структуры конкретных человеческих поступков, переживаний, размышлений или поиском нравственной основы личности [3. С. 95].

К экзистенциальной категории кризиса примыкает другая категория — пробуждение. Это моментальный переход от состояния «жизненной спячки» к активному действию. В этом смысле пробуждение — это оживление, приобретение изначально собственного состояния [7. С. 45]. Также О. Ф. Больновым используются такие категории, как «обращение» и «увещание», которые возводятся в ранг важнейших категорий неустойчивых форм воспитания. Увещание, в отличие от приказа, который не учитывает свободы воли, воздействует на сущность человека с учетом его свободы. Отличие увещания от обращения состоит в глубине воздействия на сущность человека. Увещание

находит путь к свободе личности через рассуждение и высказывание, а обращение — через решение и поступок. Педагогическое значение этих категорий заключается в побуждении человека наверстывать упущенное в прошлом, к трезвой оценке своих возможностей в будущем. Эффективность этих категорий заключается в том, что они начинают проявлять себя именно тогда, когда возможности образования либо исчерпаны, либо на исходе, и человеку остается положиться либо на свои силы, либо апеллировать только к самому себе [3. С. 99].

Центральной экзистенциальной категорией антропологической педагогики является категория «встреча». У О. Ф. Больнова встреча как особое качественное состояние — это процесс экзистенциального постижения межличностного общения. Встреча как специфическое проявление кризиса человека по отношению к другому одновременно вызывает к силе и непрерывности образовательного воздействия. Экзистенциальный характер категории «встреча» связан с такими свойствами, как «жестокость, неумолимость, неизбежность» [7. С. 99]. В воспитании, таким образом, следует учитывать не только образовательный элемент, но и неумолимый характер встречи с другой реальностью. Также данным исследователем развиваются такие категории, как «риск», «неудача». Во встрече двух личностей всегда таится обязательность неудачи, возможность риска. Учитель поэтому всегда находится в состоянии риска и неудачи, ибо принципиально непредсказуемо действие ученика. Поэтому нужно «доверие и безопасность» [7.

С. 99]. Антропологические размышления создают некоторые цепи взаимосвязанных и взаимозависимых педагогических, эмоционально окрашенных категорий («уважение», «любовь», «почитание»). Речь идет об определенных эмоциональных отношениях ребенка к учителю — благодарности, любви, послушании и уважении. Эти качества проявляются в ребенке вначале полусознательно как выражение всеобщих, априорных, жизненных чувств, таких, как безопасность, доверие. Затем они обретают более осознанное выражение. Так, благодарность — это не просто отношение к конкретному учителю, но некое основополагающее чувство ко всей жизни за ее самоценность. Послушание — особое чувство, которое выражает согласие человека с тем миром, в котором он существует. Любовь учителя к ребенку — это чувство полного восприятия ребенка в его действительности, а со стороны ребенка — это полное доверие к учителю. Интересен тот факт, что О. Ф. Больнов выступает категорически против каких-либо практических рекомендаций. «Самое главное — это позволить расти молодому человеку в благоприятной обстановке, где ликвидированы грозящие ошибки и демонстрируется правильное отношение к миру. Учитель знает об этом и может, благодаря пониманию, правильно руководить подрастающим поколением» [5. С. 58]. В заключительных фрагментах своей знаменитой «Антропологической педагогики» О. Ф. Больнов высказывает свою приверженность философской герменевтической традиции В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х. Г. Гадамера. И в

то же время уточняет, что имеется в виду выяснение не только субъективных условий восприятия, но «внутреннее, сопровождаемое опытом описание и определение самой вещи» [3. С. 114]. Так называемая «герменевтика воспитания» подразумевает «в самом широком смысле герменевтику педагогического опыта» [3. С. 114].

Антропологическая педагогика О. Ф. Больнова сосредоточена, в основном, на экзистенциальных категориях воспитания («встреча», «риск», «неудача», «любовь», «послушание», «уважение», «почитание»), которые выражают достаточно ограниченный круг индивидуальных, самобытно проявляющихся эмоциональных состояний. Но поскольку реальные проблемы воспитания выходят за рамки индивидуального проявления, обнаруживают себя в многообразии межличностных, социальных по своей природе отношений, то антропологическая педагогика вынуждена учитывать и отражать эту сферу воспитательной деятельности. В этой связи появляется рассмотрение такой проблемы, как «педагогическая атмосфера» — это «совокупность эмоциональных условий, особенностей человеческого поведения, которые возникли между воспитателем и ребенком и служат фоном для всех отдельных воспитательных действий» [6. С. 11]. Иначе говоря, это определенный «душевный настрой окружающих людей, в котором осуществляется воспитание» [6. С. 45], настроение, сопровождающее воспитательный процесс. Педагогическая атмосфера вбирает в себя эмоциональное отношение ребенка к взрослым и обратное отношение взрослых к ребенку, причем речь идет

не о конкретной ситуации, а как бы о всеобщем, витающем в воздухе отношении. Таким образом, О. Ф. Бollenow разъясняет проблему педагогической атмосферы не просто с точки зрения экзистенциального мира индивида, но и как подобие культурно-эмоционального мира, в форме которого и существует отдельная личность.

Идеи классиков-теоретиков немецкой педагогической антропологии в русле теории ценностей философии образования позволяют сформулировать следующие положения, значимые для современной педагогической антропологии:

— личность каждого ребенка самодостаточна, она всегда субъект, всегда носитель любых (всеобщих, априорных,

жизненных) качеств и отношений. Поэтому педагог не может формировать личность, он может лишь помогать, направлять и создавать условия для самоопределения и саморазвития личности;

— воспитательные отношения концентрируются внутри личности, которая может понять свое «Я» только через встречу с другим, с «Ты», и в процессе становления воли к самоосуществлению попытаться реализовать себя;

— содержательная идея личности, свободное, творческое развитие природных способностей ребенка на фоне особой педагогической атмосферы должны определять любой процесс воспитания.

Список литературы

1. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности / Л. А. Беляева. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1993. — 125 с.

2. Гуревич, П. С. Философская антропология / П. С. Гуревич. — М. : Омега-Л, 2010. — 607 с.

3. Куликов, В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 191 с.

4. Федотова, О. Д. Теоретико-методологические основы педагогики Германии и ФРГ (конец XIX века — 90-е гг. XX века) : дис. ... д-ра. пед. наук / О. Д. Федотова. — М., 1998. — 425 с.

5. Bollnow, O. F. Antropologische Pädagogik / O. F. Bollnow. — Bern : Stuttgart, 1983. — 144 s.

6. Bollnow, O. F. Die pädagogische Atmosphäre / O. F. Bollnow. — Heidelberg : Quelle & Meyer, 1964. — 111 s.

7. Bollnow, O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik / O. F. Bollnow. — Stuttgart : Kohlhammer, 1959. — 160 s.

8. Bollnow, O. F. Kriese und neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie / O. F. Bollnow. — Heidelberg : Quelle & Meyer, 1966. — 152 s.

9. Nohl, H. Charakter und Schicksal / H. Nohl. — Frankfurt a. M., 1938. — 191 s.

10. Nohl, H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) / H. Nohl // Handbuch der Pädagogik. — Langensalza, 1929. — Bd. 2. — 344 s.