

Milan Beneš

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-6006-1708

bene.mila@email.cz

**PLATON, KOMENŢSKI I KLASYCZNA
PEDAGOGIKA NIEMIECKA –
IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE**

**PLATÓN, KOMENSKÝ A KLASICKÁ
NĚMECKÁ PEDAGOGIKA –
ANDRAGOGICKÉ IMPLIKACE**

**PLATO, COMENIUS AND CLASSICAL
GERMAN PEDAGOGY – ANDRAGOGICAL
IMPLICATIONS**

ABSTRAKT

Na przestrzeni dziejów pojawiło się kilka filozofii edukacji i teorii edukacji, które miały na celu urzeczywistnienie misji człowieka, by być człowiekiem. Jednocześnie zakładali, że powszechna, kompleksowa i ujednoczona edukacja wszystkich przygotowuje jednostki do późniejszego pełnienia ról życiowych w życiu osobistym, obywatelskim i zawodowym. Najbardziej wpływowo z nich wywodzą się z Platona, Komeńskiego i niemieckiej pedagogiki klasycznej. Pojawia się wtedy jeden problem dla andragogiki.

W ogóle jest to możliwe i jakie są jej zadania, gdy pedagogika przekazuje życie już w pełni rozwiniętej jednostki.

Słowa kluczowe: Pedagogika, andragogika, kształcenie ogólne, samokształcenie, paidea, Pansofie, dydaktyka, kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne

ABSTRAKT

V průběhu dějin vzniklo několik filozofií výchovy a teorií vzdělávání, které se kladly za cíl, uskutečnit poslání člověka být člověkem. Přitom vycházely z toho, že všeobecné, všestranné a jednotné vzdělávání všech připraví jedince na pozdější plnění jeho životních rolí v osobním, občanském a profesním životě. Nejvlivnější z nich pochází od Platóna, Komenského a z německé klasické pedagogiky. Pro andragogiku pak vzniká jeden problém. Je vůbec možná, a jaké má úkoly, když pedagogika předává životu již plně rozvinutého jedince.

Klíčová slova: Pedagogika, andragogika, všeobecné vzdělávání, sebevzdělávání, paidea, Pansofie, didaktika, formální, neformální a informální učení.

ABSTRACT

Throughout history, several philosophies of upbringing and education theory have arisen aiming to bring into fruition the mission of man to be a man. However, these theories were established on the fact that general, versatile, and uniform education of all will prepare the individual to later fulfilment of his/her life goals in personal, civilian and professional life. The most influential one of them comes from Plato, Comenius and classical German pedagogy. Then, there arises one problem for andragogy. Is it possible at all and what tasks does it have as pedagogy passes an already developed individual to life?

Key words: Pedagogy, andragogy, general education, self-education, paidea, pansophy, didactic, formal, non-formal and informal learning.

Koncepce, filozofie a teorie vzdělávání jsou většinou zaměřené na rozvoj osobnosti s cílem začlenit ji do nějakého vyššího celku – společnosti, společnosti, státního útvaru, národa, dnes např. jde o vytvá-

ření evropské či dokonce globální identity. Moderna dodala jako cíle vytváření pracovní síly, dnešní doba i soulad s přírodou. Teorie mohou jako výchozí bod úvah a konstrukce, když vyjdeme z dělení Bertranda [1998], zvolit spíše učící se subjekt, nebo více nároky společnosti, zaměřit se na obsahy učiva či na komunikaci, interakce, intervence, metody. Různorodý je i původ těchto teorií a filozofií. Odvozují se z nějaké filozofie, z teologie, psychologie, sociologie, ekonomie, dnes třeba z neurověd, kybernetiky, teorie systémů. Tento příspěvek se zaměří na teorie, které vychází z toho, že člověk se stává člověkem pouze výchovou. Lidí jsou si rovni, jejich společným znakem je poslání být člověkem. Uskutečnění tohoto poslání nepřipravuje na vyplnění sociálních rolí a nese utilitární charakter. Proto je výchova universální, všestranná a pro všechny stejná. Pedagogika, pokud nabízí takovýto prostor, je nezastupitelná a nejen samostatný, ale pro lidstvo nejvýznamnější obor [Kant in Röhrig, 1994, s. 173]. V podstatě stejnou výlučnost nárokuje pro andragogiku Palán, když říká, že zatímco „*humanitní vědy (...) jsou vědou o člověku, andragogika je věda pro člověka*“ [Palán, 2002, s. 7].

V příspěvku se zaměříme na hlavní z těchto teorií. První je Platónova *paidea*. Druhou je Komenského didaktická koncepce a představa o formování člověka v pansofii. Poslední pak v německém prostoru rozvíjená vzdělávací teorie (*Bildungstheorie*). Tyto tři teorie rezonují v pedagogickém myšlení dodnes, i když jejich realizace vždy narážela překážky, vedoucí k jejich modifikaci až deformaci.

Platónova *paidea* bývá vykládána jako výchova a vzdělávání, péče o duši a utváření humánních ctností. Jde o převedení z nevzdělanosti do vzdělanosti, formování člověka podle ideje jeho sama, pozvednutí do stavu lidství. Cílem vzdělávání je poznání pravdy, ideje dobra a spravedlnosti, což je předpokladem schopnosti, spravedlivě vládnout a nechat si vládnout, tedy žít jako svobodný občan *polis*. Na prvním místě stojí u Platóna rozvoj osobnosti jako součásti *polis*, občanské vzdělávání.

[Platón ovšem zohledňuje i socializační efekty, následování vzorů starších a uctívaných osob).

Jedna věc je intence Platónových názorů, druhou věcí je jejich realizace. Formování člověka jako člověka je cíl abstraktní, jeho uskutečnění musí pozůstat z konkrétních kroků. A skutečně musí Platón vzdělávací myšlenku formalizovat a navrhnout institucionalizaci vzdělávání. Vzdělávání se má realizovat pomocí obsahů, poučení a vedení. Dítě musí projít třístupňovým vzděláváním, které ho uvede do okruhu potřebných znalostí a umění (*Enkyklios Paideia*, později rozvinutou v *septem artes liberales*). Nejedná se o vědění uživatelné profesně. Nejvyšší stupeň vzdělání, akademické, filozofické, v dialektice, je vyhrazeno jen některým. Z těch se rekrutují budoucí vládcí (vláda filozofů). Otázkou je, jestli školní průprava, školení, výcvik mohou zajistit plánovanou vzdělávací myšlenku. S tímto pojetím je spojeno několik dalších problémů, které zaměstnávaly pedagogiku nejméně do 19. století, ale v podstatě i dodnes.

Vyloučeno je profesní a odborné vzdělávání. Andragogové většinou neustále upozorňují na přínos Kappa a jeho Platónovy nauky o výchově, ve které Kapp, odvolávající se na a citující Platóna, o profesní přípravě mluví. Samozřejmě, nikdo nutnost profesní průpravy nezpochybňoval. Ovšem celá antika neuznávala nějaký relativní výchovný princip. Vše, co souvisí s vnějšími účely, např. vyděláváním peněz, nevedlo k univerzálnímu poznání, k pravdě, dobru a k ctnostnému životu. Nakonec, svobodný člověk se živil jinak než prací, pracovali především otroci a jiní ze života Polis vyloučení. Svobodná umění jsou svobodná právě proto, že neslouží vnějším účelům.

Platónovo vzdělávání není inkluzivní, naopak je vysoce selektivní a elitářské. Sociální selekce je daná tehdejší společenským řádem. Svobodný občan má právo na vzdělávání, všichni ostatní, tedy naprostá většina, jsou v pravém slova smyslu vyobcováni. Důležitější je selekce

podle toho, zda je jedinec schopen dosáhnout nejvyšší stupeň filozofického vzdělání. A to je vyhrazeno jen výjimečným jedincům.

Andragogika se musí oprávněně ptát, jestli má v této koncepci nějaké místo výchova a vzdělávání dospělých. Tolik mnohými andragogy vyzdvihovaný Kapp interpretuje Platóna takto: „*Nejenom jinoši potřebují navštěvovat pokud možno dobré učitele, i muži to celkově potřebují, protože v tom stavu, v jakém se nacházejí, nesmí spočinout*“ [Kapp, 1833, s. 241]. Důvod je pro Kappa prostý: „*Když se muž zavčasu stal zběhlým v poslušnosti vůči zasloužilým starším osobám a příkladně se obeznámil se zákony, musí současně myslet na to, že tak jako části existují pouze za účelem udržení a dokonalosti celku, tak má i on, i když sám nekonečně malý, vzhledem k celku své nutné určení. Protože celek zde není kvůli svým částem, ale části existují kvůli celku; nicméně blaho celku je i blahem jeho částí. Obzvláště to platí ve vztahu ke státu*“ [Kapp, 1833, s. 249]. Zde se Herbart naprosto oprávněně ptá, kde jsou ti andragogové? [Herbart, 1880, s. 269, původně 1835]. Kapp navrhuje jakousi andragogiku bez andragogů, když péči o dospělého přebírá stát. Proto i ostatní současníci Kappa připomínají: k čemu andragogika, když se jedná o státní pedagogiku. Je nezpochybnitelné, že Platónova *paidea* měla sloužit k zařazení do nějakého pevného a daného pořádku. Proto je také naprosto pomýlené v andragogice rozšířené tvrzení, že hlavním požadavkem na muže bylo sebepoznání (seberozvoj, introspekce, „*Education occurs not only through educators but through self-reflection...*“ [Caruth, 2013, s. 602]. U Platóna se rozhodně nejedná o získání vědění o sobě, nýbrž se řeší otázka, jak získat vědění o vědění v rámci etického poznání. Poznej sám sebe, abys poznal boha. Autonomie, seberealizace, sebeurčení, sebeidentita, sebereflexe, to vše je v antickém pojetí člověka nemyslitelné a stává se předmětem úvah až v 19. století [Sobotka, 2002, s. 37].

Vzdělávací myšlenka žila dál a jako *erudition* (převedení ze surového stavu, také vzdělanost, poučenost, osvícenost), *kultura animi* (kultivace), nebo *formatio* (utváření) se odlišovalo od *educatio* (výchova, dis-

ciplinování, moralizování). Více pragmatické pojetí vzdělávání překládá Isokrates, vlastní představy vyvíjí antický Řím a středověká teologie a mysticismus. Dalším vrcholem je dílo Komenského.

Komenský stvořil své pedagogické dílo na rozhraní dvou epoch. Socialistická pedagogika měla o jeho významu jasno: „*Náboženský světový názor je dědictvím středověku ... Avšak Komenského pedagogické dílo je zaměřeno do budoucnosti, patří plně do nového věku*“ [Jůva, 1987, s. 53]. Ovšem i Jůva uvádí, že v pozdější době si Komenský svého didaktického díla příliš nevážil [s. 52]. Komenský sám se vyjadřuje příliš příkřeji a proklíná ty hodiny, které tomuto tématu věnoval [Schaller, 1995, s. 53]. Jedním z důvodů je ostrá kritika ze strany jeho anglických podporovatelů a přátel, kterým dal k posouzení rukopis Velké didaktiky (tedy ne konečné vydání již zařazené do pansofie). Kritika se dá shrnout následujícím způsobem: Didaktika jako umění naučit všechny všechno postrádá za prvé přesnější určení toho, co má být konkrétně učeno a za druhé, v čem se toto umožňování učení liší od jiného jednotlivce ovlivňujícího jednání, např. rozhovoru mezi lidmi. Za třetí se umění vyučování (didaktika) omezuje pouze na školu, přitom poučení se dostává člověku i v jiných oblastech [Schaller, 1995, s. 52]. Hübner v roce 1639 mluví dokonce o tom, že Komenský vytváří jakousi pedagogickou a didaktickou sektu ubohých a sterilních metodiků [Schaller, 1995, s. 53]. Je bezpochyby, že Komenský se svým technologickým a instrumentálním pojetím školy a didaktiky dodával této kritice dobré argumenty. Jeho uspořádání času, obsahu a metod výuky cílí na efektivitu a eficienci – škola jako tkalcovský stav, jako mechanické hodiny, jako knihtisk.

U Komenského existuje diference mezi všeobecným školním vzděláváním v didaktice a všeobecným rozvoje člověka v Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Didaktika (pedagogika) Komenského cílí na rozvoj, který má být před nástupem dospělosti uzavřen, a sice formováním všech, nejen tedy i chlapců a dívek ale také méně nadaných a znevýhodněných. V Obecné poradě se Komenský obrací

celý lidský rod (i když především na učence, teology a mocnáře). Komenského člověk v *Pansofii* je nadaný rozumem a obdařený svobodnou vůlí, svobodná bytost, která v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří. Obecná porada také předpokládá otevřenou formovatelnost člověka nepedagogickou cestou. Ukončení vývoje, dosažení dokonalosti pak není dílem výchovy, ani sebevýchovy. Konečný cíl je založen v náboženství a teologicky, tím pádem mimo historický a společenský kontext [srovnej Benner, Stepkowski, 2012; Benner, 2004; Floss, 1998].

Význačné impulzy pro rozvoj pedagogických koncepcí přináší humanismus, nebo racionalismus 17. století. Ale až novohumanismus (Goethe, Schiller, W. Humboldt) s představou moderního člověka, vyvíjenou na pozadí ideálu antické dokonalosti a osvícenství, vedl ke vzniku nové teorie vzdělávání. Zmínit se musí i vliv Rousseaua a jeho požadavku vychovávat člověka jako člověka, člověka nerozpuštěného v sociálních rolích, ať již pracovních nebo stavovských, ale i Pestalozziho.

Vyvrcholení našly tyto snahy v *Bildungstheorie* klasické německé pedagogiky. Ta má mnoho otců a mnoho podob, ale i společné základní znaky – vztahuje se na *Bildung*. Problém v této souvislosti je překlad německého slova *Bildung*. Dnes můžeme *Bildung* přeložit jako vzdělávání, ovšem to zdaleka nevystihuje plný význam. Zde by byl potřebný důkladný rozklad, který přesahuje možnosti tohoto příspěvku. Proto si vypomůžeme shrnutím diskuze v anglicky psané literatuře:

„The term Bildung is typically a German term and is often regarded in the German language area as a fundamental concept of educational science. Although the ideas contained in the concept of Bildung can be found in many educational-philosophical thought models of different types and in the terminology of different languages, no direct English language equivalent exists. Words used as translations of the term Bildung include ‘formation’, ‘selfformation’, ‘cultivation’, ‘self-cultivation’, ‘self-development’, and ‘cultural process.’” [Siljander, Sutinen, 2012, s. 2]

Všichni stoupenci těchto teorií vyhází z představy člověka, kterou ve své proslulé definici osvícenství formuloval Kant:

„Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svého rozumu, aniž bychom byli vedeni někým jiným. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, jestliže její příčina netkví v nedostatku rozumu, nýbrž v nedostatku odhodlání a odvahy používat jej bez vedení někým jiným. Sapere aude! Měj odvalu používat svého vlastního rozumu! je tedy heslem osvícenství.“ Lenost a zbabělost jsou příčiny, proč tolik lidí – ačkoli je příroda dávno uvolnila z cizího vedení (*naturaliter maiorennis*) – přece zůstávají po celý život nedospělí, a proč se jiní tak snadno stávají jejich vůdci. Je tak pohodlné být nedospělý.“ [Kant, 1784, s. 381; český překlad Loužil, 1993, s. 481]

Úkolem pedagogiky je pak navrhnout takovou koncepci výchovy, která předá do života autonomní a svéprávnou osobnost, svobodně jednající bytost svobodné demokratické společnosti, která zvládá vlastní existenci, je začleněna do společnosti, zároveň sama pro sebe vykazuje vnitřní hodnotu. Po dosažení tohoto stavu je výchova ukončena a nastupuje sebevzdělávání a sebeformování ve společnosti ostatních lidí. Pedagogickým prostředkem k dosažení tohoto stavu je všeobecné vzdělávání, uvedení do obecné a všem společné kultury. To všeobecné a společné umožňuje vzdělávání člověka jako člověka, ne sledování utilitárních cílů státu, politiky, hospodářství. Jednalo se o převládající názor, i když ne bez kritiků. Goethe označuje např. ideu všeobecného vzdělávání za šaškárnu (bláznivost), Nietzsche v Nečasových úvahách dokonce za barbarství, které produkuje flišťiny vzdělanosti (*Bildungsphilister*), buď naivně přizpůsobivé, nebo naduté ignoranty.

I zde nastává otázka, jak realizovat intence této koncepce. Ale i posouzení možných následků zdařilá realizace. Realizace má dvě dimenze. Pedagogickým problémem je, nakolik se dá myšlenka takto pojatého vzdělávání (rozvoj člověka jako člověka) didaktizovat, nebo zda se ne-

jedná jen o zprostředkování vyšší kultury a o rozvoj kognitivní stránky osobnosti, což naznačuje i osvícenství vlastní preferování rozumu na úkor emocí. Sociální rozměr lze charakterizovat jako selektivní přístup k vyššímu vzdělávání, které fakticky nebylo přístupné všem, tedy nebylo všeobecné. Existuje dvojí selektivita. Takovéto vzdělání je přístupné jen jedincům, dostatečně vybavených rozumem, což vyplývá již z uvedené definice Kanta (u nás zastával toto mínění pro vzdělávání dospělých např. Trnka, Bláha). A k tomu se přidává sociální selekce. Problémem jsou z dnešního pohledu i obsahy. Co je všeobecné a platné, když zde máme práce Kuhna o struktuře vědeckých revolucí, postmoderní zpochybnění možnosti jedné pravdy nebo konstruktivismus s jeho pojetím reality jako naší konstrukce. Navíc se přidávají nové obsahy, např. ekologie, feminismus, rozvíjejí se i nové životní sféry jako volný čas, sport, sociální sítě. Oproti proklamovaným záměrům se také realizace zaměřila spíše na individualizaci než na společenské zařazení.

I případná vydařená realizace evokuje otázky: jaký je vztah takového vzdělanosti k technice, k hospodářství, k angažovanému občanství atd. Proto se od počátku vzniku upozorňuje na aporie, dichotomie a ambivalenci této koncepce.

Z pohledu andragogiky jsou předložené koncepce významné v následujícím ohledu. Všechny tři vychází z toho, že při dosažení dospělosti pomocí výchovy úloha pedagogiky končí. Dospělý je již formován jinými vlivy a nastupuje sebeformování a sebevzdělávání. Toto mínění zastávali všichni význační pedagogové, namátkou Schleiermacher, Humboldt, Herbart, Diesterweg, u nás Lindner, nebo Trnka. Na rozdíl od objektivního idealismu (Platón, Hegel) je *Bildung* postaveno jako autopoietický systém. Není tedy vzdělávání dospělých možné? Není možná andragogika? Zde dochází ze strany andragogů (Knowles, Reischmann patří k těm nejzáslužnějším a nejvlivnějším mezi nimi) k desinterpretaci Herbarta a jeho kritiky Kappovy andragogiky. Herbart neodmítá vzdělávání dospělých ve smyslu učení se dospělých, třeba i

ve společnosti, nebo od jiných. Protestuje ale proti rozšíření mandátu pedagogiky na dospělé, byť pod názvem andragogika. K tomu má (jako význačný psycholog) psychologické zdůvodnění. Dospělý je zásahům zvenčí jinak přístupný než děti. Důvody jsou i sociologické, v rolích dospělého. A jsou hlavně etické. Autonomní a svéprávný člověk si může volit cestu získávání vědění sám, pedagogika (andragogika) mu ji nesmí diktovat. A cestu rozvoje sama sebe, při všech omezeních okolnostmi života [Herbart, 1965, § 4, původně 1841].

Bildungstherorie (ale i ve stejných intencích stojící *liberal education*) vzdělávání dospělých nevylučuje. Na jejích základech vytvořil Gruntvig dánské vysoké lidové školy, ovlivnila některé směry německého vzdělávání dospělých (Flitner), skandinávské vzdělávání dospělých, univerzitní extenze a další aktivity. Zde vznikl prostor pro „svobodné“ sebevzdělávání ve společnosti ostatních. Jen došlo k redefinici vzdělávání a vzdělanosti. Vzdělávání nebylo již jen uvedení do vyšší kultury, ale došlo k zrovnoprávnění různých kultur. A vzdělanost se již neměřila dosaženým stupněm formálního vzdělávání a množstvím předložených certifikátů, ale schopností obstát v životě při zachování vlastní důstojnosti a na základě vlastního podloženého názoru. Vzdělávání dospělých má dnes převážně utilitární charakter, slouží k získávání kompetencí, především v pracovním životě. Nějaký prostor pro rozvoj osobnosti by ale měl být udržen, a to nejen v seberealizačních kurzech.

Diskuze o možnostech a podobě všeobecného, rozvoji člověka sloužícího vzdělávání v dnešních podmínkách pokračuje, představené teorie přitom tvoří určitý orientační a hodnotící rámec, který může být teoretizován různým způsobem. Vzdělávání a vzdělanost v těchto teoriích jsou něco jako pojem osobnosti v psychologii. Jedná se o teoretický konstrukt. Neexistuje přímý přístup k osobnosti a její „vzdělanosti“, dají se v nejlepším případě zlepšovat jen dílčí kvality.

LITERATURA

- Benner, Dietrich (2004), *Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis*. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozialtät, 73. Dostupné z <https://leibnizsozietaet.de> › 2012/11/03_benner.
- Benner, Dietrich, Stepkowski, Dariusz (2012), Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik modernen Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10, 4.
- Bertrand, Yves (1998), *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bron, Agnieszka (2002), Thirst for Knowledge. Origins of Liberal Adult Education in Europe. In *The Future of Lifelong-Learning*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang s. 265-282. ISBN 3-631-39087-4.
- Caruth, Gail D. (2013), Toward a Definition of Andragogy: A Grounded Theory Approach. *International Journal of Advanced Research*, roč. 9, č. 1, s. 600-607. ISSN 2320-5407.
- Floss, Pavel (1998), Komenský Jan Amos. In *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Groothoff, Hans Hermann (1964), Bildung. In Groothoff, Hans Hermann (Hg.). *Pädagogik*. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei.
- Herbart, Johann Friedrich (1835), Rezension. In: Herbart, Johann Friedrich. *Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge*. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von o. Prof. Dr. Otto Willmann. Zweiter Band. 2. Ausgabe, Leipzig: Leopold Voss.
- Herbart, Johann Friedrich (1841), Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Flitner, Wilhelm. (Hrsg). *Herbart. Pädagogisch-didaktische Schriften*. Düsseldorf, München: Küpper.
- Jůva, Vladimír (1987), *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

- Kant, Imanuel (1784), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung; *Berlinische Monatsschrift*. Zwölftes Stück, 4, December 1784, s. 481–494. Český překlad: Loužil, Jaromír. *Filosofický časopis*, 1993, 41, č. 3.
- Kapp, Alexander (1833), *Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder desssen praktische Philosophie. Aus den Quellen dargestellt*. Minden und Leipzig: Ferdinand Esmann.
- Palán, Zdeněk (2002), *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
- Röhrig, Paul (2011), Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl., VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_11
- Schaller, Klaus (1995), Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft.
- Siljander, Pauli, Sutinen, Ari (2012), Introduction. In: *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam, Bosten, Taipei: Sense Publishers.
- Sobotka, Milan (2002), Výchova bez vyučování. Vzdělávání lidstva v Herderově, Schillerově a Hegelově filozofii dějin. In Beneš, Milan a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Wehnes, Franz-Josef (1991), Bildung als historisches und aktuelles Problem. In Roth, Leo (Hg.). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth.