

論文要約

フンボルトの陶冶理論と学校教授の構想
に関する研究

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻教育学分野

D170910

宮本 勇一

I.論文構成

序 章 問題設定と研究の目的

- 第一節 先行研究の整理と研究の目的
- 第二節 研究方法論の検討
- 第三節 フンボルトの生涯区分と章の構成

第一章 陶冶理論の生成

- 第一節 「世界との方法的対峙」としての陶冶理論の生成
- 第二節 陶冶の政治－社会的性格
- 第三節 諸学問の探究
一言語学、歴史学、数学、美学、観相学の陶冶意義

第二章 学校教授の構想

- 第一節 プロイセン教育改革の歴史的背景と学校教育の制度論的規定
- 第二節 「学校教授の最高原理」と5つの教授領域
- 第三節 ツェラー実践と教授学的再構成

第三章 教育改革のプロジェクト

- 第一節 フンボルトにおける教育を「改革」することの思想
- 第二節 学術委員会の設置と審議過程
- 第三節 イヴェルドン教員派遣政策に見るフンボルトの教師像

終 章 研究の成果と課題

- 第一節 研究の成果
- 第二節 残された課題と今後の展望

II.問題設定と研究の目的（序章）

1. 研究の問題関心

PISA2000 調査結果における学力不振は、ドイツの教育改革論議における教授学と陶冶理論研究の変質をもたらした。「PISA から導かれねばならない最重要の帰結とは、理論的で生活からかけ離れた陶冶 (Bildung) から、生徒たちの行為と応用を志向するコンピテンシー (Kompetenz) への授業の明らかな方向転換である」(KMK 2001)という声明とともに、陶冶概念からの離別を図ってコンピテンシーベースの教育改革へと舵を切り、教育学研究全体が社会学・心理学のディシプリンへと重点を移す中で、かつてのドイツ教授学の基盤としての陶冶理論 (Bildungstheorie) は、その非実証性と抽象性ゆえに信頼と有効性を失い、「影の存在として息をひそめ」るようになった(vgl. Zierer 2018, S. 343f.)。他方で陶冶理論に関する研究は、「どのような方法で変容的な陶冶過程を経験論的 (empirisch) に理解しうるのか」(vgl. Koller 2012, S.153)を問い、個々人の人生行路の語りに着目しビオグラフィを探究する「人間形成研究(Bildungsforschung)」へと重点を移していった(ヴィガーら 2014, 34, 72-77 頁)。

PISA 後の教育改革の展開において特徴的なのは、それまでの主導理念であった古典的陶冶理論なかんずく 19 世紀初頭のプロイセン教育改革を担ったヴィルヘルム・フォン・フンボルト (Wilhelm von Humboldt:1767-1835) との離別と再評価を同時に行いながら改革とディシプリン上の転回の正統化を図っていることである。フンボルトの陶冶理論と改革構想は、PISA 型改革の反対派の理念や規準として(Koch 2004; Ofenbach 2004 等)参照されるにとどまらず、むしろフンボルトの構想は「ただコンピテンシー理論によってのみ読み解かれうるもの」(Tenorth/Diederich 1997, S.92)と言われ、PISA 型改革の推進派の理念と根拠づけ(vgl. Tenorth 2001)として新たに「神格化」(Tenorth 2017)されたのである。教授学研究においても、フンボルトの「陶冶の精神」に照らせば「学校は陶冶の機関ではない。〔中略〕陶冶とは、人生の課題であり、学校の課題ではない」(Oelkers 2001)と、陶冶と学校論の切り離しが語られるようになり、ビオグラフィ研究においてはもはや「教育とは何か」への問いさえ失ったように見える (vgl. Zedler 2011, S.319ff.)。

PISA 後の教育改革の中で、再構成されたフンボルト像を根拠に、教授学研究と陶冶理論研究は互いからの乖離を見せている。陶冶理論から離れた実証志向の教授学研究も、教育的な問いから離れた人間形成研究としての陶冶理論研究も、どちらも、教育と陶冶を結びつけるあり方への問い、その問いの下で構想されうる教育課程と教授法のあり方への問いそのものを失っている(vgl. Benner 2015)。しかしながら、フンボルトに、学校は子どもの陶冶にどのように寄与しうるかという教授学上の問いを投げかけてみると、そこには陶冶と学校教授(Shulunterricht)を密接に結びつけたフンボルトの教育課程と教授法の構想及び改革の実践を導き出すことができる。この新たなフンボルト像が、今日の教育改革、教授学、陶冶理論の根拠づけとされているフンボルト像を相対化し、そこから教授学と陶冶理論を新たに結び付け直す可能性を開くことができる。

2. 先行研究の整理と研究の目的

これまでの教育学研究におけるフンボルト研究に画期をなしてきたシュプランガー (Spranger 1908;1909;1965)、メンツェ (Menze 1965;1975)、ベンナー (Benner 2003) は、それぞれの時代に主要なパラダイムによってフンボルトを読み開いてきたが、その中で決定的に等閑視されてきたのが教授学的な問いと視角であった。ここで教授学的問いは、教育プロセスと陶冶プロセスの相互関係に着目し、何をどのように教える／学ぶのかのプロセスを体系づけようとする教授体系の次元をさすとともに、そうした理論的構想が現実的状况との交渉の中でどう実践されていくかという政治－社会的な実践的次元を視野に入れたものであり、この両者の次元どちらからもフンボルトは遠ざけられてきたのである。

教授学的問いの欠落の背景には、シュプランガーによるフンボルト像 (Humboldt-Bild) の大きな壁があった。フンボルトの教育改革は「現実の政治的な要因が容赦なく高尚な命題のもとに服従させられるほどに純粋なもの」 (Spranger 1965, S.133ff) という指摘は、覆す余地がないほどに繰り返されてきた (vgl. Litt 1955; Menze 1975, S.651; Tenorth 1994; Koller 1997; 西村 1950, 218-219 頁; 砂沢 1955, 85 頁)。政治－社会的次元の等閑視に伴って、「教授法も教育課程もフンボルトには完全に未知だった。〔中略〕彼の時折の偶然の教授法や教育課程の構想は、抽象的で、形而上学的で、正当化を迫り、〔中略〕実践的な意味が欠けている」 (Menze 1975, S.65) と、子どもの陶冶プロセスに何をもちょうどのようにしてかかわっていくのかという教授体系の次元もまたフンボルトの眼中にない無縁な問いと理解されてきた。まさにこの問いを閉ざしたフンボルト像こそが、上述の今日の改革と研究文脈へと受容され、陶冶理論と教授学の離別とその自己正統化を作り出してきたのである。

しかしいまやシュプランガー的呪縛は相対化されている。フンボルトから学校教授の構想と教育改革の両方の次元に関わる教授学上の問いを得ようとする探究関心は、実のところすでに 1980 年代、ポストモダンと批判理論が精神科学的な解釈枠組みを相対化したときにすでに用意されていたものであり、その後も言及はされつつも (vgl. Klafki 2007, S.45ff.; 太田 2003, 27 頁; Hünig 2016, S.616) 取り組まれないままであった。フンボルトが、学校は子どもの陶冶にどのように寄与しうるのか、そこで教師は子ども達に何をこそどのように教え、子どもたちは何をこそ学ばねばならないと当時考えていたのか、その根拠づけと正当化はどこからうまれてきていたのか。そして彼の教育課程・教授法の「構想」が、現実の改革過程でどのように貫徹ないし変容されたのか。教授学的問いを視角に、フンボルトの陶冶理論と教育改革を再構成し、学校教授の構想者と教育改革の実践者の二面が不離となったフンボルト像を新たに結ぶことが研究課題として浮かび上がってくるのである。

したがって、本研究は、今日の教授学研究に対する陶冶理論的教授学の意義を問い直すことに向けて、フンボルトの学校教授の構想と改革のプロジェクトを彼の陶冶理論的基礎づけとともに明らかにすることを目的とする。

3. 研究の方法と章の構成

本研究は、問題史的遠近法(*Problemgeschichtliche Perspektive*)と文脈分析(*Kontextanalyse*)の知見をかみ合わせて(vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006)、フンボルトの陶冶への思索が始まる学生時代からプロイセン教育改革に従事するまでの諸著作と諸活動を再構成した。フンボルトの著作は主にコッタ版(Flitner/Giel 2010)を用い、一次史料として国家機密アーカイブ所蔵の史料(GStA Nr.18)とプロイセン教育改革期に出版された文献、二次資料としてイヴェルドン教員派遣政策に関わる資料集(Seyffarth 1897-1903)、及び教授学的知見の深まりが観測される書簡集(Zeller 1960)を主要な史資料として用いた。これらを手がかりに、フンボルトの陶冶理論の検討(第一章:1785-1809)、教授学的視座の二つの次元として、フンボルトの教授構想の検討(第二章:1809-1810)と改革の思想とプロジェクトの検討(第三章 1810(1809)-1811)という3つの検討課題から章を構成した。

III.各章の概要

第一章 陶冶理論の生成

第一章では、フンボルトの陶冶理論上の問題関心を明らかにし、学校教授の構想を読み解くための理論的・思想的基盤を明らかにした。フンボルトの陶冶理論あるいは初期思想形成期に関する研究は、数えきれないほど多く研究が積み重ねられてきた。本研究はその中で学生時代の交友からカント研鑽、そしてフランス革命へと続く文脈をつなげ、その中での思想的変遷を紐解くことで、従来自己－世界の二者関係の相互作用論として理解されてきたフンボルトの陶冶理論に、「方法」という新たな要素を組み込んで、フンボルトの人間研究上の問題関心について検討した。

フンボルトが陶冶を自らの人生の課題としても探究の対象としても自明的に引き受けるようになったのは、学生時代の交友からであった。フンボルトは、ヘンリエッテ・ヘルツやヤコービ、大学での啓蒙主義思想家などとの交友にしばらく没頭したものの、カントの理性批判を読み深める中で彼らから離れ、カントの認識論に就くようになる。しかしフンボルトが自ら赴いて目の当たりにした1789年のフランス革命は彼を更なる思索へと駆り立てた。カントの認識論で説明しつくされない人間の生のあり様を捉えようと試みる中で、人間は自らの生をどのように個性的で特質あるものに形成していくのか、そしてそれが他者や社会とどのように関係するのか、という問いに次第に関心を寄せ、人間の陶冶の構造に対する洞察と探究の問題関心を「人間形成の理論(*Theorie der Bildung des Menschen: Humboldt 1795/95*)」を中心にまとめるに至った。自己の陶冶には対峙される世界が必要であること、自己－世界の間で働きかけ、働きかけられる関係の中で自己の思考と行為は形成され、同時に世界もまた形成されていくということ、自己－世界の二者関係は個人によって多様に形成され、一個人の中でも世界との新たな相互作用の中で常に変容へと開かれていることが、フンボルトの陶冶理論に関する一般的理解としてもよく指摘されることである。しかしフンボルトにとって重要だったのは、こうした相互作用プロセスを解明することと同時に、

この相互作用プロセスの中で人間が世界と様々な「方法」ないし「見方」で対峙していることの発見であった。人は世界と方法的に対峙する。世界対峙の方法は時と人を経る中で次第に「学問(Wissenschaft)」へと体系化されていき、その成果が共有・伝承されていく中で知識と行為が体系づけられた「ディシプリン/学科(Disciplin)」あるいは「専門分野(Fach)」、「部門(Zweige)」を形成するに至る。伝承によって客観化されていくと同時に、世界対峙の方法としての学問は認知的・行為的な自己－世界関係そのものを規定する主観への作用を持つ。というのも、その人が自己と世界の間をどのように捉えるか(「Ansicht der Welt－世界の見方(世界観)」)は、その人の内部で自己完結した自己－世界関係の理解を生み出し、その関係のとり方が、人の行為や認識をも規定するからである(vgl. Humboldt 1794/95; 1797)。陶冶と学問、陶冶と文化的実践の結びつきに関する洞察をもって、フンボルトは「人間形成の理論」以降、諸学問の探究へと駆り立てられていった。イェナ期では美学の研究(陶冶の美的側面への洞察)と観相学(陶冶の身体的側面への洞察)、パリ期には言語学の研究、ローマでは歴史研究、と様々な学問研究を通じて、自己と世界が美的、身体的、言語的、歴史的、そして数学的・博物学的にそれぞれ固有に切り結ばれていることをフンボルトは捉えた。

第二章 学校教授の構想

第二章では、陶冶理論的探究との関連の下で、フンボルトの教育改革期における学校教授の構想を教育の制度・内容・方法の側面から明らかにした。フンボルトの教育改革に関する先行研究はその制度論とりわけ基礎教授・学校教授・大学教授の三段階からなる「一般陶冶する統一的学校体系(Der allgemeinbildende einheitliche Schulstruktur)」の特質と意義に着目してきた。これまでの先行研究の成果を踏まえつつも、本研究ではフンボルトの学校教授の内容と方法に関わる知見の深まりを陶冶理論との関連で読み解いた。とりわけ先行研究が専ら参照してきた「学校計画」以後に記されたツェラーの授業実践を記録した書簡に着目してフンボルトの思索と活動の文脈を再構成することで、子どもの陶冶を目指した学校教授のあり方に関わるフンボルトの教授学的洞察を検討した。

就学率も低く、教員配備も整わず、学校環境もひどいままの、そして汎愛主義的・啓蒙主義的な身分分化的教育制度が採られていた当時の教育現実を前に、「全ての人が、完全な人間陶冶を享受する」ための方途として考えられたのが一般陶冶のための統一的学校体系であった。従来、三つの教授段階は、「基礎教授(Elementarunterricht)」＝初等教育・基礎学校、「学校教授(Schulunterricht)」＝中等教育・教養学校／ギムナジウム、「大学教授(Universitätsunterricht)」＝高等教育・大学というように制度的な段階論として理解されてきた。しかし、そのような理解は、初等教育段階で学校を去らねばならない子どもに対し、最低限の基礎技能の習熟と訓練を施す基礎教授しか保障できず、「本来の教授」とフンボルトが呼び、学問的素養の訓練と子どもの自立を目指した学校教授を保障できなくなってしまう。フンボルトの基礎教授・学校教授・大学教授は、なによりもまず教授の3つの機能のことであり、初等学校でも教養学校でも、大学でさえも、教授過程においてはこの3つが内在されていると

いう様に理解されねばならない。3つの機能の連動の中で子どもの世界対峙を、子どもが在学出来る期間の限り「reif—豊か」にしていくことが、学校教育が子どもに保障しうる「一般的人間陶冶」だとフンボルトが捉えていたことを明らかにした(vgl. Humboldt 1809a, S.186)。

フンボルトは、子どもの陶冶を豊かにするための教授の方途を学問に見いだした。「教育は必ず学問の諸部門に従って人間の自然の基礎的な力を把握しなければならない。〔中略〕そうすることで、子どもは彼自身に対する関係、神に対する関係、世界に対する関係の中に生き、自分自身の素質と自分自身の生き方の規準を弁えるようになり、それを自らの意のままに扱うことが出来るようになるのである」(GStA Nr.18, Bl.2)と述べるフンボルトは、「最初の基礎教育の段階から大学の修了まで」を貫く「当学校局の最高原理」を「学問自体の最も深く最も純粋な見方(Ansichten)に到達すること」(Humboldt 1809a, S.191)として、言語、数学、歴史、身体、芸術からなる5つの教授(内容領域)を全ての人に学ばれるべき学問と規定した。

1809年8月から9月に書かれた「学校計画」で触れられる、言語から芸術までの5つの教授は、本来は教育内容上の規定であったが、11月に訪れた師範学院でのツェラーの授業観察を経ると、それは単なる内容的規定に留まらず、教師の教育的な働きかけと子どもの陶冶プロセスを結び合わせようとする教授の方法的側面へと展開されていったことが明らかとなった。言語的な世界対峙には、言語の歴史性、言語の身体性、言語の美性、言語の数的論理構成といった、他のカテゴリーが構成的に埋め込まれており、言語的な陶冶プロセスを深める際の手段と方法となりうる。世界を言葉で理解し表現するように言語的世界対峙を促す教授は、他の諸形式を手がかりに進められていく。5つの異なる世界対峙の方法が、互いに世界対峙を豊かにするための土台となっていくことをフンボルトはツェラー実践から学び取り、子どもの学問的な世界対峙への導入の方法を記述するに至った経緯を明らかにした。

第三章 教育改革のプロジェクト

陶冶理論は、前章までの学校教授の内容と方法の体系への知見との結びつきだけではなく、教育学的構想を社会、政治、経済的要請とどのように調停・関連付けていくのか、という社会—政治的次元の基礎理論としても機能していた。第三章では、学術委員会とイヴェルドン教員派遣政策という二つのプロジェクトの設計—人選—実施過程を明らかにし、フンボルトにおける「教育を改革すること」の思想を実践的具体とともに検討した。

フンボルトの改革の思想を知るうえで重要なのは、思想形成初期の著作である『国家権能限定論』に見られる、陶冶の社会的次元に関する知見である。そこでは個々人の「特質(Eigenthümlichkeit)」とその「多様性(Mannigfaltigkeit)」、両者に基づく相互作用が鍵概念となる(vgl. Humboldt 1792)。一人の人は、とりわけ職業として自らが深めた専門的な世界を作品や仕事に残すことで、他者の陶冶の「富」とすることができる。その際、政治も経済も教育も芸術もすべてが宗教に回収されていた中世とは異なり、近代社会では「芸術が真の芸術で

あり、哲学が真の哲学であることによつてのみ、正確に有益な影響を及ぼす」(Humboldt 1797, S.511)と、それぞれの文化的営みにはそれぞれの文化的な自立性が求められるとフンボルトは述べ、同様に教育にもそれ自体で固有な文化的営み足りうるための自立性の確立を、財務省との連携、国王や内務大臣への建白書などを通して改革の中で追求していた。

教育に携わる人々の議論の中でも、教育に携わるアクターが多様にそれぞれの教育思想と教育実践を作り上げ、多様な特質が生み出されることが目指された。フンボルトにとって、改革を進めるとは、古くて悪い現在の学校教育を、新しく良い学校教育の理念に取り換えることではなく、教師の自己規定に基づく独創的な教育実践が多様に生まれ相互に交換され変容されていくことだった。こうした改革のあり方に基ついて「私の主要な努力はただ単純な原則を立て〔中略〕、最初の取掛かりや方向性が必要なもの他は自然に委ねておくこと」(Humboldt 1809b, S.211)と述べ、「学問の見方を教授する」という学校教授の「最高原理」の下、相互作用を触発するためのメカニズムの形成に尽力した。その努力が学術委員会とイヴェルドン教員派遣研修という二つのプロジェクトに結実していく筋道を明らかにした。

文献学、歴史学、数学、学校教育学といった諸ディシプリンから学者が集い、中央局から独立し、多様な意見を市民から集めて教育課程の一般規準を審議・作成する機関として学術委員会が設立された。審議過程史料 (GStANr.18) を検討することで、諸学科の教育課程上の意義と位置づけが、子どもの陶冶への有意義性からばかりではなく、社会的有用性や隣接学問との関係性など様々な観点から吟味されていたこと、及びその審議の結果として学問と言語を重んずる教育課程の一般規準が提案されたことが明らかとなった。

教育の自立性の確立にむけての急所となった、特質ある教育実践を生み出すことの出来る人材育成のために教員研修制度が立ち上げられた。先行研究では、プロイセン教育改革はペスタロッチのメトード普及が主要政策として挙げられてきたが、これは一見、一つの教授法でプロイセン国家全体の学校教育実践を画一化してしまうように見える。しかし、教員派遣政策に対するフンボルトの鑑定書・意見書からは、ペスタロッチに従える真面目な教員を選ぼうとしたジュフェルンに代わり、フンボルトは、学校経験などから形成された特質ある問題関心をもってペスタロッチを乗り越えていく熱意をもった教員を人選基準としていたことが明らかとなった。フンボルトにとって、ペスタロッチのメトードは「ペスタロッチ的」であるか否かはどうでもよく、むしろペスタロッチのメトードを改変しようとしていたヘルバルトやプラーマンに研究資金を充てるなど、子どもの陶冶を豊かにしうる学問教授の多様な実践の触発に徹底して取り組んでいたことが明らかとなった。

IV.研究の成果と今後の課題 (終章)

本研究がフンボルトの思想形成文脈と改革期の活動の文脈を再構成することで明らかにした成果は次の三点にまとめられる。

第一に、フンボルトの陶冶理論の生成文脈を再構成することで、自己―世界関係の間をとりなす世界対峙の「方法」へのフンボルトの着目を、それに伴う陶冶と学問の関係を明らか

にしたことである。世界の方法的対峙、とりわけ方法としての学問は、難解で生活から切り離された教養というようには理解されず、むしろ人間の陶冶プロセスに織り交ぜられ、個々の自己―世界関係を特有に形成し、認識と行為を規定するものとして理解されている。世界との対峙に人間が様々な方法を駆使しており、それぞれが自己―世界関係を規定する媒体となる、という特質ある洞察をフンボルトから導けたこと、そしてまたそうした多様な様態の中で社会が作用・反作用の動的変化を遂げていく様をフンボルトが射程に捉えていたことを明らかにできた。これにより教育改革期の学校教授の教授学的基礎および教育改革のあり方に関わる基礎理論として陶治理論を読み直す理路が開かれた。

第二に、捉え直された陶治理論を原理的基盤に据えながら、教育改革における学校教授の「最高原理」にフンボルトが「学問的な見方の到達」を据え、人間陶冶に資するものとしての学問中心カリキュラムの意義とそのための教授上の内容的・方法的体系を構想していたことを明らかにした。学校は子どもの陶冶にどのように寄与することができるのか。本研究の出発点となる問いには、学校は子どもに学問的な見方に到達させ、自己と世界の多面的で特質ある対峙を可能にするよう導き促さなければならない、というフンボルトの洞察が応答している。単純な学問中心カリキュラムとは違った、人間の生を規定し変容させていくような媒体としての学問、及びそれにむけた教育のあり方がフンボルトより新たに導かれたことは、ドイツ教育学におけるフンボルト像を結び直し、学問と学校教授の接続の別様のあり方を導く視座となる。

第三に、陶治理論は、個人的な陶冶プロセスについての知見だけでなく社会総体の形成と変容のあり方をも洞察するものとして、教育改革における教授構想だけでなく、そうした構想がいかに社会に展開されていくべきかという教育改革そのもののあり方をも要求し規定していることを明らかにしたことである。理念的とだけ捉えられてきたフンボルトの学校構想には、周到に練られた改革の触発のメカニズムが用意されていたこと、陶治理論が学校教授の構想と結びつきながら、教師教育とも論理的に結びついていく筋道を発見することができ、最後には特質ある教育実践の産出と相互の触発ができる教師という像をフンボルトから提起することができた。

本研究に残された検討課題は、プロイセン教育改革期における教育学関連の著作の分析を通しての、よりミクロな改革プロセスの検討と意義や特質の吟味である。プロイセン教育改革は、フンボルトら中央の公教育局の活動とは関係なく、ペスタロッチやヘルバルトに触発され生まれた教育学著作が多く登場し、ミクロなレベルでの教育研究や教育実践における切磋琢磨の実態をより精細に見ることができる。ここに着目することで、フンボルトの改革の思想の意義と課題をより包括的に検討することが今後の課題である。

V. 主要引用・参考文献

■フンボルトの著作、書簡、邦訳文献

- Flitner, A./ Giel, K. (hrsg.) (1960-1981: 2010) Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
 - Humboldt, W.v. (1792) Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.
 - Humboldt, W.v. (1794/95) Theorie der Bildung des Menschen.
 - Humboldt, W.v. (1797) Über den Geist der Menschheit.
 - Humboldt, W.v. (1809a) Der Königsberger und der Litauische Schulplan.
 - Humboldt, W.v. (1809b) Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König Dezember 1809.
- Seidel, S. (hrsg.) (1962) Der Briefwechsel zwischen Friedrich Schiller und Wilhelm von Humboldt. Bd. 2. Aufbau Verlag.
- Zeller, O. (hrsg.) (1960) Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Erster und Dritter Band. Osnabrück: Proff & Co K-G Bad Honnef a. Rh.
- フンボルト著、西村貞二訳 (1948) 『世界史の考察—歴史哲學論文集—』 創元社。
- フンボルト著、西村貞二訳 (1950) 『人間の諸問題』 創元社。
- C.メンツェ編、K.ルーメル・小笠原道雄・江島正子訳 (1989) 『人間形成と言語』 以文社。

■プロイセン教育改革期の史資料

- Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA). I. HA Rep. 76 alt, Abt. X. Nr 18: Die Lehrpläne für gelehrte Schule und Schulbücher 1810-1816.
- Bernhardi, A.F. (1809) Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gynasiums. Berlin: Augst Brink.
- Bernhardi, A.F. (1810) Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Berlin.
- Graff, E. G. (1818) Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer bessern Zeit befördern können und wollen. Leipzig: E. F. Steinacker.
- Seyffarth, L.W. (Hrsg.) (1897-1903) Pestalozzi Studien: Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen, Mittelungen und Betrachtungen. 8 Bd. (Monatsgang.) Liegnitz: Carl Seyffarth.

※上記史資料は、プロイセン文化財団国家機密アーカイブ(Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz)、ベルリン大学改革教育学アーカイブ(Archiv für Reformpädagogik)及びライプツィヒ大学図書館 (Albertina) で収集したものである。

■フンボルトの伝記

- Haym, R. (1856) Wilhelm von Humboldt: Lebensbild und Charakteristik. Berlin: Gaetner. (Neudruck: (1965) Osnabrück).
- Konrad, F. -M. (2010) Wilhelm von Humboldt. Göttingen: UTB Gmbh.
- Scurla, H. (1976) Wilhelm von Humboldt. Werden und Wirken. Düsseldorf: Classen.
- 亀山健吉 (1978) 『フンボルト—文人・政治家・言語学者—』 中公新書。
- 西村貞二 (1990) 『フンボルト』 (Century Books 人と思想) 清水書院。

■ 欧文献

- Bellmann, J./Ehrenspeck, Y. (2006) Historisch/systematisch-Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. Zeitschrift für Pädagogik. 52(2), S.421-437.
- Benner, D. (1993:1986) Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. (2003:1990) Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim: Juventa.
- Benner, D./Kemper, H. (2003:2001) Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, D. (2002) Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. Zeitschrift für Pädagogik. 48(1), S.68-90.
- Benner, D. (2005) Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8(4), S.563-575.
- Benner, D./Brüggen, F. (2010): Bildung/Bildsamkeit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, D. (2015) Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. Zeitschrift für Pädagogik. (61)4, S.481-496.
- Blankertz, H. (1972) Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München: Juventa
- BMBF (Hrsg.) (2007=2003) Bildungsforschung Bd.1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin.
- Hellekamps, H. (2003) Allgemeinbildung- Bildungstheorie- Wissenschaftstheorie. Pädagogische Rundschau. 57(6), S.613-616.
- Hericks, U. (2004) Grundbildung, Allgemeinbildung und Fachunterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7 (2), S.192-206.
- Hünig, R. (2016) Humboldt – Adorno – Heydorn: Perspektiven kritischer Bildungstheorie. Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 92, S.616-636.
- Klafki, W. (1958) Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Die Deutsche Schule. 50, S.450-471.
- Klafki, W. (1963) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- Klafki, W. (2007:1985) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz
- Klafki, W.(Autor) Ritzki, Ch./Tröhler, D. (hrsg.) (2013) Kategoriale Bildung. Bad Heirbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK: Kultusminister Konferenz (2001) Schulisches Lernen muss stärker anwendungs-orientiert sein. 12.04.2001. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schulisches-lernen-muss-staerker-nwendungsorientiert-sein.html>
- Koch, L. (2003) Allgemeinbildung zwischen Selbstwert und Funktion. Pädagogische Rundschau. 57(6), S.617-629.
- Koch, L. (2004) Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7(2), S.183-191.
- Koller, H.-Ch. (2012) Bildung anders denken. Stuttgart: Kohlhammer
- Ladenthin, V. (2003) PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 79(3, S.354-375.

- Langer, D. (2011) Sind all Menschen Person? Zur Frage, ob wir zu Personen erziehen können. Pädagogische Rundschau. 65(4), S.375-400.
- Langer, D. (2018) Selbstverwirklichung statt Selbstgesetzgebung – aber welche? Zur postmodernen Problematik einer vernünftigen Selbstbestimmung. Zum Rudolf Lassahn zum 90. Geburtstag. Pädagogische Rundschau. 72(5), S.575-598.
- Litt, Th. (1955) Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Lüders, M. (2014) Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. Zeitschrift für Pädagogik. 60(6), S. 832-849.
- Lohmann, I. (1984) Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Menze, C. (1965) Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Düsseldorf: A. Henn Verlag.
- Menze, C. (1975) Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u. a.: Hermann Schroedel Verlag.
- Meyer, M.A./Hellekamps, S. (2004) Editorial Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(2). S.163-167.
- Meyer, M.A. (2012) Chancen und Grenzen einer europäischen Vergleichenden Didaktik. Pädagogische Rundschau 66 (6), S. 653-677.
- Musolf, H.-U./ Hellekamps, S. (2003) Die Bildung und die Sachen. Zur Hermeneutik der modernen Schule und ihrer Didaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ofenbach, B. (2004) Neue Lernkultur versus traditioneller Leistungsbeurteilung. Pädagogische Rundschau 58(3), S.231-242.
- Prange, K. (2007) Kanon auf Zeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10(2), S.170-180.
- Spranger, E. (1908) W. v. Humboldt und Kant. In: Vaihinger, H./Bauch, B. (hrsg.) Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift. Bd. 13. Würzburg: Arnulf Liebing.
- Spranger, E. (1909) Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther & Reichard.
- Spranger, E. (1965:1910) Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Tübingen: Max Niermeyer.
- Tenorth, H.-E. (1994) Alle Alles zu Lehren: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: WBG.
- Tenorth, H.-E. (2000) Propädeutik und Reflexivität. Pädagogik. 52(12), S.46-49.
- Tenorth, H.-E. (hrsg.) (2001) Kerncurriculum Oberstufe. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004) Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7(2), S.169-182.
- Tenorth, H.-E. (2017) Wilhelm von Humboldt. Die Vergötterung. Wilhelm von Humboldt wird seit je missverstanden. Kritische Bilanz eines Mythos. Zeit Online.
- Terhalt, E. (2012) „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? Zeitschrift für Pädagogik. 58(1), S.22-39.
- Terhalt, E. (2014) Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik. 60(6), S. 813-816.
- Zedler, P. (2011) Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. In Breithausen, J./Caputo, F. (Hrsg.) Pensiero critico. Cosenza: Pellegrini.
- Zenkert, G. (2017) Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie. Pädagogische Rundschau. 71(5), S. 471-482.

■邦文献

- 伊藤敦広 (2014) 「フンボルト陶冶論における自然哲学的前提」慶應義塾大学大学院社会学研究科『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：人間と社会の探究』第77巻、19-38頁。
- 伊藤敦広 (2016) 「陶冶と構想力—陶冶論的立場から見たフンボルト美学について—」三田哲學會編『哲學』第136集、29-48頁。
- ローター・ヴィガー・山名淳・藤井佳世編著 (2014) 『人間形成と承認—教育哲学の新たな展開—』北大路書房。
- 江島正子 (1996) 『フンボルトの人間形成論』(関東学園大学研究叢書12) 関東学園大学。
- 大崎功雄 (1993) 『プロイセン教育改革研究序説』多賀出版。
- 太田博之 (2003) 「一九世紀初頭のプロイセンにおけるW・v・フンボルトの中等教育制度改革に関する一考察—ケーニヒスバルク学校計画、リトアニア学校計画を中心に—」大阪教育大学歴史学研究室編『歴史研究』第41巻、27-62頁
- 川瀬邦臣 (1972) 「W. v.フンボルトの「一般の人間陶冶」論についての一考察—プロイセン教育改革「原理」としてみた—」日本教育学会編『教育学研究』39(3)、190-200頁。
- 川瀬邦臣 (1980) 「プロイセン教育改革期初期におけるフンボルトの中等学校改革(1)」東京学芸大学『東京学芸大学紀要 1部門』第31集、95-106頁。
- 川瀬邦臣 (1982) 「プロイセン教育改革期初期におけるフンボルトの中等学校改革(2)」東京学芸大学『東京学芸大学紀要 1部門』第33集、1-12頁。
- 櫻井佳樹 (2000) 「フンボルトの思想形成—ベルリン啓蒙主義による教育とその離脱過程を中心に—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第45巻第1部、41-46頁。
- 砂沢喜代次 (1955) 「フンボルトの教育改革—フンボルト研究の一断章—」広島大学教育学研究会『教育科学13』柳原書店、53-90頁。
- ユルゲン・トラバント著、村井則夫訳 (2001) 『フンボルトの言語思想』平凡社。
- ディートリヒ・ベンナー著、牛田伸一訳 (2014) 『一般教育学—教育的思考と行為の基礎構造に関する体系的・問題史的な研究—』協同出版。
- 宮寺晃夫 (1969a) 「新人文主義教育理論における人間形成と公教育—W. v. フムボルトを中心に」『教育学研究集録』第8集 東京教育大学大学院教育学研究科、1-8頁。
- 宮寺晃夫 (1969b) 「W. v. フムボルトの教育理論における「陶冶」と「教育」—新人文主義の人間形成論」教育哲学会『教育哲学研究』第20集、1-17頁。