

カント『教育学』にみる「養護」に関する一考察
—教育学における「養護」の源泉をもとめて—

山梨 八重子

A Study of the Japanese Concept of *Yogo* in Immanuel Kant's "Lecture-notes on
Pedagogy"

Yaeko Yamanashi

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the source of the Japanese concept of *Yogo*, meaning protection, nursing or protective care, and its pedagogic positioning in Immanuel Kant's "Lecture-notes on Pedagogy". Previous research on *Yogo* covered European and U.S. pedagogy since Herbart's pedagogical method was introduced to Japan. This paper examined the concept of *Yogo* shown in Immanuel Kant's "Lecture-notes on Pedagogy" before "Herbart's pedagogy". As a result, I found "uncertainty" of words in the original and its translations. However, from the modern viewpoint of *Yogo*, one can assume that multiple synonyms used can be regarded as *Yogo*. In addition, from "Kant's Pedagogy", it is found that *Yogo* is human action as education. This study also found that *Yogo* is connected to discipline, and represents actions that lead to formation of a human being, which is the final goal of education. From the above, I derive the conclusion that *Yogo* is included in education in "Kant's Pedagogy".

Keyword: カント 教育学 養護概念

1. はじめに

教育において「養護」という言葉/概念は、学校教育法第 37 条 12 項「養護教諭は養護をつかさどる」という一文に登場する一方で、明治期のヘルバルト教育学で「養護・訓練・教授」という教育方法の一つとして早くから登場する。しかしながらその養護の内容は、医学・公衆衛生的視点からとらえたもので、教育の周辺的なものと見なされる傾向が長く続いてきた。「養護」がそのような位置づけにとどまっているのは、それが教育の最終目的である人間形成を意図した営みであるという、教育学上の根拠の脆弱さから生じていると考える。

「養護」概念および教育学上の根拠づけの研究は、主に学校保健/教育保健および養護教諭養成に関わる研究者らによって進められてきた。それらの研究は、明治期に導入された

欧米の教育学での「養護」を手がかりに、教育学でのその位置づけや機能の解明という歴史的視座からなされている。その検討では、邦訳段階で養護という訳語の揺れつまり不確定さが指摘されている¹。くわえて近年「養護」は養護教諭の実践の分析や検討からその内実に迫り、「養護」の本質をとらえ直し、その理論化をめざす研究も進められている²。その結果、医学・公衆衛生的視点にとどまらないより拡大された「養護」の実態がとらえられ、「養護」は教育の根幹/根底として、かつ人格形成という教育の最終目的にもつながることが明らかになってきている。

本論では、「教育の根幹として養護」、「教育の最終目的としての人格の形成に関与する養護」を、教育学成立の胎動期に登場するカントの教育学に見出すことができるのではないかとの推測から検討を試みるものである。なおこれまで「養護」の教育学での位置づけをめぐるのは、前述したように歴史的視座から研究がなされているものの、ヘルバルト教育学以前の文献に遡っては検討されていない。しかしながらヘルバルト『一般教育学』(1806)より3年年前の1803年に出版されたカント『教育学』の序説は、「養護」に触れる次の一文で始まっているのである³。

人間とは教育されなければならない唯一の被造物である。そして、教育とは「養育(養護・保育)」と「訓練(訓育)」および「人間形成をともなった知育」ということを意味している⁴。

さらに読み進めると「人間は養護と人間形成を必要とする。人間形成は訓育と知育を含む。(中略)いかなる動物もこれらを必要としない」、そして「人間は教育によってはじめて人間になることができる」⁵という記述が続く。ここで示された「養護」を教育保健/学校保健の領域からとらえれば、「養護」の源泉や教育学上に位置づけうる資料として検討に値すると推測する。

そこで本論は、「養護」に言及しているカント『教育学』を取り上げ、養護の源泉および教育学上での学問的基礎づけの手がかりを得たいと考える。

2. カント『教育学』に関する解釈をめぐる

カント『教育学』(以下『教育学』とする)は、カントがケーニヒスベルグ大学で行った「教育学講義」がもとになったもので、この講義開設の経緯や目的に関して、藤井基貴が詳細な歴史的資料をもとに明らかにしている⁶。

『教育学』は弟子のリンク(Friedrich Theodor Rink, 1770-1811)が、カントから譲り受けた資料をもとに編集し、カントの死の前年にあたる1803年に公刊したもので、カント自身の手のよるものではない。教育学講義は、学制改革の一環として政府の指示を受けた大学から義務づけられたもの⁷で、1774年から「公講義」として哲学部の教授たちが輪

番制で半年間にわたり講義している。カントもその一員として、1776/77年、1780/81年、1783/84年そして1786/87年の計4回講義を担当し、リンクが聴講したのは1786/87年の講義と推測されている⁸。この講義は「学校教師および家庭教師を養成する」という実学的な役割が期待されていた。というのも当時学生は大学修了後、しかるべく職を得るまで貴族階級の家庭教師として生計を立てることが普通であり、優れた家庭教師への要望が高かったという当時の状況があったためである⁹。

ただし『教育学』は弟子リンクがまとめたものであったため、公刊当初からカント哲学との齟齬が指摘され、『教育学』は編者であるリンクの考えを示したものに過ぎないとの批評・評価がある。また現在までに編集材料としたその資料の裏付けもなされていないため、『教育学』は「文献学的不確定性」を抱えていると指摘されているのである¹⁰。

また内容に関しては、ルソーの自然主義やバーゼドウの汎愛主義など啓蒙的教育思想の影響を強く受けているにすぎない¹¹というとらえ方が当時から示されている。日本では村井実は、カントの三批判書で示した形而上学への「批判的業務」が、『教育学』では含まれておらず、「教育とは何か」という関心から「教育の諸問題の性格を方法的に明らかにする」ものではなく、「どう教育するか」の関心から、「身体および精神の養護・訓練・陶冶等についての自分の見解と教訓を表明した程度にとどまっている」ものととらえている¹²。そして『教育学』は、「当時教育術という名のもとに展開されていた思想を、より組織的・合理的に体系化したもの」という程度の意味しかないと厳しく評価する。

それに対し三井善止は「批判哲学」と関連づけ、『教育学』は「教育術」から「教育学」への変換を図るものと積極的な評価をしている¹³。さらに近年カントの他の著作と重ね合わせて、『教育学』は教育学の学問的基礎づけをめざしたとの解釈が示され、カントの教育に対する考えを読み取る資料的価値があるとされている^{14・15・16}。それらの先行研究の中には「養護」「保育」さらに子育て論の視点に引き寄せて検討を加えているものも、若干ではあるが見られる¹⁷。そこで本論ではそれらの先行研究も踏まえ、「養護」の位置づけやその解釈を検討し、教育学における「養護」の位置づけの根拠を明らかにする。

3. カント教育学における「養護」をめぐって

3.1. 教育の営みとしての「養護」の位置づけ

今日「養護」という言葉/概念は、子どもの発達支援を表すもので、心身の健康や衛生という医学的なものだけにとどまらず、さらに人格の発達を支援するという積極的な意味を内在させているものととらえ、「養護」は「守り、教え、育てる」の三つが「ないあわされた」働きかけの総体と定義される¹⁸。本論ではこの定義に依拠して「養護」をとらえていく。

加藤泰史訳による『教育学』の目次を見ると、序説と本論、結語からなり、本論は「自然的教育について」「こころの教育について」「実践的教育について」という小見出しが付

されている。『教育学』では、教育を「自然的教育」と「実践的教育」に二分し、「養護」に関わるものは前者の「自然的教育」である。それを端的に示しているのが、その序説の「人間は教育されなければならない唯一の被造物である」という書き出しに続く教育の定義の箇所、「教育とは、『養育（養護・保育）』と『訓練（訓育）』および『人間形成をもなった知育』ということの意味している」というくだりである。さらに「自然的教育」と「実践的教育」の差異について、本論の冒頭で次のように述べている。

自然的教育とは、人間と動物に共通しているような教育、すなわち養護で、実践的教育ないし道徳的教育とは、それを通して人間形成が行われて人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育である¹⁹。

このことから『教育学』では、「養護」は教育の内にある営みであり、「自然的教育」として位置づけられているといえる。

3.2. 「養護」という訳語の不確定性

ところで現在までに『教育学』の邦訳は、カント研究者と教育学研究者らによって 8 つの訳本が出版²⁰されており、養護やそれに類似する言葉の訳語をみると、訳者によって異なることを藤井がすでに指摘している²¹。

その訳語の違いとは、加藤訳で「養育・養護」という訳語を当てているドイツ語の *Wartung* は、他の訳本では養育、配慮が当てられており、もっと多いのが養護である。さらに加藤訳では、*Verpflegung* の訳語として養護をあてているが、これに対し他の訳本では養護、保育、扶養、看護、そして愛護をあてている。さらに加藤訳は *Unterhaltung* を保育としているが、他の訳本は扶養、養育、給養である。なお加藤訳では *Versorgung* に対し「扶養」をあてているが、他の訳では扶育、配慮、手当としている²²。

高田純は「養護」に関連するこれらの言葉に関して、『教育学』での動物的素質の発達を検討した記述で、これらの原意にふれて次のように述べている。

「保育 (*Verpflegung*)」(あるいは「養育 *Unterhaltung*)」と養護 (*Wartung*) とのあいだに多少の違いがある。<*Wartung*>の原意は、<見守り、保護する>ことである。(中略)

<*Verpflegung*>も<*Wartung*>と同様に、<守り育てる>という意味を持つが、後者においては、<危険から守る>という消極的意味が強調されるのに対して、前者においては、「世話 (ケア) *Besorgung*」という積極的意味が強調される。なお<*Unterhaltung*>は、<世話し、養う>ことを意味する²³。

そこで藤井の資料²⁴に依拠し、高田の訳語と本論のテキストとした加藤の訳、そして教育学を専門とする清水、三井、伊勢田のそれぞれの邦訳の訳語を一覧表にしてみた(表 1)。

表 1. 養護に関連する訳語の比較

	高田 (2007)	加藤 (2001)	三井 (1986)	伊勢田 (1971)	清水 (1963)
Wartung	養護	養育・養護	養護	養育	養護
Verpflegung	保育	養護	保育	養護	扶養
Unterhaltung	世話し養う	保育	扶養	保育	保育
Versorgung		扶養	扶養	扶養	扶育

これからもわかるように、養護に関連する訳語は邦訳本によって異なり、加藤のように言葉を併記して示している場合もある。このように邦訳段階で訳語が異なっているため、「養護」という言葉の確定が困難であることが判明した。さらにドイツ語の「世話」という言葉を、ドイツ語類語辞典²⁵で確認すると、「世話する、看護する、手入れする」という動詞の類語として *pflegen*、*betreuen*、*sorgen* が示されている。*pflegen* は病人などを専門的医学的に世話するのに対し、*betreuen* は専門的職業的立場で世話するのではなく、個人的つながりで世話すること、*sorgen* は人の安寧や幸福に気を配り世話することで、義務感や苦勞を伴うという含みがあるとなっている。一般的に人や動物などの世話をすることでは、*pflegen* が使われるとなっている。このようにドイツ語では養護や保育など人のケアに関わる言葉として複数のものがあり、それぞれが状況によって使い分けられているといえる。その微妙な使い分けが邦訳段階でのゆれとなったと推測される。

ただしこのような違いが生じたのは、まずもって原著『教育学』の段階で、類似した言葉のそれぞれの定義を明確に示さないまま使用したことから生じているといえるだろう。また藤井は 8 つの邦訳本で訳語が異なるのは、それぞれの訳本が出版された年代での研究成果が影響していると指摘している²⁶。その影響とは一つは西洋近代の教育概念の研究、二つ目に『教育学』と『エミール』との対応関係についての文献学的考察、今ひとつはカント哲学の諸概念の研究である。その意味では、それぞれの邦訳本がカント研究の成果の影響を受け、それらが反映した結果であるといえる。

くわえて押さえておかなければならないのは、各訳者が「養護」という言葉/概念をどのようにとらえていたか、そして訳語として使用した養育や保育そして看護などの日本語の差異を、どのようにとらえていたかである。このような状況は、明治期のヘルバルト教育学などの翻訳書でも、「Pflege」は養護、看護、監護などと、訳者によってその訳語が異なっている²⁷。このような訳語の揺れは、教育学における「養護」概念を解釈する段階でズレを増幅させ、その理解の定着を阻んだ要因ともいえる。その観点からみれば、カント『教

育学』での「養護」という言葉は、リンクの原著と邦訳の二つの段階で二重の揺れがあり、その<不確定性>を増幅させているといえるだろう。

以上のことから、「養護」に関連し類似性のある複数のドイツ語があり、邦訳の際それらを厳密に区別するには限界があったと推測する。しかし先述したように「養護とは、守り、教え、育てること三つの機能の総体」と解釈する立場に立てば、『教育学』でいう養育や保育、扶養などの意味を包含したものが「養護」であるとの解釈ができるだろう。そこで本論では、今日的な養護概念の視点から、『教育学』に示される養護、保育、養育、扶養を「養護」ととらえ、それに関連する内容をふくめ抽出し検討を加える。

3.3. 記述内容からとらえる「養護」

『教育学』は教育理論的な記述と養育場面の具体的記述が混在しており、体系的記述とは言い難い。そこでここでは序説と本論の自然的教育の章を対象にし、「養護」概念に関連する記述に注目し検討する。以下引用として示した文中での[]は加藤による挿入を示す。

先述したように「養護」概念に関連した記述は、唯一教育をしなければならない存在として人間を規定した後の教育の定義に登場する。その定義とは、「教育とは『養育（養護・保育）』と『訓練（訓育）』および『人間形成をともなった知育』²⁸である。この「養育（養護）」とは、「子どもがその能力を誤って使用しないように、両親があらかじめ配慮すること」²⁹で、つまり子どもの能力の発現を封じるのではなく、危険な状況に陥らないように「見守る」と述べている。この「見守り」は今日の「養護」概念の「守り」と重なる。

また『教育学』では、前述したように教育学ないし教育論を自然的教育と実践的教育の二つにわけており、その自然的教育とは、「人間と動物に共通しているような教育、すなわち、養護のことである」³⁰と記述していることから、「養護」に関連するものは前者に含まれる。さらに別な箇所では、この自然的教育を「もともと養護にすぎない」³¹と断定的に述べ、それを担当する者として両親、乳母、または保母をあげているのである。

ここまでの記述からは、『教育学』での「養護」は、実践的教育に対置する教育の一領域である「自然的教育」に位置づくもので、子どもがその能力を誤って使用しないようにする大人側の配慮であり、それを担当する者としてあげられている親や保育者などから、一般的にいう育児/子育てを意味するとも解釈できる。

さらに先に挙げたように「自然的教育は養護である」と断定するときの自然的教育に対置する実践的教育ないし道徳的教育とは、「それを通して人間形成が行われて人間が自由に行為する存在者として生活できるようにするための教育」と記述していることから、自然的教育と実践的教育の差異は、つまるところ人間形成に関与するか否かであると読み取れる。この解釈に基づけば、「養護」は教育の最終目的である人間形成に関与しない営みとなる。

しかしながらこのような「養護」の解釈に対し、カントが養護を人間形成に関与する営みととらえていた可能性が示唆されている。高田純は自然素質の発達の視点から『教育学』の検討を進める際、カントが当時教育学講義と平行して行っていた「人間学」の講義内容やそれらに関連する『倫理学講義』や『人間学遺稿』の著作と重ね合わせ検討を進めている³²。以下この高田の見解を手がかりに、養護概念と訓練（訓育）³³との関連やさらに人間形成を含む知育との関連を検討する。

3.4. 道徳的素質の発達の基礎としての養護および訓練（訓育）

高田によれば、「自然素質」とは、動物的素質、技術的素質、実用的素質にくわえ、人間形成に関わる道徳的素質を含み、それぞれの素質の発達はく保育－訓育－教示－教導－道徳的陶冶の段階に対応し、それらは子どもの年齢や発達段階に対応してされなければならないものである³⁴。また「人間は教育を必要とする唯一の被造物である」という点に関しては、動物との比較した説明をふまえた記述から「人間は養護、保育を必要とする唯一の被造物であるという意味を含む」と解釈し、さらに『教育学』でいうところの養護・保育を、危険の回避という消極的なものにとどまらない「動物的素質を積極的に発達させる」³⁵営みととらえている。この養護・保育のもつ積極性に加えて、筆者は「自然的教育はもともと養護である」という一文から、養護が訓練（訓育）を含む広がりのある包括概念と解釈する。そこで訓練（訓育）に関しても『教育学』の記述を検討する。

訓練（訓育）にかかわる記述をあげると、「教育において人間は、（1）訓練されなければならない。訓練するとは、個別的人間および社会的人間における人間性にとって動物性が障害となるのを防止するように努力すること」³⁶と示されている。また訓練（訓育）とは、「野生的な粗暴さを抑制する」³⁷もので、「動物性を人間性に転換してゆく」³⁸ものでもあるとの説明もある。また『教育学』本論の後段で展開されている子育てに関わる記述でも、甘やかすことへの警告が繰り返し述べられていることから、訓練（訓育）は保護するだけでなく同時に人間性の発達を促す上で、「動物的衝動を制御して人間を人間性へと高めていく」³⁹「躱げ」と解釈でき、高田が述べるように、訓練（訓育）もまた保育や養護と同様に動物的素質を積極的に発達させるものと読み取ることができるよう。

これらのことから、「養護」がこの訓練（訓育）を含む包括概念であるとするれば、それは「人間を人間性へと高める」もので、カントのいう訓練（訓育）は今日的「養護」のとらえ方と近似する可能性を窺わせる。さらに注目すべきは、訓練（訓育）に関して、「[身体的]訓練は知識の伝達ではない。（中略）子どもの身体を教化する場合に子どもは同時に社会に対してもその人間形成が行われる」⁴⁰と述べている点である。くわえて訓練（訓育）は道徳的素質の発達にも繋がることを、『教育学』の記述にみることができる。たとえば、「躱げることだけではまだ十分ではないのであって、とりわけ重要なのは子どもが[みずから]思考することを学ぶことである。[みずから]思考することは、あらゆる行為が由来する原

理を志向している」⁴¹とのくだりは、訓練（訓育）が「機械的指導」にとどまるものではなく、「子どもが[みずから]思考することを学ばせる」知育を志向する働きかけ⁴²といえる。

以上のことから、「自然的教育は養護である」の一文からは、「養護」は訓練（訓育）を含む包括的概念として解釈でき、それは自然素質である動物の素質から生じる野生的衝動を制御することも目的とした、生活習慣の確立や健康に関わる運動、遊びを通して発達を促す意図的営みといえるだろう。またここでいう「人間性の規則」を人間が有する道徳性ととらえるならば、その道徳的素養を発揮させる上で、養護や訓練（訓育）は不可欠な営みと解釈できる。

このことから、訓練（訓育）を含む養護が単なる躰ではなく、その延長上に自ら思考することに働きかける知育へと繋がっていく営みであり、「守り、教え、育てる」の三つが「ないあわされた」働きかけの総体という今日的養護のとらえ方とさらに接近する。つまり包括的概念としての「養護」は、道徳的素養の発達を志向した人間性を育てる営みといえるだろう。

くわえて道徳的素質の発達に関わる記述からは、他の素質の発達が先行するものの、道徳的素質の発達は、他の素質の発達と相互に関連しながら、初期から開始されなければならない⁴³とし、道徳的素養の育成は「道徳的陶冶」の段階で初めてなされるものではないとする点に注目すべきであろう。この点に関し道徳的素質も自然素質のなかに含めている⁴⁴ことを踏まえ、高田は『教育学』で再三繰り返される「自然素質の調和的発達」を、養護や訓練（訓育）においても、動物の素質を含めた技術的素質、実用的素質、道徳的素質などの自然素質を「調和的」に発達させることととらえ、人間の最終目的である道徳性の獲得を実現する上で不可欠であるとの解釈を導き出している。この高田の見解は以下の示した『教育学』の記述からも読み取ることができよう。

人間性にはさまざまに多様な萌芽が潜んでいるのだから、したがって、われわれの仕事は、自然素養を調和的に発展させて、そのさまざまな萌芽から人間性を展開させるとともに、人間がその使命を達成するように仕向けることである。／（中略）人間のあらゆる自然素養を調和的で合目的に発展させ、またそうした仕方で人類全体をその使命に導くような教育を完成に向かって次第に仕上げていくことができるわけである⁴⁵。

このことから自然素質に関わる養護および訓育が、最終目的である道徳的存在となるべき人間形成に繋がるもので、それは教育の初期段階での営みである養護や訓練（訓育）も、道徳的存在としての人間形成を意図してそれらがなされるべきであると解釈しうる。

以上のことからカントの『教育学』では、「養護」および訓練（訓育）は道徳的素養を含

む自然素質の調和的発達を志向する営みで、教育の最終目的である人間形成を実現することを意図した営みとして位置づけているといえる。

4. おわりにかえて

本論は「養護」の教育学上で学問的根拠を探るため、カントの『教育学』を取り上げ検討した。その結果、養護の源泉としてヘルバルト教育学以前の段階で、すでに「養護」が教育の営みとして登場していることを確認できた。しかしながら『教育学』での養護は、それに類似する複数の言葉や訳語の厳格な区別が難しく、その点で<不確定性>があることが明らかになった。また「養護」の教育学上の位置づけに関しては、「養護」は教育の一つであるにとどまらず、それは『教育学』でいうところの訓練（訓育）と重なり連続する包括的概念としてとらえる可能性をとらえることができ、それ自体が人間形成という教育の最終目的につながっていく道徳的素養の発達に関与する可能性に迫ることができた。その結果「守り・教え・育てる」という三つの営みと総体と捉える今日的な「養護」概念に近似することも明らかになった。

ただし『教育学』の自然的教育は、ルソーの『エミール』の内容とほぼ一致するとの研究もなされており、学校教育論の一分野としてとらえるか、家庭での子育て論としてとらえるかで、「養護」の位置づけは大きく変わってくる可能性はありうる。今後家庭の子育て論の視点を含め、そしてヘルバルト教育学での「養護」のとらえ方やその位置づけとを対比させ、『教育学』における「養護」について検討を加えたい。

引用註

- 1 山梨八重子(2014), 「明治期・大正期の教育学に見る『養護』概念の再考—『養護』の教育的意味に注目して—」, 日本教育保健学会年報, 第 21 号, pp.45-58.
- 2 藤田和也(2008), 『養護教諭が担う「教育」とは何か』, 農文協.
- 3 ヘルバルトはこの書籍を手にしてしていると推測される。というのもヘルバルトはカントが在籍していたケーニヒスベルグ大学の教育学部長として 1809 年に赴任し、教育学研究や講義を担当しているからである。しかしヘルバルトはその著作ではカント教育学に言及しているものの、カントが取り上げた「養護」には触れていない。
- 4 カントの『教育学』は 8 つの邦訳がある。本論では加藤靖史訳に依拠する。加藤靖史訳 (2001), 『カント全集 17』, 岩波書店, p.217.
- 5 前掲 4, p.217.
- 6 藤井はいくつかの論文で、カント教育学を取り上げて検討している。それらを以下に示す。本論ではこれらの藤井論文に依拠して進める。
藤井 (2000) a: 「18 世紀ドイツ教育思想におけるカント『教育学』の位置づけ」, 『カント研究』, 日本カント協会編, 理想社, pp.153-168.
藤井 (2000) b: 「18 世紀ケーニヒスベルグ大学における教育学講義」, 名古屋大学大学院

- 教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 第 48 卷第 2 号, pp.117-127.
- 藤井 (2001) c: 「カント教育学講義の歴史的考察」, 教育史研究室年報, 名古屋大学教育学部教育史研究室編, 第 7 巻、pp.35-62.
- 藤井 (2012) d: 「カント『教育学』の書誌的考察」, 教育史研究室年報, 名古屋大学教育学部教育史研究室編, 第 8 巻、pp.21-45.
- 藤井 (2012/13) e: 「カントにおける『教育学』／教育学におけるカント」, 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学編), 第 62 号, pp.105-114.
- 藤井 (2010) f: 「カント『教育学』翻訳考」, 加藤詔士・吉川卓治編著, 『西洋世界と日本の近代化—教育文化交流史研究—』, 大学教育出版, pp.2-21.
- 7 前掲 6, 藤井 c, pp.38-41.
- 8 前掲 6, 藤井 c, pp.42-54.
- 9 前掲 6, 藤井 b, pp.120-121.
- 10 前掲 6, 藤井 d.
- 11 前掲 6, 藤井 e, p.108.
- 12 村井実(1976), 『教育学入門 (上)』, 講談社, pp.54-58.
- 13 三井善止(1991), 「カント教育論の目的論的構造」, 教育哲学研究, 64, pp.29-31.
- 14 これに該当する研究としては、前掲 10 他に以下のものなどがある。
 村田優子(1994), 「カントの教育思想における『訓練』(Disziplin) 概念の考察—自律的訓練と他律的訓練—」, 人間発達研究, お茶の水女子大学心理・教育研究会, 第 19 巻, pp.19-25. 鈴木晶子(1994), 「カントの教育学」, 現代思想, Vol.22-4, pp.332-341.
 高田 純 (2007), 「カントの教育学講義—『自然素質の調和的発達』をめぐって」, 『文化と言語』札幌大学外国語学部紀要, 第 67 号, pp.181-241.
 山口匡 (2009), 「カントにおける教育学の構想とその方法論的基礎—理論=実践問題と《judiziös》な教育学」, 教育哲学研究, No.71, pp.73-128.
- 15 前掲 13, 三井.
- 16 前掲 14, 山口, p.74.
- 17 藤井基貴 (2005), 「カント『教育学』における乳幼児教育論—18 世紀ドイツにおける『エミール』受容の一形態として」, 乳幼児教育学研究, 第 14 号, pp.121-131.
- 18 前掲 2, 藤田, pp.30-41.
- 19 前掲 4, p.241.
- 20 藤井が作成した 8 冊の邦訳一覧表を以下に示す。(前掲 5 藤井 f, p.5.)

	訳者名	タイトル	書名	出版社	出版年
①	留岡清男	教育学	『世界教育名著叢書Ⅲ』	文教書院	1924 年
②	西田 宏	教育学	『全譯カント教育學』	目黒書店	1934 年
③	木場深定	教育学	『カント著作集 17』	岩波書店	1936 年
④	清水 清	教育学	『世界教育宝典 17』	玉川大学出版部	1959 年
⑤	尾渡達雄	教育学	『カント全集第 16 集』	理想社	1966 年
⑥	伊勢田耀子	教育学講義	『世界教育学選集 60』	明治図書	1971 年
⑦	三井善止	教育学	『世界の教育思想 5』	玉川大学出版部	1986 年
⑧	加藤泰史	教育学	『カント全集 17 集』	岩波書店	2001 年

- 21 前掲 6, 藤井 f .
- 22 前掲 6, 藤井 f , pp.14-15.
- 23 前掲 14, 高田, p.200.
- 24 前掲 6, 藤井 f .

- 25 中條宗助編 (2006), 『ドイツ語類語辞典』, 三修社.
26 前掲 6, 藤井 f, pp.4-11.
27 前掲 1.
28 前提 4, p.217.
29 前掲 4, p.217.
30 前掲 4, p.217.
31 前掲 4, p.247.
32 前掲 14, 高田.
33 藤井の資料から、訓練/訓育という邦訳語は訳本すべてが一致している。
34 前掲 14, 高田, p.199.
35 前掲 14, 高田, p.200.
36 前掲 4, p.218.
37 前掲 4, p.218.
38 前掲 4, pp.217-218.
39 前提 4, pp.218-219.
40 前掲 4, p.264.
41 前掲 4, p.232.
42 前掲 4, p.232.
43 前掲 4, pp.218-219.
44 前掲 14, 高田, pp.202-203.
45 前掲 4, pp.224-224.