

## 批判哲学における教育の意義

澁谷 久

批判哲学と称されるカントの哲学で批判の対象とされたものは何よりも先ず心的能力である。感性というも、悟性というも、あるいはまた理性というも、それはつまるところ心的能力のことである。このような心的能力を発揮する主体はいうまでもなく人間であるが、もとよりカントにあっては人間の概念は多義的である。人間の概念には経験的な個別的具体的人間の概念もあれば、また抽象的な一般の人間の概念もある。このことは、教育について論ずる場合にすこぶる重大な意味をもつ。

教育の目的が何であるにせよ、現実の教育作用の対象は具体的人間であり、またそうであらねばならない。カントの『人間学』や『教育学』をみても、このことは明白である。ただ彼にあっては具体的な個人の教育が考察される場合にも常にその背後には類(Gattung)としての人間すなわち人類が予想されていた。個(Individuum)としての人間すなわち個人はあくまでも人類の一員としての個人であり、人類に与って存在し得るのである。しかしながら個は直接に類に参与し得ない。個と類を媒介するものが種(Art)であるように、個人と人類を媒介するものは国家である。すなわち個人は国家を介して人類に与り、人類の目的は国家を介して個人に伝達される。われわれは、教育の意義を考える場合にも、常にこのことを念頭におかなければならない。個人は国家において公民(Bürger)として現れる。それ故にカントは国家のことを公民的国家組織(bürgerliche Verfassung)ともいうのである。また個人は人類に与るが故に、世界公民(Weltbürger)ともなり得るのである。カントの教育学にあっては、個としての人間は究極的には世界公民をみざすものと

されている。またカントの倫理学では適法性と道徳性の問題がしばしば論じられているが、これら両概念の問題は、教育という見地からすれば、個人と公民と世界公民の問題に置きかえられる。

いうまでもなく教育の目的は人間の自然素質(Naturanlage)の完全なる展開にある。だがしかし、カントによれば、この目的は過去において必ずしも十分に達成されなかった。カントにとってはあらゆるものが批判の対象であり、教育もひとりその例外ではなかった。彼は当時の教育全般に大いなる関心を抱いていた。カントによれば、教育は公的教育(öffentliche Erziehung)と私的教育(Privaterziehung)に大別される。私的教育の典型は家庭教育であるが、彼自身は家庭教育に必ずしも高い評価を与えていない。カントによれば、家庭教育はしばしば家庭の欠点を現すのみか、更にそれを蔓延させる<sup>(1)</sup>。彼は、世の両親がいかなる目的をもって、いかなる仕方でも子どもの教育を行うかに大いに関心を寄せ、当時の世間一般の両親がもつ教育方法をかなり厳しく批判する。この批判の内容は今日の教育においてもなお妥当性を有するに思われる。カントは例えば次のようにいう。「両親は一般に子どもを現在の世界に——たといそれが墮落していようと——ふさわしいようにしか教育しない。だが両親は、将来もっとよい状態がもたらされるように、子どもをよりよく教育すべきであろう<sup>(2)</sup>。」彼は更に次のように述べる。「両親は家を憂え、君主は国を憂える。ともに世界の福祉とか、人間性の向かうべき、また人間性とその素質をもつところの完全性とかを究極の目的にすることはない<sup>(3)</sup>。」家庭教育のみでは生存目的を十分に達成するように人間を仕向けることはできない。家庭教育にあっても

子どもを未来に向けて教育しなければならない。教育は常に未来を指向するものでなければならない。ひとは現実に存在する世界に満足してはならない。現在の墮落した世界を克服し、よりよき状態の世界を未来に実現することは、人類普遍の課題である。このような課題の解決には、何よりも先ず人間の教育が必要である。しかし、カントによれば、当時の家庭教育は必ずしも教育本来の使命を果していなかった。それ故に公的教育が見直され、それに新たな照明が当てられた。

「一般に練達性の側面からだけではなく、公民の資格という点から見ても、やはり公的教育のほうが家庭教育より有利なように思われる<sup>(4)</sup>。」公的教育の担い手は国家である。国家は公民に対して一方では自由を保障し、他方では強制を与える。国家と公民との関係は自由と強制をめぐって展開し、国家を構成する公民の教育にも自由と強制が要求される。「教育の最大の問題の一つは、法的強制に服従することと、自分の自由を使用する能力とを、どのようにして結合できるかということである<sup>(5)</sup>。」自由と強制という相反する二つの契機を人間の陶冶において結合することが教育の最も重要な課題である。確かに教育においては個人の自由は尊重されなければならない。このことは他者の自由を侵してはならないことを意味する。このことからして教育に強制も要請されるのである。人間は教育されなければならない、また教育され得る。これが教育の前提である。「人間は教育されなくてはならない唯一の被造物である<sup>(6)</sup>。」これがまさにカントの教育学の出発点である。

人間が教育において成長することもまた教育の前提である。人間が成長するということは、国家の立場からすれば、人間が初めから自由と強制のもとにある公民としては存在しないことを意味する。いかなる人間も先ず子どもとして存在する。われわれが子どもにおいて例えば品性の陶冶をする場合に、陶冶の対象になるのは公民の品性ではなく、あくまでも子どもの品性である<sup>(7)</sup>。子どもは教育を介して子どもから公民へと成長する。人間の成長段階に応じて教育はその内容を異にする。すなわち「学課の陶冶が最も早く、また第一の陶冶である。なぜなら、伶俐はすべて練達性を前提しているから。伶俐とは、自己の練達性を

りっぱに売りつける能力である。道徳的陶冶は、人間がみずから洞察すべき原則に基づくものであるかぎり、最後の陶冶である。しかし、それが常識に基づくものにすぎないかぎり、そもそもの最初から、そして自然的教育においても即刻考慮されねばならぬ。さもなければ、とかくいろいろな欠陥が根ざして、あとでは、どのような教育術も無効になるからである。練達性と伶俐に関しては、万事年齢に応じて行なわれなければならない<sup>(8)</sup>。」

カントによれば、陶冶は四つの段階から成る。すなわち陶冶は(1)訓練(Disziplinierung od. Disziplin)→(2)教化(Kultivierung od. Kultur)→(3)開化(Zivilisierung)→(4)徳化(Moralisierung)と進み、徳化をもって完成する<sup>(9)</sup>。陶冶のこれら四つの段階は、彼が『人間学』で論じた人間の素質と深いかわりを有する<sup>(10)</sup>。更にもまた人間の素質と彼の歴史観にみられる歴史の発展段階とは密接な関連を有する<sup>(11)</sup>。カントの教育論で特筆すべきことは、陶冶の四つの段階が個としての人間ならびに類としての人間の発展と完成という点から論じられているという事実である。またカントが人倫の立場から人間を論ずる場合にも、その根底には教育に対する深い理解と強い関心が秘められている。彼は例えば次のようにいう。「(1)人間の粗野な自然性から、すなわち動物性(*quoad actum* 行為に関しては)から脱却して、人間性——それによってのみ人間は自からに目的を立てることができるのであるが——にまで到るべくますます向上に努めるということ、人間の無知を教えることによって補全し、人間の誤謬を改善することは、人間にとって義務である。そしてこのことは、人間にとってただだんに技術的一実践的理性によって彼の他の意図(技巧の)のために勧められるものではなく、むしろ道徳的一実践的理性がそれを彼に端的に命じ、彼の内に宿る人間性にふさわしくあるように、この目的を彼の義務とするのである。(2)人間の意志の開拓を高揚して最も純粋な徳の心情——すなわちそこではつまり法則が同時に彼の義務に適った行為の動機になるのである——にまで向上させること、そして義務からしてその法則にしたがうこと、このことこそ内的なる道徳的一実践的完成なのであ

る<sup>44)</sup>。」

人類の歴史をみた場合に、国家の成立は画期的な出来事である。国家においては人間は単なる個人ではなく、むしろ公民である。国家の成員としての公民は国民と称される。国民の法的属性については『人倫の形而上学』で幾つかの規定がなされている<sup>45)</sup>。それらは20世紀の今日においてもなお十分に法的批判に堪え得るものと思われる。それらの規定の依拠するところは何よりも先ず「自由」である。

確かにカントの人間観の基調をなすものは自由の概念である。公民は相互に他者の自由を尊重し、自己自身は自由の主体である。しかし、公民といえども、そのおのおのは紛れもなく一個の生活者である。いかなる動物も生への欲求を有するように、人間も一個の生活者としては生への欲求を有する。人間は生を維持するには財を獲得しなければならない。それには練達性が必要である。カントによれば「練達性とは、任意の目的すべてに対してじゅうぶんな能力をもつことである<sup>46)</sup>。」それ故に練達性は極めて大きな教育的意味をもつ。国家の成員である国民は先ず一個の生活者として存在する。それ故に人間が公民になる前提として練達性の形成は必要不可欠である。練達性の具体的な姿は技術とそれを駆使せる労働において端的に現れる。けだし練達性が人間の技術的素質に深くかかわるからである。教育を論ずる場合にも労働の意義は大いに考察されなければならない。「子どもが働くことを学ぶのは、きわめてたいせつなことである。人間は働かなくてはならない唯一の動物である。人間はたくさんの用意をすることによって、はじめて生計の資を得ることができるようになるのである<sup>47)</sup>。」子どもは働く習慣を身につけなくてはならない。そして労働への傾向性が教化されるのは学校においてである。学校は強制的教化の場所である<sup>48)</sup>。

カントにあっては教育の二大契機は自由と強制である。これら二つは互いに相反する性格をもちながら、教育においては常に統一された形で存在する。また、そうでなければならない。すでに触れたごとく学校は強制的教化の場所であり、そこで子どもがその意義を学ぶ労働もまた一種の強制である。とかく何事でも遊びと看なす傾向が子ど

もにみられるが、遊びと労働はおのずと異なるものである。子どもの自主性や自由は大いに尊重されなければならないが、彼らが社会的に未熟であるが故に、時には彼らに強制的意義を理解せしめなければならない。

教化された人間は開化され、更に徳化されなければならない。カントはとりわけ徳化に大きな教育的意義を認めた。カントの教育学においては陶冶の過程がしばしば自由との関連で論じられている。訓練は、それが単に過失を防ぐという限りでは、消極的な陶冶である。ここでは人間にみられる原始的自然つまり動物的素質が問題である。「訓練は、人間がその動物的衝動により、人間の本分つまり人間性からそれることのないように予防する。訓練は、たとえば人間が粗野かつ軽率に危険を冒すことがないように、これを拘束しなくてはならない。したがって、訓育は消極的なものにすぎず、つまり人間から野性を取り除く行為である<sup>49)</sup>。」カントの論述からも明らかなごとく、訓練は教育の最初の段階であり、したがって教育としてはすこぶる不完全な段階である。「それで訓練はその機能を主として、子ども自身にまだ分別がない最初の時期に果すのである<sup>50)</sup>。」人間は自己自身によって自己の行動の計画をたてなければならない。「だが人間はすぐにそうはできず、未開の状態で生まれてくるのであるから、他の者が代わってそれをしてやらなくてはならない<sup>51)</sup>。」人間はとりわけ幼少時には他者の意志の影響を受けながら成長するが、それでもなお自由を求めている。訓練は教育における受動的な部分をさすが、それとは対照的に徳化は教育のすこぶる自発的な部分をさし、ここでは教育は自由との関連において問題にされる。

徳化は教育の最終的段階であり、教育の究極的課題である。徳化とは、理性に従って行為する習慣を人間が身につけることである。訓練と徳化とは本質的に異なる。徳化は先ず格率に基づかなければならない<sup>52)</sup>。徳化における第一の目的は品性を樹立することにある。品性とは、格率に従う行為に熟達していることである<sup>53)</sup>。徳化の可能性には、人間の自由意志の自発性が前提とされている。自由意志の自発性と徳化は密接不可分の関係にある。カント倫理学の根本原理からすれば、前

者は後者の存在根拠であり、後者は前者の認識根拠である。徳化は自己の自由意志に基づくものであり、他者の意志に基づき得ない。徳化は自己陶冶である。

道徳の問題は心術の問題である。われわれの行為が道徳的であるゆえんは、何よりもその動機に求められなければならない。端的に義務の念からなされる行為のみが道徳性を有する。もとより義務と強制とは異なるが、このことは教育における強制の意義を無視するものではない。教育という観点からすれば、子どもは未熟者であり、それ故に、彼らがやがて公民として公民的国家組織の構成員になるには、その品性を陶冶しなければならない。カントによれば「子どもことに生徒の品性には、まずなによりも従順が必要である。これには二通りあって、第一は指導者の絶対的な意志に対する従順であり、第二は指導者の理性的かつ善と認められた意志に対する従順である。」前者は絶対的従順であり、後者は自発的従順と称される。遵法の精神を養う点において両者はいずれも重要な意味をもつ。けだし人間は公民的国家組織において公民であろうとする限り、自己の属する共同体としての公民的国家組織の法に従わなければならないからである。法の遵守は自己の単なる好みによるものではない。人間が公民として生きるためには、自己の好まざる法でも遵守しなければならない場合がある。このような場合に対する心構えを子どもの時から養わなければならない。

すでに触れたごとく教育の二大契機は自由と強制である。自由と強制とはおよそ相反するものであるが、広く陶冶の目的はまさにこの両者を結合することにある。次にカントの考えを要約してみよう。——児童の品性を陶冶する場合に、あらゆる事物に一定の法則が存在することを児童に認めさせるとともに、児童を法則のもとに立たせなければならない。例えば学校教育において教師は総ての児童に公平でなくてはならない。もし公平を欠いて特定の児童を偏愛すれば、教師自身が一般的法則に反することになるからである。児童を一定の法則のもとに立たせ、教師自身も一定の法則に従って教育活動を行うならば、公的教育は家庭教育よりもはるかに勝っている。公的教育にあっては、ひとは自己の力を測ることを習得し、

他者の権利によって自己が制約されていることを学ぶのである。

さて、カントは教育に関連してしばしば自由について語るが、この自由は『純粹理性批判』や『実践理性批判』の先験的自由とはいささか趣を異にする。先験的自由は一つの理念である。したがってそれは経験のうちに現れるものではない。しかし、彼が教育学ないし教育論で語る自由は必ずしも先験的自由ではない。いな、むしろそこでは自由は経験的なものとしてしばしば語られている。けだし教育学は教育という経験的営為を問題にするからである。カントが現実になされている子どもの教育に関連して説く自由は、他者との関連における自由である。子どもを自由にさせておくことは、教育においては確かに重要であるが、その自由は他者の自由を妨げるものであってはならない。或る者の自由は他の者の自由と共存するものでなくてはならない。このことを考えあわせるならば、公的教育の方が私的教育に比べてはるかに勝っている。教育においては総ての人間に先ず自由が保障されていなければならない。自由が保障されてこそ総ての人間が平等であり得る。自由のもとにおいてのみ総ての人間は対等の人格の所有者である。公民的国家組織の構成員たる人間は公民として対等の人格を有する。学校という組織も公民的国家組織との類比において理解される。大宇宙に対して小宇宙が考えられるごとく、公民的国家組織との類比において学校は「小規模の公民的国家組織」と称してもよいであろう。

ところで、教育の目ざすところは人間における自然を文化の状態へ高めることにある。もとよりここでいう文化は最広義の文化である。人間は自らの内的原理によって自己を文化の状態へと促すが、文化の状態に達するには、これのみでは未だ不十分である。カントは、人間を自然の状態から文化の状態へと促すものを人間相互の関係のうちにも求めた。これがすなわち Antagonismus である。彼は人類の歴史のうちに、人間の不和を通じて和合を実現させようとする合目的性を認めた。Antagonismus は非社会的であるが故に却って社交性を求める。Antagonismus は結局、人間の非社会的社交性のことである。人類の歴史にみられる進歩の原理が Antagonismus に求

められるように、公的國家組織における進歩の原理もまた Antagonismus に求められる。カントは公的國家組織との類比において公的教育を理解する。彼は家庭教育をその典型とする私的教育よりも公的教育が優れているとしたが、両者の相違は一つには Antagonismus の有無にかかわる。公的教育における競争心が進歩の要因をなすのである。教育には適度な競争心が要求される。徳化は教育における最終の段階であるが、カントによれば、私的教育はこれをゆるがせにしてきた。公的教育と私的教育との相違点の一つは徳化の有無にある。「完全な公的教育とは、教授と道徳的陶冶の両者を結びつける教育である。」

公民には道徳的陶冶は欠くべからざるものである。道徳性の欠如する社会は不完全な社会である。ところが、カントによれば「われわれは訓練と教化と開化の時代に生きているが、まだまだ徳化の時代に生きているとはいえない。」公的國家組織は公民の幸福のために道徳的陶冶を要求する。道徳的陶冶に与る人間のみが公民たるに値する。道徳的陶冶と公民とは不可分の関係にある。しかし、道徳的陶冶の実現は必ずしも容易ではない。それを阻止するものが至る所に存在する。道徳的陶冶の障害となるものは取り除かれなければならない。もしそうでなければ、道徳的陶冶の実現はとうてい不可能であろう。公的教育における道徳的陶冶には長い歴史的経過が必要である。道徳的陶冶を含めて一般に公的教育の問題は國家の歴史ないし民族の歴史の問題と深く関連する。広く一般に人類の歴史的発展は教育という面からも考察される。人類の歴史は人間による人間の教育の歴史である。

公的國家組織の発展は公民の教育に負うところがすこぶる大である。公民の教育で先ず問題になるのは公民の自由である。國家が發展するには、國家は公民の自由を承認しなければならない。國家の發展は第一に富の増大を意味する。國家が富を増大せしめようとするならば、國家は産業の振興と發展を図らなければならない。それには先ず公民の自由の承認が必要である。もとよりこの自由は先験的自由ではない。それは外的自由である。外的自由について、カントは『人倫の形而上学』で再三論述している。さて、共同体の成

員はだれしも、共同体における身分階級のいかなる段階に達することも許されていなければならない、いかなる者も自己の才能と勤勉と幸運によってそれに達し得るのである。公民も、國家という共同体との関係を離れてみるならば、それぞれ一個の個人である。個人の自由はあくまでも尊重されなければならない。カントの教育論の背後には類が予想されているが、現実になされる教育の具体的対象は個人であり、私人 (Privatmann) である。「すべての教化は私人に始まり、そこから広がってゆくのである。より広い傾向性を持ち、世界の福祉に関心を寄せ、未来のよりよき状態という理念を感得する能力ある人々の努力によってだけ、人間性がしだいにその目的に近づくことが可能となるのである。」

カントによれば、当時の権力者には自己の意図を國民が實現することを望むものもあり、國民が自然界の一部にすぎないと看なされることもあった。このことに関連してカントは次のようにいう。「その場合にも、せいぜいなお練達性は望まれているわけであるが、それはただ臣民を自己の意図のための道具として、ますますよく利用しようするためである。もちろん、私人もまず自然目的を念頭に置かなくてはならないが、次はまた特に人間性の發展をも念頭に置き、また練達性を備えるばかりでなく礼節をも備えるよう心がけ、最も困難なことではあるが、自分自身が到達したところよりも子孫を前進させようと努める、ということをや心がけなくてはならないのである。」公民がさまざまな職業で活躍するには確かに練達性は必要である。そして公民の繁栄と國家の富の増大とが相即の関係にあるならば、このことはまさしく國家の願うところである。しかし、教育はこの段階で終ってはならない。人間が徳化されること、すなわち人倫にかなって人間性を展開することが更に要求される。教育は徳化をもって完成する。もし國家やその支配者が教育における徳化の重要性を等閑に付するならば、公的教育の健全なる展開は期待できないであろう。徳化は公的教育の究極的目標であり、一つの理念である。およそ教育活動が存在する限り、それには何らかの目標がなければならない。教育は現在よりも、むしろ未来を指向するものでなければならない。「子どもは

単に人類の現在の状態だけにふさわしく教育されるべきではなく、むしろ人類の将来可能なよりよき状態にふさわしく、換言すれば、人間性の理念とその全使命とにふさわしく教育されるべきである。」とカントはいう。

ところで、カントの倫理観によれば、道徳性と幸福とは必ずしも一致しないが、幸福であるに値するには、人は少なくとも道徳性を行為の原理としなければならない。道徳性と幸福とが直接に結合しない故をもって、道徳性を断絶し適法性に趨くことがあってはならない。教育という営為は確かに経験的なものであり、教育の対象となる人間もまた経験的な存在である。しかし、それだからといって教育の原理を経験のみに求めることがあってはならない。常に教育は高邁な理想をもたなければならない。「教育の理論への構想は、りっぱな理想であるがたとえわれわれがそれをただちに実現できなくても、さしつかえない。たとえ、それを実行してゆく場合障害が起こっても、われわれはただちにその理念を幻想的と考え、それを美しい夢とけなすことだけはしてはならない。」<sup>440</sup>もともと理念は経験の中にまだ存在しない完全性の概念にほかならないからである<sup>441</sup>。教育の目指すところは人間の完全性でなければならない。結局、それは人間が内にもつ自然素質の完全なる展開にほかならない。

「ともあれ人類はそれ自身が自己の幸福の創造者であるべきだし、またあることができる。しかし人類がそうなるだろうということは、人類について私たちに知られている自然の素質からア・プリオリに推論されるというものではない。それはむしろ経験と歴史とからしてつぎのごとき期待をもって推論されるだけである。すなわち、よりよいものに向かっての人類の前進に絶望するのではなく、あらゆる伶俐と道徳的模範とをもってして、この目標に（各人ができる限りにおいて）接近することを促進するのに必要なだけの、根拠のある期待である。」<sup>442</sup>国家が完全なる公的國家組織へと発展する過程は教育という人間的営為の過程と相即の関係にある。教育がいかなる形態をとるにせよ、その成果は歴史の過程において徐々に現れる。人類の進歩への教育成果の現れ方は極めて緩慢である。現実になされる教育の対象は個で

あって類ではないが、しかし単なる個の完成が歴史における教育の目標ではない。個の完成は類の完成につながるものでなくてはならない。教育は類の完全性を目ざしてなされる。個に関するいかなる教育も類の完全性につながるものでなくてはならない。カントが教育という場合に先ず念頭にあったのは、理念としての、人類の教育である。この理念に導かれて具体的な教育が展開されるのである。歴史における教育が人類の教育として上から下に向ってなされるといわれるのも、まさにこの意味においてであろう<sup>443</sup>。

それでは教育という営為を推進するものはいったい何であろうか。思うに人間は個としても類としても不完全性を免れ得ない。この不完全性こそがまさに教育の推進力である。およそ完全なるものには進歩はあり得ない。停滞ないし衰退があるのみである。現実の人間は不完全であり、まさにそれ故に教育が存在するのである。不完全とは、可能性が未だ十分に開発されていないことの謂である。つまり、それは人間の自然素質が未だ十分に展開されていないことを意味する。カントによれば、人間の自然素質には善への萌芽しか含まれていない。人間の自然素質に関して彼はすこぶる楽天的である。このことは、彼が絶大なる確信と信頼を人間性に寄せていたことに由来するのであろう。彼は例えば次のようにいう。「よき教育こそは、まさに世界のすべての善が生ずるものとなるものである。人間の中に潜む萌芽が、ますます発展させられさえすればよいのである。なぜなら、人間の自然素質の中には、悪への根拠は見いだされないからである。自然を規則で縛らないということ、それだけが悪の原因なのである。人間の中には善への萌芽だけが潜んでいる。」<sup>444</sup>自然を規則で縛らないことに悪の原因があるということは、逆にいえば、教育にあっては人間の自然を規則のもとにおかなければならないことを意味する。カントが教育における強制の重要性を説くのも、この点から理解されなければならない。教育とは人間の自然を規則のもとにもたらし、それを征服することである。自然を征服することは文化である。したがって教育は文化の一形態である。それはまたあらゆる文化の源泉である。

註

- ◎ この研究ノートは、 Ursula Krautkrämer, Staat und Erziehung, Johannes Berchmans Verlag, München 1979 のカントに関する論述に即しながら、自分なりの考えをまとめたものである。
- (1) Vgl. I. Kant, Pädagogik. In : I. Kants Werke, hrsg. v. Ernst Cassirer, Band VIII, S. 467. (以下、本著作集を K. W. と略記する。訳文は理想社版『カント全集』による。以下同様。)
- (2) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 463.
- (3) Ibid., S. 463.
- (4) Ibid., S. 467.
- (5) Ibid., S. 468.
- (6) Ibid., S. 457.
- (7) Vgl. Ibid., S. 492.
- (8) Ibid., 469.
- (9) Vgl. Ibid., S. 464f.
- (10) このことについては次の拙稿を参照されたい。  
「教育とその理念——カントの教育思想——」(『長野大学紀要』第9号——1979年3月——所収)〔2〕の部分。
- (11) このことについては以下に掲げる拙稿で多少論じたが、いずれ稿を改めて詳細に論じたいと思う。  
「カントの哲学体系における人間学の多義性」(日本哲学会『哲学』第26号——1976年5月——所収)、  
「カントにおける目的論と歴史哲学」(『長野大学紀要』第7号——1977年12月——所収)。
- (12) I. Kant, Die Metaphysik der Sitten. In : K. W., Band VII, S. 196f. (訳文は理想社版『カント全集』による。)
- (13) カントが国民の法的属性として挙げるものに(1)法則的自由 (gesetzliche Freiheit), (2)公民的平等 (bürgerliche Gleichheit), (3)公民的独立 (bürgerliche Selbständigkeit) がある。Vgl. I. Kant, Die Metaphysik der Sitten. In : K. W., Band VII, S. 120.
- (14) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 464.
- (15) Ibid., S. 483.
- (16) Vgl. Ibid., S. 484.
- (17) Ibid., S. 457f.
- (18) Ursula Krautkrämer, Staat und Erziehung, S. 87.
- (19) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 457.
- (20) Vgl. Ibid., S. 491.
- (21) Vgl. Ibid., S. 492.
- (22) Ibid., S. 492.
- (23) Vgl. Ibid., S. 492f.
- (24) Vgl. Ibid., S. 468.
- (25) Ursula Krautkrämer, Staat und Erziehung, S. 93.
- (26) Vgl. I. Kant, Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In : K. W., Band IV, S. 155.
- (27) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 467.
- (28) Ibid., S. 465.
- (29) Vgl. I. Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In : K. W., Band VIII, S. 219.
- (30) Vgl. I. Kant, Über den Gemeinspruch : Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In : K. W., Band VI, S. 375.
- (31) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 464.
- (32) Ibid., S. 464.
- (33) Ibid., S. 462f.
- (34) Ibid., S. 460.
- (35) Vgl. Ibid., S. 460.
- (36) I. Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In : K. W., Band VIII, S. 223. (訳文は理想社版『カント全集』による。)
- (37) Vgl. Ibid., S. 223f.
- (38) I. Kant, Pädagogik. In : K. W., Band VIII, S. 463.