

アリストテレスの教育思想

—教育の目的

立花 幸司¹⁾

アリストテレス（以下、Ar.）の教育思想に取り組もうとするとき、先行研究が（期待するほどには）多くないことに気づかされる。たとえば、教育が一つの近代的な学として成立し学問的研究の対象として認知されるようになった19世紀以降の研究史を繙くと、なによりもまずAr.の教育思想の研究が期待される古代哲学研究や教育思想史研究において、プラトンやイソクラテスといったAr.と同時代の教育思想のように熱心な研究の歴史とまとまった研究をみいだすことが難しい。第二次世界大戦以前には数えるほどの研究がみられるだけであり、彼の教育思想が注目を集め始めたのは第二次大戦後の1950年代に入ってからのものであるが、そこでもまだ実質的な研究の対象というよりは、要約や紹介にとどまっているものが多い。哲学的な研究の遡上に載せられるようになったのはさらにその後の1980年代以降のことである。古代の教育思想に関連する学問分野のなかで、Ar.の教育思想研究は比較的軽視されてきたという印象はぬぐえない²⁾。

国内の研究史を振り返ってみても同様の印象を受ける。本国において、Ar.の教育思想に言及した最初期の研究書は戦前に著された入沢宗寿（1929）である。入沢は、プラトンと並べてAr.に簡単に言及した上で、Ar.の教育思想の独自性を次のように述べる——「知識と共に実行力ある公民を養成することを教育目的とせること、習慣を力説したことは、プラトンの唯心論的なるに對し、實在論的見地のもので思想上注目に値して居る」（p.12）。同書でのAr.の教育思想への実質的な言及はこれのみであるが、短いながらもAr.の教育思想を評価している点は興味深い。さらにその後、積極的な分析はなされないものの、一冊をかけてその教育思想の紹介を三木清（1938）がおこなっている。Ar.の教育思想だけを扱った学術的な書籍は、筆者の知る限りこの一冊だけであるが、Ar.の教育思想をそ

の目的・方法・担い手の三つの観点からまとめる三木の切り口は現代からみても学ぶところの多いものである。概して、数は少ないものの、戦前は Ar. の教育思想が比較的好意的に捉えられていたことがうかがえる³⁾。

戦後になると、日本ではあまり積極的な扱いを受けなくなる⁴⁾。たとえば、入沢 (1929) と並んで我が国の西洋教育思想史研究の大家である篠原助市によって戦後まもなく刊行された著作 (1950) では、中世哲学への影響として Ar. に僅かに触れるだけであり、Ar. の教育思想の評価としては入沢よりも後退し、消極的なものとなっている。上述した入沢 (1929) と篠原 (1950) を「日本における西洋教育思想の研究史上の二つの金字塔」と評する梅根悟 (1968, 1) も、教育思想史全体を三巻にわたって論じるが、Ar. を論じることはない。その後、上智大学中世思想研究所の編纂によるシリーズの中で Ar. に一章が割かれ、担当した野村 (1984) によって紹介がなされるが、野村自身もまた「わが国でアリストテレスの教育思想を組織的に論じた書物は意外に少ない」と述べ、本国の先達の研究として挙げているのは上述の三木 (1938) ただ一つだけである (野村 1984, 219)。事実、同時期に刊行された村井実 (1985) ではソクラテス、プラトン、イソクラテスには一章ずつ割くものの、Ar. は依然として中世やルネサンスへの影響としてわずかに言及するだけであり論じられることがない。その後も、小澤周三ら (1993) のように「リベラル・エデュケーションの祖」として Ar. を扱うものや東敏徳 (2004) のようなものもあれば、沼田裕之・加藤守通 (eds. 2000) のようにプラトンやイソクラテスにはそれぞれ節を割きながらも Ar. には割かず論じないものもある。

概して、戦後になってその思想が注目され始めた西洋とは対照的に、日本においては、戦後になってその扱いはより軽くなり、教育思想史を論じる上でプラトンやイソクラテスのように欠くことのできない思想家という扱いを受けていない。まとまった学術的な研究としては、実質的には三木 (1938) と野村 (1984) が挙げられるに留まるという状況である⁵⁾。このように瞥見する限りでは、とりわけ本国では Ar. の教育思想が当該の研究分野において比較的軽視されてきたという印象は否めない。

Ar. の教育思想にまつわる以上のような研究状況を踏まえつつ、日本語で

Ar. の教育思想を論じることの目標として、本稿では以下の二つを目指す。(1) Ar. の教育思想の概観をできるだけ平易なかたちで示すことにより彼の教育思想に関心を示す人々に資する。ただし、紙幅の関係上、教育の目的という観点に絞ってその概観を示すこととする。(2) 次いで、この点に関する彼の思想を考察する上で、幾つかの哲学的な論点を切り出すことにより、彼の教育思想をできあがった思想としてではなく、教育について哲学するために問題提起する思想として再提示する。

1. 教育の目的としての幸福

Ar. の教育思想における教育の目的とは何でありその内実はどのようにして導出されるのか。この点を概観するにあたって、本稿では Ar. の『ニコマコス倫理学』をおもに参照し、適宜『政治学』やそのほかの著作に言及する。彼の教育思想を概観するのになぜ倫理学（と政治学）なのか。現在、多くの教科書や概説書では Ar. の実践哲学に依拠した彼の教育思想の紹介がみられる⁶⁾。それは、Ar. の教育思想を探るための叙述が『ニコマコス倫理学』と『政治学』に集中しているからである。事実、教育関連語の出現頻度としてはこの二作品で Ar. 著作集全体の 43% を占めている⁷⁾。しかし、『政治学』と『倫理学』では議論の方向性に違いがある。大まかに言えば、『政治学』では教育の制度や方法などの記述が富んでいるのに対して、『倫理学』はより原理論的で目的論的な視点から彼のパイデア論（教育論）を何うことができるという違いである。たとえば、『エウデモス倫理学』では、ソクラテスの知性主義に対して倫理学における教育論的観点の優位性をこう主張している——「老ソクラテスは、徳を認識することが〔人間的生の〕目的であると考え〔…〕それゆえ徳とは何であるかを探求したが、徳がどのようにして生じるのか、そしてまた何から生じるのかを探求しなかった。〔…〕だがしかし、少なくとも徳については、それが何であるかを知ることが最も尊いのではなく、それが何から生じるのかを知ることが最も尊いのである」⁸⁾。また、『ニコマコス倫理学』では、徳の本性を探求しなければならない理由を教育論的な観点からこう述べている——「我々が〔徳を〕考察しているのは、徳とは何で

あるかを知るためではなく、我々が善き人になるためである。というのも、[もしたただ知るためだけならば] そこからは何も得られないだろうから」⁹⁾。これらからうかがえるように、Ar.にとって倫理学とは、人が善くなるとはどういうことなのかという becoming good をめぐる学問であり、その意味においてパイデア (παιδεία; 教育) 論なのである¹⁰⁾。それゆえ、本稿では、彼のもっとも主要な倫理学書である『ニコマコス倫理学』を主に参照することにする。

1-1. 最高善としての幸福

『ニコマコス倫理学』(NE と略記) は次の一文でもって始まる。

あらゆる技術もあらゆる研究も、そして同様にあらゆる行為もあらゆる選択も、なんらかの善を目指しているように思われる (NE II, 1094a1-3)

広義の学問 (学術) であれ個々の行為であれ、あらゆる人間的営為はその目的として何かしら (善いもの) を目指している。そして、この目的としての善はヒエラルキー構造をなしている。つまり、下位の人間的営為の目的は上位の人間的営為の目的の統制下にあるというヒエラルキーである (NE II, 1094a9-18)¹¹⁾。そして、何か他のためではなくそれ自体として目指され、他のあらゆる営為がそれを目的とするような、そうした営為の目的としての (善) が (最高善) とされる (NE II, 1094a18-22)。

それでは、最高善とは何なのか。まず、最高善とは「幸福 (ή εὐδαιμονία)」であり「よく生き立派に為すこと (τὸ δ' εὖ ζῆν καὶ τὸ εὖ πράττειν)」だとする点では人々の意見は一致しているが、その中身は具体的に何なのかとなると意見の一致をみない (NE I4, 1095a14-22; Pol. I2, 1252b27-30)。おもな候補は、快楽に耽る生活、政治に勤しむ生活、観相して過ごす生活の三つである (NE I5, 1095b14-19)。快楽に耽る生活は奴隷のようであるがゆえに幸福ではない。また、政治にいそしむ生活は名誉を追い求めるが、名誉は授ける側次第であり安定しておらず、それゆえ幸福ではない。こうしてアリストテレスは最初の二つを否定した上で自身の考えを述べる¹²⁾。幸福とは「完結した目的」でありそれゆえ満ち足りてい

て「自足的」だと言えるが、この自足性は、自ら一人で足りるという意味ではない。家族や近い知人などと共に生きてはじめて満ち足りるものである (NE I7, 1097a15-b15)。

また、どういった営為が最高善を扱うのか (NE I2, 1094a22-26)。Ar. の学術大系において、他のあらゆる学術を統制下におく最上位の学術分野は、(倫理学を含めた) 政治学である。それゆえ、最高善を対象とするのは倫理学・政治学である¹³⁾。

1-2. 幸福の定義

しかしながら、「完結した目的」や「自足的なもの」と述べたところでその内実は不明なままである。そこで Ar. は「機能・働き(εργον)」という概念に注目することでその内実を明らかにしようとする (NE I7, 1097b22-28)。「機能論法(function-argument)」と呼び習わされているこの議論は二段階からなる論法である。第一段階は〈善さ〉を〈機能〉によって明らかにする段階である。或る対象 X の〈善さ〉は X の〈機能〉から明らかになる。そして、或る X が〈善い〉といえるのは X が実際に〈機能〉している場合である。たとえば、或る大工が善い大工だといえるのは、大工としてしっかり機能している場合である。第二段階は、〈機能〉を〈性質〉によって明らかにする段階である。対象 X の〈機能〉は X に固有の性質 (X としての X の性質) を探ることで明らかになる。たとえば、大工の〈機能〉を知りたい場合は、大工に固有の性質を知ればよい。大工には、性別、肌の色、既婚／未婚など様々な性質が備わっているが、どれも大工としての大工の性質ではない。それと対照的に、その性質なくしてはもはや大工とはいえないような性質がある。それは「建物を建てること」である。したがって、大工の機能とは「建物を建てること」である。この二つの段階を踏むことで、大工の〈善さ〉は大工としてしっかり「建物を建てる」ことであることが明らかとなる。

機能論法の特徴は、〈善さ〉という評価的概念を、〈機能〉という概念を経由させることにより、〈性質〉という事実的概念によって特定している点にある。この論法を「人間」の場合に当てはめるならば、人間の〈善さ〉は、人間に固有の、人間を人間たらしめている〈性質〉が見いだせば明らかとなる。Ar. は人間と

いう生のあり方として三つの性質——栄養摂取し生長する生、感覚する生、理性がある部分による行為にかかわる生——を挙げる (NE I7, 1097b3-1098a4)。栄養摂取し生長する生は動植物にも共通してあるため、また感覚する生は動物にも共通してあるため、それぞれ人間に固有な生のあり方ではない。反対に、理性（およびそれに基づいた行為）が人間に固有であるため、「理性がある部分による行為にかかわる生」が人間に固有な生のあり方となる (NE I7, 1098a4-5)。

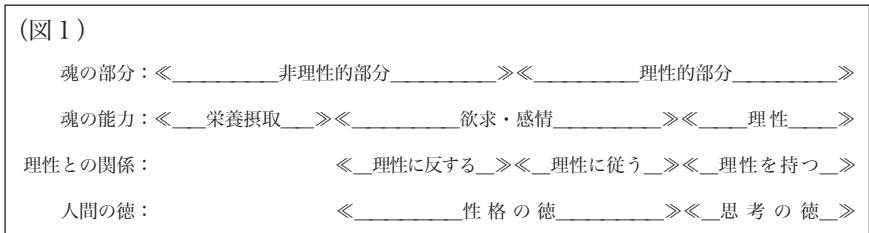
Ar. はこれをさらに「理性がある部分」と「行為にかかわる生」の二つにわけてそれぞれを分析することで、もっとも人間らしい生のあり方を析出する。まず、「理性がある部分」は「理性に従う部分」と「まさに理性をもち思考する部分」に分けられ、後者のほうがより理性的である。また、「行為にかかわる生」についても、実際に行為活動している場合（現実態）と、行為のできる状態の場合（可能態）とに区別することができるが、単に可能な状態に留まっているよりも実際に活動しているほうがよりいっそう行為にかかわっている (NE I7, 1098a5-7; I8, 1098b33-1099a7)。結果として、「理性がある部分による行為にかかわる生」のなかでも「まさに理性をもち思考する部分による実際に行為活動している」ことがもっとも人間らしい生のあり方といえる。したがって、人間の〈機能〉とは、〈まさに理性をもち思考する部分を駆使して実際に行為活動すること〉となる。これが人間の〈善さ〉である。Ar. はこれを、「理性に基づく、もしくは理性ぬぎにはないような、魂の活動」と表現する (NE I7, 1098a7)。この表現もまた、前後それぞれに説明が加えられる。まず、「理性に基づく、もしくは理性ぬぎにはないような」については、人間の機能が発揮されているといっても、十人並みよりは他よりも卓越して発揮され活動しているほうが善いので、そのように卓越して発揮されている場合〈卓越した理性に基づいて〉と言いうる。Ar. はこれを省略して「徳・卓越性に基づいて」述べる。また、「魂の活動」については「さまざまな行為と魂にかかわる活動」と言い換えられ (NE I8, 1098b15-16)、「魂の活動」というものが人間的行為と観想の両方を射程に入れていることがわかる。こうして、人間の善さ（幸福）とは「徳に基づく魂の活動」と規定される (NE I7, 1098a16-17)¹⁴⁾。

2. 徳

では、魂の活動が善くあるために基づいていなければならないとされる〈徳〉とは何か。Ar. は一巻の最後で幸福の問題は自然と徳の問題へとつながると述べるが (NE II3, 1102a5-7)、幸福と徳の密接な連関は、Ar. の教育思想を概観する上でも自然な思考の流れである。というのも、古代ギリシアにおいて、「パイデア (παιδεία; 教育)」とは何でありどうあるべきかという問題は、称揚される価値としての「アレテー (ἀρετή; 徳・卓越性)」とは何でありどうあるべきかという議論から導かれてきた歴史があるからである¹⁵⁾。ホメロスの時代は騎士道的精神が称揚されたことで、その教育の中身は騎士道的徳を育むものとなった。兵士としての徳を称揚するスパルタの時代となり、軍事色を強めた教育が台頭する。その後、軍事的な徳からスポーツと音楽における徳へと重心が移り、「古式教育」と呼ばれる教育が開く。そしてソフィストたちの登場により、教育は政治の舞台で活躍することを目指したものと姿を変える。こうした徳と教育をめぐる歴史の中で特筆に値するのが、古典期アテナイで活躍したプラトンとイソクラテスである。かれらは、徳の本質について、それゆえまた教育の本質について、各々議論を展開し、激しく論争する。両者の教育論はヘレニズム期そして古代ローマへと受け継がれ、ヨーロッパの教育文化の二つの伝統 (哲学と修辞学) を形成することとなる。この歴史的叙述の中で Ar. が表舞台に登場することは稀であるが、Ar. もまたこの伝統のなかにいた。つまり、幸福の内実を「徳に基づいた魂の活動」と定義して満足するのではなく、基づくべき徳の内実をめぐるさらなる考察へと歩を進めることによって、教育とは何であり何を目指すべきかという問題に答えをだすことができると Ar. は考えていたのである。幸福の議論から徳の議論へと話を移すとき、人々を「立法によって善き人々する」という政治学と政治家の願いに Ar. が触れていることもまたこのことを示唆しているといえよう (NE II3, 1102a9-10)。

さて、Ar. は人に降りかかる運不運が幸福にどのような影響を及ぼすのかを考察しながら、幸福の安定性は徳 (および徳に基づいた活動) の安定性によって担保されると主張する (NE II0, 1100b11-22)。なぜ徳は安定性をもつのか。彼は二

つの観点を導入する。一つは、前節で生のあり方として言及された分類に関する、魂の部分という観点である (NE II3, 1102a26-32)。人間の魂には非理性的部分と理性的部分の二つの部分があり、栄養摂取・欲求 (感情を含む)・理性という魂の三つの能力が割り振られる。栄養摂取はあらゆる生物に共通し、眠っているときでも働いている非理性的能力である。欲求・感情は非理性的部分と理性的部分にまたがる能力であり、理性に聞き従うこともあればそれに反対して身体を動かすこともある (NE II3, 1102b13-28)。理性は理性的部分の能力であり「まさに理性を持つ部分」と言われ、「理性に従う」こともあれば反することもあるとされた欲求・感情とは対比させられる (NE II3, 1103a1-3; NE I7, 1098a4-5)。第一の観点を踏まえ、Ar. は第二の観点を導入する。それは、徳の二つのタイプである (NE II3, 1103a3-10)。一つは、理性に従うとされた魂の部分に関する「性格の徳」である (NE II7; EE II3, 1220b37ff. も参照)。もう一つは、理性を持つとされた部分にかかわる「思考の徳」である。これを図示すれば以下のようになる (図1) ¹⁶⁾。



それでは、性格の徳と思考の徳を順番にみていこう。

2-1. 性格の徳

性格の徳には次のような特徴がある (NE II1-4)。(1) 習慣づけによって陶冶される。(2) 習慣づけはおもに行為の繰り返しによってなされる。(3) 状況の感じ方とそれへの対処 (行為) によって、その人が性格の徳を備えているかどうか分かる。(4) 性格の徳は三つの条件を満たさねばならない。(4-1) 何をなすべきかを知っており、(4-2) 為すべきことをそれ自体のために選び、(4-3) 安定した

状態でその行為を為す。

人間の魂には、感情にかかわる態度として「感情 (πάθος)」「能力 (δύναμις)」「状態 (ἕξις)」の三つがある (NE II5)。これは、不道德な状況を目の前にして怒りを感じるといったケースを考えるとわかりやすい。感情とは怒りそのものである。能力とは感情を感じることができる能力である。そして状態とは我々が感情を感じる仕方 (激烈に、ふつふつとなど) である。Ar. は、性格の徳とは状態に属すると考える。まず、感情は単に受動的なもの (目の前にした状況によって惹起されたもの) にすぎないが、徳とは能動的なものである。また、感じるができる能力は我々に自然本性的に備わっているものだが、徳とはそうしたのではなく、陶冶されることで備わるものである。したがって、消去法により、徳は状態である。

では、どういった状態なのだろうか (NE II6)。状態という規定からさらに進んで、より具体的なあり方が探究される¹⁷⁾。彼はここで、先に見た機能論法を部分的に援用する。徳はその担い手を善きものにする¹⁸⁾。或る対象がしっかりと機能するとき、その対象は善きものである。したがって、徳とはその担い手をしっかりと機能するようにするものである。それゆえまた、人間にとっての徳は、人間をしっかりと機能するようにすることで、人間を善くするものである。ところで、性格の徳は欲求や感情、そしてそれによって引き起こされる行為にかかわる。行為と欲求・感情には不足と超過があるが、性格の徳は、不足でもなく超過でもないので、「中庸 (μεσότης)」である。それゆえ、人間がしっかりと機能している善い状態にあるとき、その善さは中庸である (NE II6, 1106a26-b16; cf. NE II2, 1104a26)。したがって、性格の徳とは、状況において適切な感情と対処 (行為) を選び取れるような、そうした魂の状態なのである。これを評して彼は「徳とは選択にかかわる状態」であるという (NE II6, 1106b36)。

では、そうした適切な感情と対処を選び取れる性格の徳とは、具体的にはどういったものであるのか。Ar. はこれを「中庸は、思慮深い人が決めるであろう仕方 で理性によって決められるものである」と説明する (NE II6, 1107a1-2)。彼のこの説明は、思慮深い人の内実が不明であるならば、情報量としては乏しいものである。そこで、思慮深さとは何かが問題となる。

2-2. 思考の徳

この点をさらに明らかにするためには、思慮深さという思考の徳について考える必要がある。『ニコマコス倫理学』六巻は、これまでみてきた性格の徳および中庸の議論を踏まえたうえで、「正しい理性（ὁ λόγος ὁ ὀρθός）」について論じなければならないとして論をおこす（NE VII, 1138b18-20）。ここからも、性格の徳と思考の徳が密接に関連していることがわかる。思考の徳の座である理性的部分を Ar. は三つの観点（役割、部分、最善の状態）から分析する。まず、理性的部分の役割は真理を把握することである（NE VI2, 1039b12）。しかし、理性的部分はさらに二つの部分に分けることができる。一つは、原理が普遍妥当的（他ではありえない）な領域における真理を把握するための「知識的（ἐπιστημονικόν）」部分であり、もう一つは原理が普遍妥当的でない（他でもありうる）領域における真理を把握するための「熟考的（λογιστικόν）」部分である（NE VII, 1139a6-12）。これら二つの部分に応じて、最善の状態はさまざまなかたちをとる。具体的には「技術、学問的知識、思慮深さ、知恵、知性（τέχνη ἐπιστήμη φρόνησις σοφία νοῦς）」の五つの最善の状態がある（NE VI3, 1139b14-17）。

これら五つの思考の徳のうち、倫理（教育）にかかわるのは思慮深さである（NE VI5）。思慮深さの内実を吟味するためには、学問的知識と技術というほかの二つの思考の徳と比較することが有益である。一方で、学問的知識は知識的部分に座し、その遂行形式は「論証（ἀπόδειξις）」である。それゆえ、学問的知識は「論証にかかわる状態（ἔξις ἀποδεικτική）」ともいわれる（NE VI3, 1139b31-32; VI5, 1140a33）。この遂行形式の作動領域は原理が普遍妥当的な領域、たとえば、永遠的なものや必然的なものがあり、生成消滅するもののない領域である（NE VI3, 1139b19-24）。他方で、思慮深さと技術は熟考的部分に座し、その遂行形式は「思案（βούλευσις）」である（NE VI5, 1140a30-31; III3, 1112b2-7; VII, 1139a12-13）。この遂行形式の作動領域は原理が普遍妥当的でない領域、たとえば、物事の成立の是非が我々の知覚によって確かめられたり、その是非が我々次第であるようなものから成り立つ領域である（NE VI3, 1139b21-22; VI4, 1140a15-16）。

これら思考の徳が座する部分の違いに由来するこの対比から、学問的知識と技術・思慮深さのあいだに二つの違いがあることがわかる。（1）両者が理性を働か

せる仕方（遂行形式）が異なる。学問的知識は論証という仕方では理性を働かせ、技術と思慮深さは思案という仕方では理性を働かせる。この違いと軌を一にして、(2) 両者は作動領域が異なる。学問的知識は必然性の領域で働き、技術と思慮深さは偶然性が含まれる領域で働く。

では、技術と思慮深さの違いは何か。まず、作動領域の違いが認められる。偶然性が含まれる領域では、製作によって生じるものと行為によって生じるものがあり（*NE* VI4, 1140a1-2）、両者は相いれない（*NE* VI4, 1140a5-6, 16）。技術は前者の領域で、思慮深さは後者の領域で働く（*NE* VI5, 1140b1-4）。

では、両者の間に遂行形式の違いはあるのだろうか。この点についての Ar. の議論は見当たらない。つまり、どちらも思案という仕方では働く。しかし、まったく同じ遂行形式をもちながら、単に作動領域の違いによって技術と思慮深さという二つの思考の徳となるわけではない。両者の遂行形式のあり方について、Ar. は思慮深さが技術を「統制する (ἄρχει)」という関係が成り立つという（*NE* VI2, 1139a35-b1）。ここではおそらく先にみた学術およびその目的のヒエラルキーのことが念頭に置かれている。(1) 技術の目的と思慮の目的は異なる。技術の目的は産物であり、思慮深さの目的は行為そのものである。(2) 思慮深さが技術を統制するというのは、思慮深さが目的とする行為そのものに寄与するような仕方では、技術が目的とする製作物は作られねばならない、ということである。だとすると、技術と思慮深さの違いは、遂行形式そのものにはないが、思案する際に目指されている目的（着地点）のタイプに違いがあるということになる。

そして、Ar. は思慮深さをこう述べる——「思慮深さとは、人間のさまざまな善に関して、理性を伴った、行為に関わる真なる状態である (τὴν φρόνησιν εἶναι μετὰ λόγου ἀληθῆ περὶ τὰ ἀνθρώπινα ἀγαθὰ πρακτικὴν)」（*NE* VI5, 1140b20-21, cf. 1140b4-6）。彼の特徴づけはつぎのように展開することができるだろう——思慮深さは真理を把握するが、その真理の領域とは原理が普遍妥当しないものの領域の中でも行為によって事物が成立する領域であり、そこでの遂行形式である思案は、技術という仕方では遂行される思案をその目的の観点から統制するものである。もし人がこうした真理を把握するならば、その人は思慮深さという徳ある状態におり、思慮深い人と評され、正しい理性を備えていることになる。

こうして、Ar.にとって教育の目的とは、幸福であり、具体的には、徳に基づいた魂の活動であることがわかる。そして教育によって備えられるべき徳とは、思慮深さとして備わっている思考の徳を發揮することにより、状況において適切に感じ対処する性格の徳を備えた、そうした思考の徳と性格の徳が統合された、人間の徳なのである。

3. 教育の目的にかんする哲学的諸問題

以上の概観をまとめると、Ar.の教育思想における教育の目的とは以下のようにになる。教育の目的は人間にとって最も善いものである幸福である。人間の善さは人間に固有な機能から明らかになる。人間に固有な機能とは理性に基づいた魂の活動であるから、人間の幸福は、理性に基づいてしっかりと魂の活動をすることである。これを省略すれば、「徳に基づいた魂の活動」である。徳（ないししっかりした理性）は二つの部分からなる。性格の徳と思考の徳である。性格の徳は選択にかかわる状態である。この選択は思慮深い人が中庸を選び取るような仕方では理性を用いて中庸を選び取ることであり、思慮深い人が中庸を選び取る仕方では理性を用いるとき、行為によって成立する物事の領域で働く善き思案が働いている。したがって、幸福とは、〈思慮深い人が中庸を選び取るのに用いるであろう、行為によって成立する物事の領域で働く善き思案に基づいた、選択にかかわる状態に基づいた魂の活動〉となる。

さらにいえば、思慮深い人が善き思案を用いて定める中庸は行為によって成立する物事の領域における真理（実践的真理）であるから（なぜなら、思慮深さを含めた思考の徳の働きは真理を把握することであるから）、幸福はさらに、思慮深い人が実践的真理を定めるのに用いるであろう、行為によって成立する物事の領域で働く善き思案に基づいた、選択にかかわる状態に基づいた魂の活動」と書き換えることができる。これを圧縮していえば、幸福とは〈実践的に真である選択にかかわる状態に基づいた魂の活動〉である。したがって、教育の目的とは、実践的に真である選択にかかわる状態に基づいた魂の活動を人々ができるようにすることであるといえる。

以上、アリストテレスの教育思想を教育の目的という側面に絞って概観してきた。野村（1984, 196）も指摘しているように、Ar. の教育思想は「彼の広範な諸学問〔…〕のなかに散在している」ために研究者は「彼の教育思想研究に難渋を覚え」ざるをえない。たしかに、野村が挙げているように、『形而上学』や『自然学』や『魂について』のなかにも重要な指摘がみられるが、彼の『倫理学』と『政治学』に限っても問題は散見される。ここでは、実践哲学以外の箇所もふまえながら、Ar. の教育思想において教育の目的が提示する哲学的な諸問題について、(網羅的ではないが) 四つの観点からまとめておきたい¹⁹⁾。

まず、教育の目的における専門知の役割である。Ar. は、人間的営為にヒエラルキー構造を認め、その最上位に位置するものが幸福であり、それを扱う学術が倫理学・政治学だとした。つまり、何が幸福であるのかを倫理学・政治学が定め、それに向けてあらゆる営為を統制するという構造である。しかし、このヒエラルキーは学術そのもののヒエラルキーを含むのであろうか。たとえば、立法によって人々が何を為し何を為すべきでないのかを定める際、いわば「諮問」という仕方ですべて専門家集団の意見を請い、それに部分的に従うかたちはありえないのだろうか。これは、教育の目的を考え定める学術が倫理学・政治学であると主張することで、それ以外の学術がこの問題について寄与することを否定することになるのかどうかという問題である。

また、教育の目的そのものについても問題が生じうる。本稿で見てきたように、Ar. は幸福を「徳に基づいた魂の活動」と定めた。しかし、『ニコマコス倫理学』十巻で彼は、もう一つの幸福概念を提示している。それが、先に第三の生のあり方として提示されながらもそこでは検討されなかった「観想」という生である。そこでは、それまで論じてきた個別的な場面で適切な感情と対処（行為）によって実現される「実践」という生のあり方よりも「観想」という生のあり方のほうがより人間にとって善いと論じられる。人間にとって幸福であるのは「観想」なのか「実践」なのか²⁰⁾。

そして、幸福の定義の導出に際して用いられた機能論法についても再考の余地がある。人間に固有なものが「理性」であるとしても、その働き方はさまざまである。たとえば、「嘘をつくこと」や「戦争をすること」、あるいは「自殺しよう

とすること」もまた、人間に固有な、理性の働きだと言える。しかし、これらが人間の善さとして扱われることはない。Ar. の議論のなかにこれらを否定する根拠を見出すことは難しくないかもしれないが、人間に固有のものが「善いもの」であるとは限らないという点で、教育の目的を人間に固有の性質から導出しようとする議論は再考の余地があるだろう。

以上の問題点を不問とし、仮に Ar. の述べるように幸福を「徳に基づいた魂の活動」と規定したとしても、依然として考えるべき問題は生じる。それは、求められるべき思慮深さの水準である。Ar. が想定している思慮深い人は、到達するのが容易ではないと思わせる節がある。教育はそれほど高度な水準を目標として定めなければならないのか。

これら四点は、網羅的ではないが Ar. の教育思想における教育の目的が孕む哲学的な論点であるといえる。

結語にかえて

本稿では、Ar. の教育思想のうち、教育の目的に絞ってできるだけ平易にその概要を提示することを試みた。また、それをふまえ、関連する哲学的諸問題を四つの観点から、簡単にではあるが提示した。これら諸問題は、Ar. の教育思想の内部のみならず、教育の目的について考える上で問題となり、その意味で一般的な問題であるともいえる。Ar. のみならず、現代に至るまで教育哲学をはじめとして関連する分野でこれらは問題とされてきたが、Ar. もまたこれらの問題について彼なりの思想を提示していることが本稿を通じて示された。彼の教育思想から我々が何かを学ぶうとすれば、こうした一般的な問題に対する一つの立場であろうし、同時に、その立場と向き合い対決することを通じて教育について哲学することであろう²¹⁾。

注

- 1) tachibanakoji.philosophy@gmail.com
- 2) 19世紀末から現在に至るまでの Ar. の教育思想の研究史とその背景の分析については、またプラトンやイソクラテスと比較して Ar. の教育への言及の少なさについては、Tachibana (2012b) を参照。
- 3) ただし、入沢、三木の両者は参考文献を挙げておらず、彼らが参考にした欧米の先行研究や資料は不明である。彼らのような戦前の研究者がどのような先行研究にあたることで Ar. の教育思想を好意的に論じるようになったのかという点については、歴史学者らの研究が待たれるところである。
- 4) これは、二つの世界大戦を経たことで欧米で Ar. の教育哲学が注目を受け始めたのと対照的であり、それ自体考察に値する事象であろう。その背景としては、西欧における戦後のプラトン嫌忌と同種の「反省」が日本においては生じなかったことが考えられる（納富 2012 を参照）。
- 5) ただしこれは通史や概説書、あるいはせいぜい学術研究書のレベルに限られるかも知れない。つまり、本稿でも一部言及するが論文ベースではアリストテレスの教育思想について注目されていると云う余地がある。しかし、筆者の知る限りでは、東敏徳と津田徹らによって研究されているもの、「注目されている」と云うほど多くの研究者がこの問題に取り組んでいるようには思えない。
- 6) たとえば、Noddings 2007; Curren ed. 2007, 77-82; Cahn ed. 2009, 109-158; Joyal, McDougall, and Yardley 2009, 96-97, 116-120 を参照。
- 7) アリストテレス著作群における教育関連語の出現頻度分析の詳細については、その統計的調査をおこなった Tachibana (2012a, Appendix I) を参照。
- 8) I5, 1216b2-21. 同様の批判は、『ニコマコス倫理学』二巻四章 (1105b12ff.) において、ソクラテスの主知主義が（習慣づけによる）教育を軽視しているというかたちでみられる（Nussbaum 1980, esp. 80-81 を参照）。
- 9) II2, 1103b27-29. ここで何も得られないというのは、倫理学の目的に鑑みれば何も得られない、つまり、善くなるために得られるものは何もないという意味である（cf. Taylor 2006, 65）。
- 10) 本稿が焦点を当てる「教育」は、ギリシヤ的な意味における人格形成に関する教育理論全体である。それゆえ、Jaeger (1933-1947) が「παιδεία」の訳語を「die (menschliche) Erziehung」としながらも、その中心的含意を「die Formung/Bildung des griechischen Menschen」（Vorwort, S. 5）とし、また自身の研究を「die Wesenserkenntnis des griechischen Bildungsphänomens」（Vorwort）としたのは適切と考える。これに倣い、本稿もまた「παιδεία」の訳語として「教育」を用いながらも、その中心的含意を「人間の通時的な倫理的な人格形成」とすることで、本稿が論点としない問題による混乱を避けることとする。それゆえまた、古代教育の特徴でもあるギリシヤの哲学者が各々の哲学的営みを通じて「生き方のすすめ」を提示し、著作を通じて読者の生のあり方が啓発されるという意味での教育的側面（Hadot 2002; 荻野 2009）については、重要

な問題であることには同意しながらも、紙幅の都合などにより本稿では論じられない。

- 11) 同様の見解として Broadie and Rowe (2002, 263 [note on 1094a14-15, 16]) を参照。
- 12) 第三の候補については第十巻で検討される。この点については本稿でも後に触れる。
- 13) 『弁論術』で「倫理学は政治学と呼ばれるのがふさわしい」言われている (Rhet. I2, 1356a26-27)。
- 14) この規定そのものは他の箇所や他の著作でもみられる (NE I9, 1099b26-27; EE III, 1219a38-39, b1-2; Pol. VII8, 1328a38)。
- 15) Jaeger (1933-1947); Marrou (1948); 廣川 (1991; 2005)。
- 16) 欲求は非理性的部分と理性的部分にまたがるが、非理性的部分として「理性に反する」部分が欲求にあり、理性的部分として「理性に従う」部分が欲求にある、ということをおの図は意味していない。そうではなくて、「またがる」と言われる理由として、非理性的部分にまたがるのは「理性に反する」ことがあり、理性的部分にまたがるのは「理性に従う」ことがある、ということの意味している。
- 17) 類と種差については、『トピカ』18,103b15-16 を参照。
- 18) 同様の見解はプラトンにも見られる (Rep. 353c; cf. 352e-353d)。
- 19) これらトピックに関する先行研究の文献リストについては、Barnes (ed. 1995) を参照。
- 20) これは Ar. 研究の伝統的な問題の一つであり、文献も膨大にある。筆者は与する者ではないが、教育哲学の立場からこの議論をまとめ解釈を提示している一例として、津田 (2005) を参照。
- 21) 彼の教育思想のうち、教育の方法と担い手については紙幅の都合で論じることができなかった。他日を期したい。

参考文献

- 東敏徳. 2004. 『アリストテレスと生き方の教育』 ユージン伝.
- Barnes, J. (ed.) 1995. *The Cambridge Companion to Aristotle*. Cambridge University Press.
- Broadie, S. and C. Rowe. 2002. *Aristotle, Nicomachean Ethics: Translation, Introduction and Commentary*. Oxford University Press.
- Cahn, S. M. (ed.) 2009. *Philosophy of Education: The Essential Texts*. Routledge.
- Curren, R. (ed.) 2007. *Philosophy of Education: An Anthology*. Blackwell.
- Hadot, P. 2002. *What Is Ancient Philosophy?* Translated by M.Chase. Belknap Press of Harvard University Press.
- 廣川洋一. 1991. 『プラトンの学園 アカデメイア』 講談社学術文庫.
- . 2005. 『イソクラテスの修辞学校 西欧的教養の源泉』 講談社学術文庫.
- 入沢宗寿. 1929. 『欧米教育思想史』 教育研究会.
- Jaeger, W. 1933-1947. *Paideia: Die Formung des Griechischen Menschen*. Reprinted in 1973. Walter de Gruyter & Co.

- Joyal, M., I. McDougall, and J. C. Yardley. 2009. *Greek and Roman Education: A Sourcebook*. Routledge.
- Marrou, H. I. 1948. *Historie de l'Éducation dans l'Antiquité*. Éditions du Seuil. (邦訳:横尾壮英・飯尾都人・岩村清太訳『古代教育文化史』、岩波書店、1985年.)
- 三木清. 1938.『アリストテレス』、大教育家文庫第十巻、岩波書店。(再録 三木清. 1967.『三木清全集 第九巻』岩波書店, pp. 179-306.)
- 村井実. 1985.『教育思想 教育の歴史をつくった人びと』日本放送出版協会.
- Noddings, N. 2007. *Philosophy of Education, Second edition*. Westview Press.
- 野村昭夫. 1984.「アリストテレス」所収 上智大学中世思想研究所編. 1984.『教育思想 史 I ギリシア・ローマの教育思想』東洋館出版社、pp. 195-220.
- 納富信留. 2012.『プラトン 理想国の現在』慶應義塾大学出版会.
- Nussbaum, M. 1980. Aristophanes and Socrates on Learning Practical Wisdom. *Yale Classical Studies*, 26: 43-97
- 萩野弘之. 2009.『マルクス・アウレリウス『自省録』:精神の城塞』岩波書店.
- 沼田裕之・加藤守通編著. 2000.『文化史としての教育思想史』福村出版.
- 小澤周三・影山昇・小沢滋子・今井重孝. 1993.『教育思想史』有斐閣.
- 佐々木毅. 2000.『プラトンの呪縛』講談社学術文庫.
- 篠原助市. 1950.『欧洲教育思想史 (上)』相模書房出版部.
- Tachibana, K. 2012a. Philosophical Basis of Aristotle's Theory of Moral Education in the *Nicomachean Ethics*. Ph.D. Thesis at the University of Tokyo.
- . 2012b. How Aristotle's Theory of Education Has Been Studied. *Studia Classica*, vol. 3. (forthcoming.)
- Taylor, C. C. W. 2006. *Aristotle Nicomachean Ethics Book II-IV*. Clarendon Press.
- 津田徹. 2005.「アリストテレスの教育哲学—人間形成の目的としての幸福 (エウダイモニア) をめぐる諸問題について—」.『芦屋大学論叢』42: 85-98.
- 梅根悟. 1968/1969.『西洋教育思想史 全三巻』誠文堂新光社.