

「教育関係」の契約論的考察：その法社会学的・哲学的基盤

著者	児玉 善仁
雑誌名	甲南大学教職教育センター年報・研究報告書
巻	2012年度
ページ	13-23
発行年	2013-03-31
URL	http://doi.org/10.14990/00001774

「教育関係」の契約論的考察

—その法社会的・哲学的基盤—

文学部教授 児玉 善仁

要旨：近年、教育関係を多角的に考究する試みがおこなわれるようになったが、この教育関係を「教授契約」の倫理的・哲学的分析を通じて考察した。西洋では中世以来、「教授契約」を結ぶ伝統が存在した。これは本来個々の教育者と被教育者の側とで結ばれたものであるが、大学に制度化されて学生と教師の間でも締結された。契約そのものは贈与慣行から変異したものとされてきたが、現実には共存してきた。契約としての「教授契約」においても、「信義誠実」の倫理性が存在し、それは教育における交換の正義につながる。契約の論理そのものは大学や学校などの組織・機能に制度化されて行くにつれて、「教授契約」を取り巻く空間は「開かれた空間」から「閉ざされた空間」へ変容した。マクロな「教育の時間」におけるミクロな「教授契約」の時間では、教育行為において相対峙する教育者と被教育者の客観的時間は主観的時間に捨象されるという時間性が指摘できる。

キーワード：教育関係、教授契約、信義誠実、倫理性、空間性、時間性

はじめに

「教育関係」という概念と視座が、一般的な言説はともかくも、専門的に問題にされるようになったのは1920年代のドイツ改革教育運動以後のことである。その理論的指導者であったH.ノールは、「教育学的関係」の概念を提起し、教育愛に基づいた教育者と被教育者の縦の人格的關係を提示するに至った⁽¹⁾。

以後、今日に至るまで、「教育関係」は、近代公教育の枠組みの中で、知識・技術の授受や、教育愛を前提とした人間形成などを目的とした関係として捉えられることが多く、ともすれば、学校教育の枠内での教師・生徒関係に限定され、その関係が本源的にはらむ文化的、社会的、経済的側面が軽視される傾向があったように思われる。

そのため、近年は閉ざされた学校の中での「教育関係」を考えるのではなく、より広く、人間のライフサイクルにおける時間と空間、文化、社会、自然における関係性なども視野に入れた広範な「教育関係」を考察する動きが、日本においても

生じている⁽²⁾。

ことに宮沢康人は、大人と子供の関係史という認識枠組みにおいて、教育の関係性を問題にし、文化の継承、団体性、身体性などの多角的な視座から「教育関係」を論じるに至り、教育関係論の地平を拡大するのに貢献している⁽³⁾。

しかし、これらの新しい「教育関係」論においても論じられてこなかったのが、契約関係が「教育関係」を規定してきた歴史的事実である。この事実は、あたかも古びた法社会的分析によってすでに過去のものとなったとされているかのように、これまで折に触れて言及されることがあっても、本格的に考究されることはなかった。

それはおそらく、伝統的な教育学そのものが教育愛のような主観的・情緒的關係に価値を置いて、その視座を中心に「教育関係」を考究してきたことに加えて、「教育関係」が学校教育を中心とした教師・生徒関係に限定されがちであったことにも依るのではないと思われる。すなわち、近代以降の学校教育の制度化の枠組みを自明の

前提として、「教育関係」を捉えようとしてきたことにも起因する。そのため、ともすれば学校制度によって隠されてきた関係性、あるいは歴史的な制度化の中に解消された個人相互の関係性や個人と団体との関係性を、没価値的で客観的・合理的な側面から考察することが看過されてきたのではないと思われる。

契約による「教育関係」は、まさにそうした教育の制度化によって隠されてきた関係であり、制度化の枠組みに組み込まれ見えなくなった関係なのである。

さらにまた、「教育関係」は、大人と子供といった枠組みで捉えられることが多く、既に大人になっていると見なされる高等教育の学生・教師関係は除外されてきた。しかし、教育における「契約関係」は、大学の「教育関係」にも拡大して捉えられる事実関係であって、「教育関係」をより広い視野でもって捉える可能性を開くものである。

本稿は、「教育関係」の一つのあり方、それもおそらくは根源的なあり方である契約関係について、まずは歴史的事実を指摘し、さらにその法哲学的、社会哲学的な展望を試みつつ、若干の分析をおこなうものである。

1 契約による教育関係の史的背景

西洋中世は、ラッシュドールも言うように、制度化の母であった⁽⁴⁾。立憲君主制、議会、陪審裁判制などと並んで、大学という教育制度も中世に制度化された一つであったが、史上初めて教授免許制度も確立された。

中世都市の勃興に伴って、多様な私的學校が繁栄し、ローマ教会は教会や修道院の學校のみならず、それらの私的學校をも権力下に置くために、教授免許 (Licentia docendi) のシステムを確立した。このシステムがすべてのキリスト教地域に及んだかどうかは議論があるが、教師による教育活動に教会による認可という権力関係が生まれた。

しかし、ローマ教会は基本的に教育活動を神へ

の奉仕と位置づけたため、教育の無償性が同時に制度化された。したがって、教育者と被教育者の教育関係は神を媒介とする奉仕や慈善の関係であり、アガペー (神の愛) によって結びつく関係であった。

他方で、都市に繁栄した世俗の私的な學校、これには読み書きを教えた基礎的學校から、算術から簿記に至るまで教えたソロバン學校、ラテン語の文法學校などがあったが、少なくともイタリアに関する限りは、その教師たちは教会の教授免許を免れていた。彼らは、いわば「知の商人」として経済活動としての教育をおこなった。そのため、生徒の親と契約を結んで教育活動をおこなったのである⁽⁵⁾。その際に結ばれた契約を「教授契約」と称する。

こうして教育は、一方で神への奉仕や慈善の觀念の下に教育者が被教育者を神へと導く無償の行為とされながら、他方で経済活動における現実的利益による知識の授受とされるようになった。教授免許の無償性と教授契約の経済性の、アンビバレントな共存が生まれたのである。

2 「教授契約」と大学

このような状況の中で大学が誕生するが、大学もまた「教授契約」のために生まれたと言っても過言ではない。イタリアの中世大学では、学生たちが団体化して大学を作り教師と契約を結んで教えた。その契約は組織化された手順に則って行われた。いわば、法人団体としての大学の出現によって、団体組織の機能に契約の過程が制度化された。その規約には、後述する「教授契約」の構造を明確に反映した条項が定められている⁽⁶⁾。

一般的に「教授契約」における教育者と被教育者の関係は、「授業料」の支払いという経済的優位性によって、被教育者の側が優位に立った。大学においては、学生の団体組織化を背景に学生がさらに圧倒的な優位に立った。学生の法人団体が教師個人と契約を結んだからである。教育においてはじめて団体と個人の契約関係が生じた

言ってもよい。

大学成立以前の学生と教師の個人的契約では、学生による報酬の支払いの優位性がともすれば教師の権威によって圧倒される場合もあったが、学生は団体組織化によって契約におけるその優位性を確立した。いわば、「学生の優位性の下での双務性」が団体組織化によって成立したのである。

こうした団体化による契約関係の変化は、初期の大学組織の変遷にも明確に現れている。

当初、学生と教師はソキエタスという教師を中心とした共同体を形成した。この団体は、個々の教師と学生が結んだ契約によって成立した。ローマ法に基づいたこのソキエタスは、一方で家族共同体的な性格を持つと同時に、他方で契約による経済的合理性をも持っていた。ゲマインシャフトとゲゼルシャフトの共存である。従って、その教育関係は一種のフィリアによる情緒的關係と、経済的合理的關係の二重性によって規定されていた。

しかし、学生はこのソキエタスとは別にユニヴェルシタスという完全に経済的合理的關係によって支配される団体を形成して、契約關係に基づいた教育關係における優位を確立した。それは学生の団体化によって、教育契約關係が雇用契約關係に置き換えられた結果だとも言えよう。

このように大学を契約団体と見なす捉え方は、大学が国家制度化された近代以降も西洋では引き継がれてきた。近年の例で言えば、フランスでは一九八八年に「中期契約（契約化）」という制度を導入したが、これは四年ごとに大学が業務と予算について国家と契約を結ぶもので、契約法人としての大学が明確に位置づけられている⁽⁷⁾。

また、一九六〇年代以降の大学改革の動向においても、常に自治団体としての大学への回帰が意識されてきた。それをさらに、契約關係に改革基盤を置こうとした典型的な例が、P.リクルールによる提言である。

リクルールは、教育者と被教育者の「教育關係」から大学改革を考えようとし、「あらゆる大学制

度は、結局のところ、この關係に形を与えたものにほかならない」と明言する。そして、この關係を現代においては教育者の側の圧倒的な支配權による非対称的な關係と捉え、それを支配關係の拒否によって対等な關係へと改革することを主張する。その根拠となるのはまさに、「教育者と被教育者を結びつける契約は、本質的な相互性を含意しており、これこそが協力の原理であり、基礎なのである」という、「教授契約」を基盤とする考え方なのである⁽⁸⁾。

このリクルールの歴史的な事實關係を踏まえた提言は、極めて正当なものである。しかし、それを大学の組織・機能改革に結びつけるには、独立した自治団体であった大学が国家制度化される過程で、教師と学生の契約の組織制度化がどのように変質したのか、そしてそれが国家制度としての大学と国家との法的契約關係とどのように関連づけられたのか、といった問題を明らかにする必要があるだろう。

3 史的事実としての「教授契約」の構造

「教授契約」の出現は、中世都市社會の成立と不可分の關係にあった。それは、古代のローマ法に含まれる団体や契約などの觀念が復興し、その觀念に基づいた都市社會の制度的構造が確立したからである。

おそらくローマ法の復興によって、法人格の觀念が確立するとともに、法人格を持つ団体として中世都市が成立し、都市内にはこれもローマ法によって規定された様々な団体が成立した。そして、その団体や個人が法人として契約を結ぶという制度が確立したのである⁽⁹⁾。

そのため、中世都市においては、売買などの商取引は無論のこと、医療や教育、婚姻、果ては親子關係など、かなりな人間關係が法的契約によって営まれることになった。

このうち「教授契約」は、原則的に世俗の個々の教師と生徒の親との間で結ばれたものである。

中世後期から近代初期にかけて、公証人が作成した「教授契約」文書に見られる記載の構造は、概

ね次の形式を採っている。

まず、(1)契約主体の明記。通常は教師と生徒の親が契約当事者となる。次に、(2)教育内容と教授期間の表明。教師の側が何をどこまでどの期間で教えるかが具体的に明言される。(3)報酬額と支払い方法の明記。教育内容に対する、親の義務としての対価額と支払い方法が保証される。そして最後に、(4)双方の違反罰則への同意、がなされる。契約によっては、(2)の教育内容の表明の後に、内容の質と量が正当であるかどうかの吟味規定が定められた例もある。

そこに見られるのは、封建契約に見られたような身分的上下関係を土台とした関係ではなく、契約における当事者の「対等性と双務性」である。

教師の側は言明された教授期間内に教授内容を教える義務を負い、生徒の側はその教授された内容に対する対価の支払いの義務を負う。この双務性は、強制されたものではない。知識と対価のバランス、当時の考え方での「正当なる価格」に基づいて、双方が自由な同意によって決定したものである。しかし、この自由はひとたび契約が締結されると、その契約の法的拘束力によって制限される。従って、片方が契約に反する時には、他方は義務から解放されて、契約の解除や罰金の授受がおこなわれる。このような関係に入るかどうかは両者の自由意志に基づいており、対等な立場での契約関係を結ぶことができるのである。

ただ、当時は教授の報酬は「成功報酬」と考えられており、知識の授与が完了しない限り、対価は支払われなかった。それには、当時の知識観や子供観、そして教育を時間の継続と見なさない教育観などが影響していたが、これらの意義についてはすでに拙著で考察しておいた⁽¹⁰⁾。

4 教育における贈与と契約

この「教授契約」などの契約は、すでに述べたように、ローマ法の復興によって成立した法概念と法制度に支えられていた。しかし、法的な契約そのものは、原始社会の贈与慣行が徐々に縮小して、やがて法的で合理的な契約関係に取って代

わったと考えられてきた。

著名な『贈与論』においてモースは、互酬的で義務的な「全体的給付組織」としての贈与を論じ、それがローマ法によって法的な関係、すなわち一種の霊魂による人とモノとの結びつきが切り離されて法的関係に至ったと考えた⁽¹¹⁾。そして、その後の研究においては、貨幣の流通と市場経済の発達に贈与による交換を凌駕していくことが明らかにされた。

その転換の時期は、近代の産業資本主義の発達に絡めて18世紀末から19世紀と捉える説などもあるが、中世後期とすることも十分に可能である。実際、デュビーは12世紀末以降都市の貨幣経済が古い贈与慣行を排除したと捉えて、その変革期における民衆の心性を考究した⁽¹²⁾。日本でも、阿部謹也が11世紀以後の都市市場を中心とした贈与から売買への転換を、「公」の概念の成立に関連づけて論じている⁽¹³⁾。

それらによると、こうした古い贈与慣行から市場経済における契約への転換は、重要な側面の変化を伴っていた。死者への贈与などが神への贈与へ転換され、キリスト教的な救済の観念に結びつけられたのである。このキリスト教会による無償の贈与への転換が起こった12世紀頃に、同時にローマ教皇は教育の無償性を確立しようとした。それによって、聖職者としての教師と知識を通じて神の恩寵を授かる非教育者という関係が生まれ、両者の教育関係は救済という彼岸的価値の中に組み込まれたのである。

しかし、この時代には市場の貨幣経済が勃興すると共に法的契約関係という新しい人間関係が生まれた。その人間関係を規定する契約によって、教育もまた市場原理によって動くようになった。その教授契約においては、教育者と非教育者の関係は、贈与のような不明確な互酬性や不確実な義務性に基づくのではなく、また、教会教育のような非対等で超越的な価値による結びつきに依るのでもない、明文化され合理的で対等な相互関係となった。

こうして、中世から近世にかけて、教育関係は、

無償の超越論的な救済関係と有償の現実的合理的な契約関係が共存することとなったのである。

しかし、贈与から契約への転換は、決して契約が贈与に取って代わったことを意味するのではない。近年の研究は、むしろ贈与と契約の共存関係を指摘している。たとえば、16世紀フランスにおける贈与について論じたデービスは、その共存を前提にして多元的に決定される義務の文化における贈与の意味を考察し、「贈与のモードが、契約のモードのまわりに群がり、からみついていた」⁽¹⁴⁾事実を指摘している。

実際、中世以来教育の側面においても、大学の教授たちは都市などの支払う給与、学生の「授業料」、学位取得の際の謝礼品や饗応を受け取っていた。いわば、三重の収入を得ていたのだが、それは、教師と学生の関係が、古典的な贈与関係、中世後期の契約関係に依って規定されると同時に、都市給与によって教師たちが官僚化していく新しい段階を示している。

歴史的に見ると、大学の教師に限らず、近代以前の教育者と被教育者は、日本の「束脩」に見られるように西洋でも贈与関係によって結びついていたが、中世末期から合理的な契約関係に入って、両者が共存するようになった。それが、給与による教師の官僚化が組織と教師の雇用契約関係を生んだことによって、直接的な教育者と被教育者の契約関係は組織化された制度の中に解消された。しかし、それは決して両者の契約関係が消滅したのではなく、法的制度の中に組み込まれたことを意味する。もはや、契約を締結するのは教育者と被教育者ではなく、教師を雇用する組織が被教育者と契約関係に入り、そうした関係が制度化される。こうして、一方で教育関係をめぐる契約関係は制度の中に埋もれ、他方で古典的な贈与慣行は弱体化しつつも今日まで生き残ってきたのである。

5 「教授契約」の法社会学的基盤と倫理性

モースも古典的な義務的贈与を、要物契約と捉えているのだが⁽¹⁵⁾、この概念はローマ法の概念

である。

ユスティニアヌス法典では、要物契約は消費貸借、使用貸借、寄託、質の四種類あるとされ、モノの貸し借りをめぐる契約であり、モノの引き渡しによって生じる債務債権関係を示している。モースが論じた古代における、霊（マナ、ハウ）を伴ったモノが半ば義務的に交換される体系では、確かに利息などの金銭を伴わない要物契約と理解される。ローマ法では、要物契約の多くは無償契約と考えられ、金銭を伴う場合は問答契約によって補完されたからである⁽¹⁶⁾。

しかし、貨幣経済の発展した中世において、個々の教師と生徒の親とが結んだ「教授契約」は、知識というモノと謝礼というモノの交換ではなく、知識に対する金銭の授受によって契約が結ばれており、これはローマ法概念では諾成契約とされるものであった。

言語上の厳格な形式主義に基づいた問答契約においても、また、モノの交換が重要な契機となった要物契約にしても、少なくとも表面上は当事者の心情や意志が問われることはなく、諾成契約においてのみ合意という相互の意志や信義誠実という心が問題にされたのである⁽¹⁷⁾。

「教授契約」においても、当然ローマ法に基づく中世都市の法体系とそれを現実に支える公証人制度の成立による法的強制力の下で、まさに教師と生徒の親との表明された「合意という意志」と「信義誠実」という倫理性が問題にされたわけである。

ここで問題となるのは、「信義誠実」という倫理性である。ローマ法における「信義誠実」を詳細に論じたM.ヴェーバーは、本来原理的にはローマ法は「信義誠実」を含むフィデースを知らなかったが、実際にはローマの取引法などではその原理が生かされている事実を指摘する。そして、近代的な法の合理化においても「信義誠実」は、一種の情状酌量における倫理性として継承されていると述べている⁽¹⁸⁾。従って、契約そのものの観点からすれば、「信義誠実」は身分契約に見られたものであったが、一種の取引である合理的

な目的契約においても、それが継承されていくことになる。

すなわち、「合意という意志」によって締結された契約における法的な強制力と、その契約を遵守させる倫理的な「信義誠実」とは極めて密接な関係にあったのである。

その関係を法哲学の立場から考察したのが、カントであった。周知のように、カントはその『人倫の形而上学』を法論と徳論の二部構成で論じ、法を道徳に先行させた。それは、外的な義務にかなった行為と内的な義務からの行為の区別に基づくものである。契約行為においては、「結ばれた約束は守られねばならないという立法は、倫理学のうちにはなく、法論のうちには存する。倫理学は後からただ、法理学的立法がこうした義務に結びつける動機、すなわち外的強制がたとえ取り除かれた場合でも、義務の理念だけですでに動機として十分であることを教えるだけである。」と述べて、明確に法による強制と倫理的な義務を区別する。つまり、契約の履行という法によって強制された行為（適法性）と、内発的な義務による契約の遵守（道徳性）を区別し、後者を前者に優越させる。「それ（法的立法による義務）に対して、倫理的立法は、なるほど内的な行為を義務とするのではあるが、それでも外的な行為を除外することはなく、むしろ義務のすべてに関係する。」⁽¹⁹⁾

おそらく、史的事実としては、逆に契約が法制度として合理化される過程で、契約が履行されたかという適法性が「信義誠実」の倫理性を凌駕していったものと考えられる。しかし、「教授契約」においては、近代的な制度的構造化の過程に伴って、法的強制力による契約の遵守から、内発的動機からくる遵守の「信義誠実」義務へと、むしろその重点を移していったのではないか。

そして、この契約の倫理性は、「教授契約」の論理を通じて教育の正義につながるものでもあろう。「交換的正義とは、契約者の正義であり、それは、売買、賃貸借……、およびその他の契約上の諸行為における、信約の履行なのである。」⁽²⁰⁾ ホップ

スのこの言葉は、近代において「教授契約」が制度化されてからの、教育組織や教育制度の基本原理をなすものである。

6 ソキエタス契約の法社会学的基盤

大学団の成立以前に学生と教師が結んだ「教授契約」はソキエタス契約といい、今日概念でいう初中等教育の教師と生徒の親が結んだ「教授契約」とはやや趣が異なっていた。ソキエタス契約もソキオ（仲間）になるという行為を意味するものとして、売買や委任とならんで諾成規約の一つとされた⁽²¹⁾。

教師と学生はソキエタス契約を結ぶことによって、ソキオになりソキエタスという一つの共同体を形成したのである。従って、高等教育の教師と学生が結んだ契約と、初中等教育の教師と生徒ないしその親との契約は、その団体性によって異なっていた。この共同体としてのソキエタスは、フラテルニタスやコンソルティアなどの兄弟団のような運命共同体の性格を持つと同時に、「授業料」などの金銭の授受による利益共同体の性格をも兼ね備えていた。

従って、その契約も、一方で何をどのくらいの期間教えるかという文言の後に、部屋と食事などを供与することが明言された後に対価が明記された⁽²²⁾。初期のソキエタスでは、しばしば学生は教師の住居などに下宿していたため、「教授契約」に賃貸借契約が合体したものとなったと考えられる。

そのため一方で、学生が教師を「わが主人（dominus meus）」と呼び、教師が学生を「わが仲間（socius meus）」と呼ぶような家族共同体的な親密な関係を維持しながらも、他方で「教授契約」に基づく経済的合理的な教育関係によって結びついていた。すなわち、教師＝学生関係は、学識への尊敬を媒介とした主従関係や保護者＝被保護者的関係を含む家族的心情関係と、知識と「授業料」の授受による経済的合理的関係の二重の関係性を持っていた。そして、前者の関係においては教師が優越し、後者においては学生が優越

していたのである。

このソキエタス契約は、ヴェーバーの契約論の観点からすれば、正餐を共にする(コンパーニョ)ゲマインシャフト的な身分契約(兄弟契約)と、知識と金銭の授受のみによるゲゼルシャフト的な経済的合理性の目的契約とが、合体した契約であると捉えられる⁽²³⁾。

そして、この二重性は、国民団と大学団の成立に伴うソキエタスの消滅によって、家族的心情関係をもたらした身分契約もまた消滅することとなり、経済的合理性による目的契約としての「教授契約」が大学団に制度化されることとなる。学生が作り上げた大学団が規約に制度化された手順に従った「契約」を教師と結ぶことによって教育行為がおこなわれるようになるのである。

この大学団による契約の団体組織的制度化こそが、大学の本源的な組織形態であって、その組織の機能に「教授契約」もまた包含された。そこでの契約は、大学出現以前の個人的な「教授契約」やソキエタス契約とは、契約の構造そのものは大きな相違はないにしても、その手順や意義は大きく異なっていたと思われる。また、近代に大学が国家機関化した際にも、組織としての大学が自治団体であるコルポラチオから行政組織としてのアンシュタルトへ変化するに伴って、その契約の機能もまた変容せざるを得なかった。こうした「教授契約」の歴史的な変容については、稿を改めて論じたい。

7 「教授契約」における「空間」

ここでは、原初的な「教授契約」を取り巻く諸要素の中から、教育者と被教育者の位置ないし空間と契約をめぐる時間の問題を取りあげて、若干の展望を加えておきたい。

まず、これまでの教育関係論がしばしば問題にしてきたように、教育者と被教育者の位置関係とその教育行為が行われる「空間」の観点である。教育関係論の出发点にあるH.ノールは、父子や教師・生徒の世代間の根本的「対立」を「生の対立」として位置づけ、その弁証法的止揚を教育関係の

根源的課題とした。そして、この「対立」に世代間や父子の関係のみならず、ペスタロッチの母子関係を導入し、そこでは上下の権威関係が「愛」によって結合される⁽²⁴⁾。

こうした、タテの権威関係に対して、兄弟姉妹とのヨコの関係、さらには伯母や伯父とのナナメの関係を強調し、全体としての教育関係のネットワークを考慮する考え方も提起される⁽²⁵⁾。

ただ、この位置関係は、世代間関係を前提とした位置関係であって、動かしがたい所与の関係を前提としている。閉ざされた家族空間や近代の学校空間における教育関係、あるいは宿命として人間関係を前提とした教育関係であって、自由意志に基づく関係ではない。近代以降の公教育にあっては、確かに権威や強制の下に閉ざされた学校空間から、世代間関係で捉えることによって教師・生徒関係を解放する可能性はありえたが、教育の根源的な私事性はまた、自由意志に基づく教育関係の考察の必要を要請すると思われる。

このように考えると、教育における契約関係は、自由意志に基づく「相互性」の点において社会的なヨコの対等な関係として位置づけることができる。確かに、教師と生徒もまた、この既に存在する世界の中に投企されている。親子や親族の関係や、制度化された学校の中に否応なく彼らは現存する。しかしその中でも、教育者と被教育者の関係そのものは、実存的関係としてありうるものであろう。ブーバーは「我と汝」において「存在そのものの相互性」を問題にする。その「相互性」は教育関係においては否定されるとされるが、おそらくブーバーにおいても教育関係における実存的相互関係は議論の残されている課題である⁽²⁶⁾。

そしてこれらの位置関係は、教育行為がおこなわれる「空間」とどのように関連するのか、これははまだほとんど考察されていない。元来、教育者と非教育者の関係は社会的に「開かれた空間」にあったはずである。「教授契約」が結ばれた中世においては、教育はしばしば教師の自宅や教会の一室、さらには街角の一角などでおこなわれた。

草創期中世大学にしても、一定の土地や建物を持っておらず、街中は無論のこと町から町へと移動すらし。それは、学校というものが人的な関係概念であったからである。教師と生徒・学生によって教育行為がおこなわれる場が、どこであっても学校であったからである。

従って、特定の場に縛られない自由な空間として学校が存在した。こうした「開かれた空間」において教育者と非教育者は、「教授契約」によって特定の関係に入った。それが近代の公教育制度の成立によって家族や学校の「閉ざされた空間」に封じ込まれた。そこにおいては、両者の関係は現実の生活空間から遊離したものにならざるを得ない。このような近代における教育「空間」の変容は、他者としての教育者と被教育者の相互の在り方や関わり方の変化とどのように関連するのか、すなわち、他者性や間主観性の問題であるが、これも今後考究すべき課題である。

8 教育と「時間」

「時間」の問題を取りあげるにあたっては、まずは教育における「時間」についての問題を考えた上で、「教授契約」の「時間」について論及すべきであろう。

教育における「時間」の問題は、マクロとミクロの二つの局面から考える必要がある。

一般に、教育におけるマクロな視点は、国家的・行政的な問題として捉えられ、ミクロは個々の教師と生徒の教育行為の問題として捉えられている。「時間」の問題もまた、一方で年限や時限のいわば制度化された時間として、他方で教師・生徒間における個別的時間として、捉えなければならない。

マクロな視点からすれば、中世から近世にかけての「教育の時間」はまだ近代的な構造化された時間を持っていなかった。近代以降において、教育とりわけ学校教育は構造化された時間を持つようになった。カリキュラムの段階的構造化と学年制の導入によって、学校の「時間」は数年の完結した時間を持ち、それが一年ごとに区分され、

さらに各学期、各週、さらには各時限に細分化される。その一時限は現実の物理的一時間とは必ずしも一致しない⁽²⁷⁾。

そこでは、「教育の時間」は直線的に流れ、繰り返されることはなく、循環的ではありえない。そして、構造化され分断された「時間」においては、おそらくはベルグソンの純粋に持続的な時間に生きる自由もまた、制限されざるを得ないであろう⁽²⁸⁾。

しかし、中世では、知識は懐疑によって探求するのではなく、権威としてのそれを獲得するものであったし、子供は保護し育成する存在ではなく、教育によって社会に送り出す存在でもなかった。そこでは、一定の時間的継続性の下に探求によって知識を獲得させ、大人に向けて子供を育成するという教育観は成立していなかった⁽²⁹⁾。「教育の時間」は一定の継続性の下に直線的に流れるものではなかったのである。

「教授契約」がおこなわれた中世後期から近世にかけては、人間の時間意識が大きく変化した時代である。循環し永劫回帰する古代ギリシャの時間と異なって、中世には世界の創造から終末へと直線的に流れる神の時間が支配的であった。ル・ゴッフは、中世後期にこの「教会の時間」が、計測可能で合理的な「商人の時間」に取って代わったことを指摘した。

商業契約が「商人の時間」に縛られるのと同様に、「教授契約」もまた「商人の時間」によって拘束される。「商人の時間という計測可能で機械化すらされた時間は同時に、非連続の時間であり、活動停止や無活動の瞬間によって区切られ、加速や減速の影響を被る時間でもある。」⁽³⁰⁾

「教授契約」の時間もまた、マクロな教育の時間の一部ではなく、一定の切り取られたミクロな時間であり、マクロに見れば非連続な時間である。

9 「教授契約」と時間

「教授契約」においては、定められた期間に何を教えるかが明示された。この「相互の同意」に

よって切り取られた時間は、一方で暦や時計によって計測可能な合理的時間であると同時に、他方で教育者と被教育者それぞれの、そして両者の関係によって影響される主観的時間でもある。

そしておそらくは、この客観的時間よりも内的な主観的時間こそが教育関係にとってより重要な意味を持つ。

言うまでもなく、世界という「空間」に現存する人間を「時間」との関係で考究したのが、ハイデggerである。彼は、「世界・内・存在」としての人間の主観的な時間意識は、客観的な時間性の変異したものではなく、人間の最も根源的な存在のあり方に依るものであり、人間の現存自体がこの時間性によって把握されると考えた⁽³¹⁾。

実存主義的考え方からすれば、過去は現在を規定し抑圧し、未来もまた強制するものとして現在の瞬間に迫り来る。その瞬間において、現存在としての人間は先駆的決断を迫られるのである。しかし他方で、この「根源的かつ本来的な時間性」は、幸福という主観状態によって無時間性ないし永遠性へと転化される。「時間からの独特な『解放』、同時に現存在一般の重荷的性格からの独特な『解放』の状態」が可能となる⁽³²⁾。

このような存在論的時間性から見れば、「教授契約」における時間もまた、客観的に定められた時間の中で、現存する他者としての教育者と被教育者が、契約対象である教育内容を媒介として対峙する不断の時間の継続性を持つ。そこでは常に、教育内容の授受をめぐる両者の間で不断の決断が継起する。しかし、その継起における両者の主観的状态は、教育内容の授受の結果によって左右される。無時間性へと「解放」されるのか、決断の前状態に引き戻されるのか。このことは不断に起こるが、やがて契約によって限定された時間の終末を迎える。その時点で、契約の完了は、両者にすべての反芻を要請し、契約期間としての時間は回帰されるだろう。

このような「教授契約」における時間性を、少し別の視点から考えてみよう。

そもそも「教授契約」は、教育者と被教育者な

いしその保護者との間で、双方の自由な選択意志によって締結される。通常は、被教育者の側が特定の教育者を選び、教育を受ける申し込みをおこなう。申し込みが受理されると、より詳細な契約の内容、すなわち教育内容（対象）、教育期間、対価などについての相談がおこなわれ、それを双方が受諾して、契約が成立する。

前提となる相互の「合意という意志」は、カントによれば、個別的な意志ではなく統合された意志であって、経験的には同時に示されることはなく、「必然的に時間のなかで継起せざるをえない」。つまり、申し込みや提示とその受諾の間には多少の経験的時間の継続がある。ただ、超越論的に「仮想的占有」として表象する場合には、統合された意志ではなく「単一の共通の意志」であって、契約対象は「純粹実践理性の法則に従って取得される」。そこでは、経験的時間は捨象されてしまう。「これは純粹な（法概念に関して空間と時間の感性的諸条件をすべて捨象する）理性の要請である」⁽³³⁾。

これは契約締結に至るまでの時間性であるが、おそらく契約締結後から物件引き渡しまでの時間にも該当すると考えられる。

「教授契約」において、授受される対象は一定の教育内容としての知識や技能である。それを、一年ないし数ヶ月といった期間で教育者の側が授与することを保証し、被教育者の側がそれを受け取ることに同意する。従って、契約締結の時点では、まだ対象の授受は完了しておらず、将来的な完了の約束がされただけである。

そのため、契約そのものは一定の期間教授するという行為を保証するものにならざるを得ないが、契約完了の時点においては、授受される対象が確かに授受されたのかどうか問題となる。まさしくカントの言うように、契約締結から完了までは被教育者と教育者の双方が相互に相手に対して「对人的権利」を持つが、契約が完了した時点では、授受された対象に対する権利が被教育者の側に生じる⁽³⁴⁾。

換言すれば、契約締結から完了までの継続的時

間において、教育行為に対する権利と義務から、教育結果である知識等に対する権利と義務への転換が起こるのである。この転換は「教授契約」においては、商業契約等における物件の移転が一回限りであるのと異なって、不断の連続性のもとにおこなわれる。前述のようにカントは、契約におけるモノの取得はア・プリオリな実践理性の法則に従うとしたが、観念論的に考えるなら、確かに「教授契約」における知識の取得は一回限りではない不断の倫理性の継続によるともいえるだろう⁽³⁵⁾。前述のボルノウ的な主観性による無時間性への転化は、カントにおいては実践理性によって捨象される時間性となるのである。

このことは、契約によって授受されるモノの性質にも依存する。「教授契約」によって授受される知識や技能は、単なるモノではない。通常の契約において所有権の移転がなされるモノは、その存在自体が一方から他方へ移る。しかし、知識は一方が他方に与えても、授与者の元に残るのである。その意味では、「教授契約」は単なる要物契約ではないし、契約によって規定された時間は、契約当事者間でのモノの移転に関わる時間ではない。確かに、教育者の側から被教育者の側へ知識は伝達されるが、その伝達は継続的であり、不断に確認される。伝達された知識は、教育者と被教育者の間で常に比較され、その正当性が確認される。ここでの契約の時間は、当事者間のモノの共有のプロセスである。

「教授契約」における契約締結と完了の間の時間は、知識を媒介として教育者と被教育者が向き合う「共有された時間」なのである。この「共有された時間」は、一定の客観的な時間としての継続性を持つが、しかしそれは当事者の現存や倫理性によって主観的時間へとさらには無時間性へと捨象される。

そしてこの「時間」は、契約完了時に総体としての「時間」がもたらした成果の評価によって終わる。契約によって定められた対象の「共有の完全性」が確認されることによって消滅するのである⁽³⁶⁾。

結びにかえて

日本の社会は義理・人情の社会であって、西洋的な契約の観念は存在しないと、中根千枝『タテ社会の人間関係』講談社 1967年をはじめとして、主張されてきた。この主張は必ずしも正確ではないが、日本社会が契約的合理性よりも情緒的絆を重んじてきたことは確かであろう。日本の教育界も、教育関係を恫かな合理性で捉えるよりは情愛的結びつきで捉える傾向にあったように思われる。

しかし、グローバル化した現代においては、教育関係をより広い視野で捉える必要があるだろう。元来西洋で生まれた近代教育の概念や理念の根底には、教育関係を契約関係と見る考え方が存在してきた。そうした歴史的な事実を新しい視点から捉え直すこともまた日本の教育を考える上で有用となるのではないだろうか。

本稿では、現在多様に論じられようとしている教育関係について、現実には結ばれてきた「教授契約」の事実を指摘し、その事実の若干の考察をおこなった。法社会学的な倫理性や、哲学的な空間性と時間性の観点から論考の端緒を与えておいたが、不十分なままに終わっている。とりわけ、教育者と被教育者が対峙する時の他者性や間主観性の問題に敷衍できなかったのは残念である。これらの問題を含めて、今後多角的に「教育関係」としての契約の問題を考えていきたいと思っている。

註

- (1) 宮野安治『教育関係論の研究』溪水社 平成8年7頁以降
- (2) 例えば、高橋勝・広瀬俊雄編著『教育関係論の現在』川島書店 2004年
- (3) 宮沢康人『＜教育関係＞の歴史人類学』学文社 2011年や、『大人と子供の関係史序説』柏書房 1998年など。
- (4) ラシユドール 横尾壮英訳『大学の起源』(上) 東洋館出版 1966年 38頁
- (5) このような中世都市の教育状況に関しては、拙著『ヴェネツィアの放浪教師』平凡社 1993年、特に第二章。当時は、近代的な教育概念が成立しておらず、一

般に教育よりは単なる教授が考えられていたため、「教育契約」ではなく「教授契約」の訳語を充てる。

(6) 大学団規約と教授契約の構造的類似については、拙著『イタリアの中世大学』名古屋大学出版会 2007年、第三章に詳述。

(7) フランスの「中期契約contractualization」については、『大学界改造要綱』アレゼール日本編 藤原書店 2003年 234頁 など。「中期契約」と意識されているが、原意は「契約化」である。

(8) P.リクール 高橋武智訳「大学における改革と革命」『展望』1968年 135頁

(9) 個人と法人の観念の誕生に関しては、多様な文献があるが、拙論「最古の『法人』大学と契約—日欧の史的伝統としての契約関係」『大人と子供の関係史』大人と子供の関係史研究会 第四論集 2001年。

(10) 教育観や知識観の問題については、前掲拙著『ヴェネツィアの放浪教師』第1章。

(11) マルセル・モース 有地亨訳『贈与論』勁草書房 2008年。

(12) ジョルジュ・デュビイー 篠田勝英訳『中世の結婚』新評論 1984年では、婚姻契約と贈与の問題を考究している。

(13) 阿部謹也『中世選民の宇宙』筑摩書房 1987年 92頁以降。

(14) ナタリー・Z・デーヴィス 宮下志朗訳『贈与の文化史』みすず書房 2007年 65頁。贈与と時間性の問題などについては、『条件なき大学』を論じたデリダが、「時間を—与える」(『他者の言語』高橋允昭訳 法政大学出版局)において詳述している。

(15) モース 前掲書 30頁

(16) ローマ法の契約分類等については、

M.Balzarini(a cura di), *Diritto privato romano*, CEDAM, 1992, p.360 e seg. 並びに、

V.Arangio-Ruiz, *Istituzioni di Diritto romano*, Napoli, 1984, p.283 e seg. など。

(17) M.ヴェーバー 世良晃志郎訳『法社会学』創文社 1974年 197頁

(18) 同上書 514頁

(19) カント 檜井・池尾訳『人倫の形而上学』カント全集11 岩波書店 2002年 33頁

(20) ホップズ 水田洋訳『リヴァイアサン』岩波文庫 245頁

(21) *societas*は*society*などの語源となった言葉で、「社会」のもっとも根源的なあり方を示すものとして、多様に考究する価値がある。ローマにおける*societas*の史的展開については、アラン・ワトソン 瀧沢・樺島訳『ローマ法と比較法』信山社 2006年 161頁以降。ソキエタス契約そのものについては、Arangio-Ruiz,

op.cit. p.349 e seg. など。

(22) 教師と生徒の親との教授契約の具体例については、前掲拙著『ヴェネツィアの放浪教師』34頁以降。ソキエタス契約については、『イタリアの中世大学』86頁。

(23) 兄弟契約と目的契約については、ヴェーバー前掲書 121頁以降

(24) 宮野 前掲書 75頁。

(25) 宮沢『＜教育関係＞の歴史人類学』225頁

(26) マルティン・ブーバー 植田重雄訳『我と汝・対話』岩波文庫 1979年 58頁以降。宮野 前掲書 130頁。

(27) 中世と近代以降の「教育の時間」の違いについては、前掲拙著『ヴェネツィアの放浪教師』56頁以降。

(28) ベルクソン 中村文郎訳『時間と自由』岩波文庫 276頁。時間の空間化を否定し、純粋な持続を考える彼の思惟からも、「教育の時間」は自由の問題に絡めて考えられねばならない。

(29) P.アリエス 杉山光信・恵美子訳『＜子供＞の誕生』みすず書房 1980年参照。また、前掲拙著『ヴェネツィアの放浪教師』54頁以降。

(30) ジャック・ル・ゴッフ 加納修訳「中世における教会の時間と商人の時間」『もうひとつの中世のために』白水社 2006年 60頁。贈与における円環的時間の問題は、デリダ 前掲書 68頁以降。その哲学的考察は、契約における時間を考える際にも有用である。

(31) ハイデガー 桑木務訳『存在と時間』(上)(中)(下) 岩波文庫 昭和35年。特に、下巻186頁以降。

(32) O.F.ボルノウ 藤縄千紳訳『気分の本質』筑摩書房 1973年 130頁以降は、実存的不安とは逆の幸福な時間に本来性を見ようとする。

(33) カント 前掲書 103—104頁。ただ、カントは要物契約を基にこの考察をおこなっていることに留意する必要がある。

(34) 同上書 106頁

(35) 近代以降とは逆に中世では、契約締結から完了までの継続的教育行為よりも、契約完了の結果としての授受された知識そのものを重要視した。そのため、対価は授業料とは見なされず、成功報酬と見なされた。しかし、契約によって生じる継続的な時間と契約の完了の結果は、現在と未来として明確に区別されていた。当時の婚姻契約では、未来形と現在形の契約が形式的にも区別されていた。この事実からも、時間意識と結果に対する対価の観念の関係をどう捉えるかを考える必要がある。

(36) この知識の「共有の完全性」が確認された時に、被教育者は教育者の仲間となり、その権利保証が教授免許となる。そして、教授免許がその分野の専門職の保証となる。そこに学位の歴史的起源がある。