

というポストモダンの作業にも連なることになる。この作業は、広い意味での知識社会学といえないこともないが、社会が思惟を規定する側面だけでなく、言語表現が思惟を展開させ、その思惟が社会を規定していくという側面も含めて問題にするところが従来の知識社会学を超えているだろう。また、言説論はイデオロギー論と重なる面をもつが、壮大で体系的な観念形態を扱うイデオロギー論とは異なり、言説はさまざまな問題領域での個々の細かな論述を対象化して、言説が形成され拡大されていく歴史過程や、言説の諸機能などを多角的に検討するところに特徴をもっているといえる。

もっぱら言語学や記号学、思想史といった分野で注目されてきた言語や言語表現の問題について、もちろん社会学や教育学が関心を寄せてこなかったわけではない。たとえば、ヴェーバーの行為論から出発しながら、言語社会学の成果を取り入れて独自の社会学的動機論を展開したミルズの「動機の語彙」は、1940年という早い時期に発表された重要な遺産のひとつである。彼によれば「行為者としての人間は、言語のやりとりを通じて、動機を自己と他者とに帰属させる。……動機は、個人の『内部』に固着した要素ではなく、社会的行為者によるその行動の解釈をおしすすめる条件なのである」(Mills 訳書 1971, 345頁)。つまり、個人の内側に原動力として存在しているように見える動機は、実は個人の外側にある社会のシンボル体系の言語を用いて行為の解釈として与えられたものなのだ、という主張である。動機づけとして社会的に構成された語彙があり、大義名分を与えるそうした合い言葉によって行為が導かれていくという発想は、教育言説を考えるうえで参考になる。

さらに近年では、バーンステインの「言語的社会化」に関する一連の成果やブルデューによる「社会階層と言語活動」「言説の社会学」に関する諸研究など、言語や言説に関する社会学的研究が多く見られるようになってきた。それらについても言及すべきであるが、本論の守備範囲を超えるのでこれ以上は立ち入らない。

一方、わが国の教育研究に目を向けると、言説などと身構えていなくても、教育における言語や言語表現の問題についてこれまでも議論されてきている。いくつかの議論を振り返りながら、なぜ教育言説を問題にする必要があるのかについて整理しておきたい。

2. 教育言説への注目

(1) 教育論と言語

たとえば、村井(1976, 第2部第1章)はわが国でも早い時期に「教育言語」の問

教育言説としての「生涯学習」

今津 孝次郎

I 教育言説とは何か

1. 言語と言語表現への注目

本論の目的は、言説論の知見を教育研究に導入して「教育言説」概念をあらたに提起し、教育言説についての議論の枠組みを提示しつつ、具体的な問題事例として「生涯学習」を取り上げて分析しながら、教育言説研究の可能性を探ることにある。最初に、教育言説の定義と枠組みを整理するための論点を抽出するために、言説論について少しだけ触れておきたい。

「言説」の原語である「ディスクール discours」「ディスコース discourse」は、談話・講義・論述・叙法・言語表現などと訳され、本来は言葉による思考ないし思想の伝達といった意味であるが、核となるのは言語の問題である。私たちは言語によって世界を認識し、言語によって論じ考え、言語によって自らの思考を表現する。私たちは言語による支配あるいは言葉の呪縛を受けている。「発話の個人的欲求があるから言語活動があるのではなく、むしろ逆にはじめに言語活動がある」というボードリヤール（Baudrillard 訳書 1982, 72-73頁）の主張を見るだけでもこの点は理解できよう。

言葉の支配や呪縛の問題を追求することは、何らかの議論について検討する場合に、議論そのものの内容ではなくて、議論が立脚している言語化されたパラダイムや概念、理論ないし認識方法や価値観そのものを自省（reflection）する営みである。それは、私たちが当然のことにように依拠している近代的思惟そのものを相対化する

教育言説としての「生涯学習」

題を提起したが、それは「教育言説」に連なる問題だといってよい。彼は、教育に関する人々の議論が言語の使用法にあまりにも無関心であり、明確な定義もなく、先入観に満ちたまま言葉の勝手な使用が横行していると、例を挙げながら批判した。「善さ」という言葉ひとつ取り上げても、それは価値命題なのか事実命題なのか曖昧で議論をいたずらに混乱させている。また「知育偏重」にしても「情操教育の重視」にしても、繰り返し強調されるけれどもスローガンばかりで、そこからは具体的な方策はいつまでたっても出てこない、というように。

村井が批判した教育言語の特徴は、これまでも多くの人々によって指摘されてきたことである。ただし観点を考えてみると、こうした批判は逆に教育と言語の関係をめぐる基本的特質を浮き上がらせる結果となっており、その基本的特質を問題にすることの方が意味があるように思われる。すなわち、教育言語は本来、曖昧性や不明確性、抽象性をもたざるをえない性質をもっていること、そしてまたそのことが人々にとって教育言語の魅力にもなっているのではないか、という点である。

いうまでもなく教育の基本は、一定の学習目標が達成できるように、年少世代に対して年長世代が意図的に働きかける実践である。ここで重要なのは、教育言語のほとんどが「目標」や「目標」達成のための方法、さらには「目標」達成にとっての障害といった問題について論述していることであり、要するに「目標」に関わっていることである。しかも「目標」は次のような性質をもっている。第1に、目標は一定の時間的経過をおいた将来の時点において、年少世代の各人がまだ実現していない状態をあらかじめ設定していること。第2に、その目標は望ましい価値を示していること。第3に、目標は言語で表現され、とりわけ学校教育に関する目標は文字で記載されること。法律条項からはじまり、学習指導要領、各学校の教育方針、各クラスの年間・月間・週間目標に至るまで、すべてそうである。

そこで、こうした性質は、それぞれ次のような問題をはらむことになる。

①識字のような基礎学習や進学準備の学習といった時間的に明確な時点での学習目標を別にすれば、「一定の時間的経過」といってもどれだけの経過を念頭におけばよいのか、短期や長期が構想できるし、「まだ実現していない状態」だけに、その状態の内容も多様に設定することができる。

②教育はあくまで実践的な活動であるから、「教育言語」は事実命題だけに止まることはできず、どこかで価値命題に触れざるを得ない。教育の研究でも事実命題と価値命題が混在するのは、科学としての未成熟さゆえだけではない。教育を論じることが、結局は価値に言及せざるをえないからである。ところが「望ましい価値」といっ

ても、親・学校・教師・教育委員会・教員組合など、それぞれの立場からさまざまに設定することができ、ひとつの統一された価値に収斂させることはむずかしい。

③教育が言語化された目標を不可欠とする以上、教育実践ほど言語の支配を受け、言葉に呪縛される営みもない、といえる。もちろん、教育目標はその時々、社会的文脈のなかで言語化されるわけだが、記録された文言は時代や社会が変わっても独り歩きして使われていく。それだけに、その文言の解釈や評価は社会変化や世代交代のなかで多様な広がりをもつことになる。そしてまた、中村（1981）も述べているように、言語表現とは、何かをそのまま表現するのではなくて、一方では何かを隠しながら表現している。この隠された部分を学校教育目標に関連づけていうならば、「潜在的カリキュラム」はそれに属する問題のひとつである。文章化された目標の他に、文章化されず、言語化されない別の目標が現実には存在する。この両者に注目しようとするれば、そして両者が矛盾しているような場合には特に、教育目標に関する議論は錯綜してくるだろう。

以上のような諸問題をはらんでいるだけに、主として目標にかかわる「教育言語」は曖昧性や不明確性といった性質を帯びざるを得ないのである。ところが一方、学校教育目標は多くの人々の合意を得ながら正当性を獲得し、人々がその目標に向かうように動機づけられるものでなくてはならない。そのためには、何よりもまず目標が法や公的文書のなかで記載されるという形式が取られること、そして同時に、記載された言語や言語表現が一般に広く受容されるような内容であることが必要である。その際に、目標に関する「教育言語」の曖昧性や不明確性、抽象性はかえってプラスにはたらくことにもなる。なぜなら以下のような理由が挙げられよう。多義的でいかようにも解釈できる目標は、より多くの人々が目標に接近することを可能にすること。目標が広く受容されるには、単なる現状分析にとどまらずに、新しい魅力的な価値を付加した言語表現が求められること。そして理想的で多義的で曖昧性の残る謎めいた「教育言語」の方が種々の議論を誘発させ、さまざまな教育構想を触発させて人々の動機づけに訴える力を発揮するだろうこと。

ここで主張したいのは、「教育言語」の特徴を単に指摘して批判するのではなく、「教育言語」を考察すべき研究対象として本格的に取り扱うべきだ、ということである。そうすれば「教育言語」は「教育言説」の問題となってくるだろう。

(2) 言語表現と権力関係

他方、新堀（1985）は「殺し文句」が教育の世界で頻繁に発せられるという日常の興味深い事象に注目した。「殺し文句」は、男女間または一般の人間関係において、

教育言説としての「生涯学習」

相手の心を強く引き付けるような巧みな言葉を意味するが、教師対子ども、校長対教員、教育委員会対教員組合などの教育にかかわる相互の関係において、一定の言葉が相手の行動を統制し支配するような作用を互いに及ぼし合うことがある。たとえば「教育的配慮」「真の教育者」「個性の尊重」などといえば、一定の行動を促す合い言葉となり、「それでも教師か」「管理主義」「教育の中立性」などといえば一定の行動を批判し攻撃する合い言葉となる。

新堀の指摘を教育言説の文脈に移しかえると、「殺し文句」とは、その言葉を発することによって権力関係を確認したり、権力関係を形成したりして、相手の行動を統制し従属させることに説得性を持たせて正当化するようなレトリックの一種であるといえよう。ブラウンも述べているように、レトリック本来の目的は「言語の使用と権力の行使との関係を説明」することにある（Brown 訳書 1989, 122頁）。したがって問題は、言葉そのものよりも、言葉の背後に存在する暗黙の了解や、教育にはたらく政治的力関係（politics）である。そして「暗黙の了解」や「政治的力関係」が言語とどのような関係をもちつつ、どのように形成され、また変化しているのか、などを検討することは、教育言説にとって重要な関心点である。

(3) 日常言語と研究言語

さて、1970年代後半から、わが国でもさまざまな教育問題が発生し、広く社会問題として注目されるようになり、学校教育批判や教師批判の論調が高まった。マスメディアに登場するおびただしい数の教育論を前にして、小浜（1985, 1991）は教育論の批評というスタイルを取りながら、問題とされる教育事象そのものよりも、教育事象を問題として論じる論じ方に着目し、教育に関するさまざまな論述を論じ方の観点から「教育言説」ないし「学校言説」として捉えて検討している。彼は、教育論の思考法に「不自由なとらわれ」や「古いことばの武器を古いしかたでしか用いることができない狭苦しさ」を見出し、「古いことば」に代わる「新しい概念装置が作られていない」ことを批判した。たとえば、病理的な教育事象に対して、理想的な理念を声高に掲げてみたり、その理念に対して別の理念を対置してみたり、そのような言葉のやり取りを繰り返しながら、実は学校や子どもに関する紋切型の思い込みから抜け出せないまま、学校教育に関する従来の暗黙の約束事や枠組みが崩れて大きく変化する学校や子どもの世界を何ひとつ有効に掴みえていない、というように（小浜 1985, 9-31頁）。

小浜の主張からは、以下のような三つの論点を引き出すことができよう。

第1に、マスメディアに登場する教育論が構成してしまう教育現実像や教育理念像

を無視することはできない。それは世論の対象となり、ときには世論を主導し、ひいては教育政策や学校経営、教師の実践などを左右するからである。

第2は、教育をめぐる日常会話の言葉と学術研究の言葉との関係である。前者を「日常言語」、後者を「研究言語」と呼ぶとすると、「古いことば」に呪縛されがちな日常言語に対して、研究言語は「新しい概念装置」を提供できているはずである。ところが、研究言語自体が古い日常言語の枠を抜け出せていない場合がある。教育社会学は理想を声高に叫んだりせず、教育現実を実証的に解明する学問だから「古い言葉」は関係ない、とはいいきれない。たとえば、アンケート調査を実施するとき、アンケートの構成やワーディングのなかで、無意識のうちに古い日常言語の発想に従ってしまい、実証方法の採用で教育事象を客観的に解明しているように見えて、実は揺れ動く現実を深く捉えていない、ということもありえる。逆にたとえば、教師-生徒関係の崩壊のなかで苦闘する教師が、現実を捉える新しい発想を日常の言葉として使い始める場合だってあるだろう（たとえば、諏訪 1989, など）。日常言語と研究言語の関係は、マスメディアを通じて流布される教育言説に教育研究がどれだけ影響力を発揮できるかという問題であり、教育実践現場である学校と教育研究の場である大学や研究所がどのように協働関係をもつことができるか、という問題をも含んでいる。

したがって第3に、教育研究の側に要請されることは、まず、教育に関する言語のやりとりを教育事象として研究対象とすること。次に、メタレベルの課題として、みずからの研究活動の言語的表現を絶えず自省すること、つまり、基本的な問題の立て方や発想法、用語、概念装置、分析枠組みなどを言語のレベルを含めて検討すること。こうした取り組みなしには、変動する教育現実を深く把握することはできないだろう。

3. 教育言説の教義化

それでは「教育言説」の意味についてまとめていこう。「言説」という用語自体が実に多様に使われているだけに、「教育言説」もさまざまな定義が可能である。例をあげると、「教育についての叙述」とか「教育についての論じ方」あるいは「教育科学の学説」のように、ごく一般的、概括的に規定することもできる。たとえば、バーンSTEINは最近、教育言説 (pedagogic discourse) に関する研究を展開しているが、それは教育学ないし教育社会学の学説構造を論じたものである (Bernstein 1986, 1990)。しかし、ここではこれまで指摘してきたような諸論点をできるだけ生

教育言説としての「生涯学習」

かすかたちで、以下のように定義しておきたい。

教育言説とは「教育に関する一定のまとまりをもった論述で、聖性が付与されて人々を幻惑させる力を持ち、教育に関する認識や価値判断の基本枠組みとなり、実践の動機づけや指針として機能するもの」をいう。

この定義について、いくつかコメントを付け加えておきたい。

(1) 「一定のまとまりをもった論述」とは、かりに断片的な言葉であっても、そのなかに教育についての一定の主義主張が込められている場合も含まれる。そしてこの論述は、学術研究の叙述に限定されず、「日常言語」から「研究言語」、さらに後で述べるような「政策行政言語」までを広く包含するものとする。なぜなら、教育は家庭や地域などにおいて人々が日常的に関わる現象であり、国家や社会の成立に関わる制度でもあるからである。そして教育は意図的な実践的はたらきかけであるから、教育に関する論述も、「教育に関する認識や価値判断の基本枠組み」だけでなく、同時に人々の「実践の動機づけや指針として機能する」ものでなければならないからである。

(2) 「聖性が付与されて人々を幻惑させる力」をもつ、というのは言説のもつ序列性ないし権力性に由来している。この性質は、フーコーが論じたような「言説の統制」過程から生まれる。フーコー（1971）は、コレージュ・ド・フランス教授就任の開講講演のなかで次のように述べた。

「或る事柄は一たび言われると、保存される。というのも、そこになにか秘密あるいは豊かさを人々は嗅ぎつけるからです。……あれこれの言説の間で一種の落差があることをうかがい知ることができる……消えゆく言説もあれば、それを繰り返して、変形し、またそれについて語る若干の新しい言葉の源になるような言説もある。……われわれはそのような言説がわれわれの文化のシステムのなかにあることを知っています。宗教の、あるいは法律の原典がそうであり、『文学的』と呼ばれる奇妙なテキストも、そこにある規約からして、そうであり、科学的なテキストも或る程度までそうだとと言えます」（Foucault 訳書 1981, 23-24頁）。

さて「教育言説」を考えるとときには、すぐに「消えゆく言説」ではなくて、やはり「保存」されていく言説を問題としたい。それは「秘密あるいは豊かさ」を含めて説得的な力を持ち、それ自体を相対化して分析の手を加えることなど考えられないほど聖域化して自明視され、権威の源となり、人々を「幻惑」し呪縛させるような力、つまり「聖性」というべき性格が付与されるような言説である。フーコーの開講講演は、言説の創出、保存、流通といった統制過程を軸にしながら、言説の創出主体や学

問が果たす役割，さらには言説と実践との関係などを研究課題として提案したものであった。この提案に沿って考えると，教育分野においても，いくつかの言説がせめぎあい，そのなかで強力な言説がどのように定着していくのかということが興味深い問題である。この定着過程を「教育言説の教義化」と呼ぼう。特に「聖性」を強く帯びた教育言説は宗教教義のような性格をもち，それ自体についての分析的批判的議論がタブー視されるようになり，教育に関する認識や価値判断の自明の枠組みとなり，教育実践の動機づけや指針として機能する。このように，教義化された教育言説が人々の行動にいかなる作用を及ぼすのか，ということも興味深い課題である。

(3) そこで、「教育言説の教義化」過程の具体的な諸局面は，以下のような問題群として設定することができよう。

- ①言説の創出：創出主体（個人・集団・機関）は誰（何）か。
- ②対抗言説の対置：別の言説が誰（何）によってどのように対置されたか。
- ③言説の確立と流通：せめぎあう言説がどのようにマスメディアなどで取り上げられて広がっていったか。
- ④言説と政策：言説が立法や行政にいかなる影響力をもっているか。逆に，立法や行政が言説の教義化にどうはたらいているか。
- ⑤言説と実践：言説はどのような実践をどのように導き出しているか。
- ⑥言説と学問：言説の創出や確立，教義化に及ぼす学問の役割は何か。

もちろん，これら問題群を指す番号は，教義化過程の時間的順序に完全に従っているわけではなくて，相互に関連しあった諸局面の区分である。たとえば，①②の過程で⑥も随伴しているし，④が⑤を生み出すこともあれば，⑤が④に影響力を与える場合もある，など。

それでは，これらの問題群を念頭におきながら，次にわが国の「生涯学習」事例に即してさらに具体的に検討していこう。

II 教育言説としての「生涯学習」

1. 生涯教育をめぐる諸言説

「生涯学習 lifelong learning」を検討事例としてなぜ取り上げるかといえは，この用語が教育理念のレベルから政策レベル，さらには具体的な個々の実践のレベルにまで及び，青少年から成人・高齢者まであらゆる年代を対象とし，学校から社会教育

教育言説としての「生涯学習」

・企業内研修まで広範な場を含み、さらには教育活動だけにとどまらずに地域社会の産業や文化の振興を主導する言葉として、また同時に、日本国内の取り組みから世界各国の取り組みまでを問題とする言葉として、常に論争を伴いながら頻繁に使われているからである（今津 1993, 序章）。

表1は、「生涯学習」に関わる主要な動向を抜き出したものであるが、「生涯教育」という言葉として最初に日本に導入された1967年から、「生涯学習」の立法化がなされる1990年までの約25年間は、この言葉が教育言説として形成されていく過程であり、さらに「教義化」されていく過程として捉えることができよう。しかも、この四半世紀は、ちょうど高度経済成長とそれに伴う生活様式の急激な変動の時期であり、情報化や国際化、そして高齢化といった諸変化が展開していく時代であり、同時に、高校や大学への進学率の急上昇をはじめ、学校教育に大きな構造変化がおこり、多くの教育問題が派生した時期と重なっていることに注目しよう。

表1 「生涯学習」をめぐる主要な動向

1965（昭和40）年	P・ラングラン「生涯教育について」（ユネスコ・成人教育推進国際委員会）
1967（昭和42）年	波多野完治訳「生涯教育について」日本ユネスコ国内委員会編『社会教育の新しい方向』所収
1971（昭和46）年	ラングラン『生涯教育入門』（波多野完治訳） 社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」 70年代を通じて、「生涯教育」批判の発言が活発となる
1975（昭和50）年	ユネスコ教育開発国際委員会『未来の学習』（原著，1972）
1979（昭和54）年	静岡県掛川市「生涯学習都市」宣言。これ以後、80年代を通じて各自治体で、生涯学習都市宣言や生涯学習体系化策定、生涯学習推進会議設置などが活発におこなわれる 「日本生涯教育学会」発足
1981（昭和56）年	中央教育審議会答申「生涯教育について」 80年代を通じて、カルチャーセンターの活動さかん
1983（昭和58）年	E・ジェルピ『生涯教育』（前平泰志訳，日本語版独自編集）
1985（昭和60）年	平均寿命が女性で80歳を越える（80.48歳）男性で74.78歳
1987（昭和62）年	臨時教育審議会・教育改革に関する第三次答申「生涯学習体系への移行」
1988（昭和63）年	文部省「社会教育局」を「生涯学習局」に改組拡充
1989（平成元）年	「全国民間カルチャー事業協議会」発足 第1回全国生涯学習フェスティバル
1990（平成2）年	「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」 中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」
1991（平成3）年	中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」

(1) 言説の創出

周知のように「生涯教育 *éducation permanente, lifelong education*」という術語は、1965年にパリで開かれたユネスコ主催の成人教育推進委員会の席上で、当時ユネスコの継続教育部長であったラングランによって提出されたワーキングペーパー「生涯教育について」のなかで発表されたものである。生涯教育の考え方の源泉は、西欧思想のなかにも東洋思想のなかにも探ることができるが、ユネスコという国際機関が将来の教育改革を指し示す理念として正式に提起したという意味では、この会議で世界最初にこの術語が提起されたといっていよい。同会議に出席していた波多野完治は日本に持ち帰り、翻訳して2年後に小冊子で紹介するとともに、1970年に国際教育年を記念してラングランによる『生涯教育入門』が出版されると、それも翌年に翻訳して刊行した（Lengrand 訳書 1967, 1971）。

このように「生涯教育」という言葉は、国際的な背景のなかで、現代の変動社会における教育改革の理念を掲げる、という性格をもって登場した。しかし、言葉は独り歩きをする。日本に導入されたとき、教育界はそうした内容をもつものとしてこの言葉を十分に理解できなかった。紹介された小冊子のタイトルに「社会教育」という表題が使われたこともあって、社会教育の代用語のように受け止められたのである。むしろ「生涯教育」という言葉に真っ先に反応したのは、ちょうど高度経済成長のなかで技術革新や情報化などの波に洗われていた産業界であった。波多野は当時の困惑について次のように書いている。

「いちばんさいしょに、これに反応を示したのは、産業界であったように思われる。そのためか、日本では生涯教育は、主として具体的には職場の再教育と混同されてしまった。そのうちに教育界でもこれに対する考察がはじまった。賛成や反対がうずまくなかで『生涯教育』は『教育』と同じことになり、このことばの『現代的』意味が見失われてしまう傾向を生じた。……一方では、職場の再教育というふうに矮小化する傾向と、他方では『生涯教育』を『教育そのもの』とみて、これを極端に『拡散』し、これによって問題の現代的意義をぼやけさせてしまう傾向。……わたしは『生涯教育』概念の矮小化と拡散化とがだんだんひどくなっていくのをぼう然とみているよりほかはなかった」（波多野 1972, 1-2 頁）。

要するに、外国から入ってきた新しい概念に対して、学校教育関係者は無視し、社会教育関係者は社会教育とどう違うのかと懐疑の念を抱いたのである。これに対して、能力開発の企業内研修のあり方を模索していた産業界は、社会変化への対応をう

教育言説としての「生涯学習」

たった現代的で国際的な感覚のこの新しい概念が研修理念として説得性をもち正当性をもちうると判断した。こうして「生涯教育」は企業内研修の「動機の語彙」として選択されていったのである。産業界はその後も生涯教育に大きな関心を寄せていった。20年余り経た1990年には「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」（以下「生涯学習振興整備法」と略記）が成立したが、この生涯教育に関する初めての法律は、文部省と共に通産省が主管省庁となった。法律制定をめぐって両者の間に主導権争いがあったほどで、これも産業界の強い関心を如実に反映したものといえよう。

さて、1960年代は海外からの新しい言説をただ理解するだけで精一杯といったうちに終始したが、70年代に入ると、社会教育界がようやく自らの言説を構築し始める。1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」がそのスタートであった。ただし、この答申はその冒頭で、現代社会の変化に対応した生涯教育の考え方について少し触れた程度で、全体としてはライフステージの各期を念頭におきながら、社会教育の振興について具体的に論じるという内容に止まった。国や地方自治体はその政策や行政施策のなかで展開する論述を「政策行政言語」と名づけるならば、この答申の政策行政言語は生涯教育に関する教育言説としてはまだ不十分なものであった。

(2) 対抗言説の対置

ところで、ひとつの言説に対して批判的な見解を提示し、さらにそれにとって代わって影響力を発揮しようとする言説を「対抗言説」と呼ぼう。能力開発理念を掲げる産業界や社会教育振興を主張する国側による生涯教育論が高まるにつれて、それに懐疑的で批判的な対抗言説が浮かび上がったのも、70年代の特徴であった。代表的な著作を挙げながら対抗言説の内容を概観してみよう。

たとえば持田栄一『「生涯教育」批判』（1976年）では、生涯教育論の目的を教育政策と教育の計画化の基本原則であると捉えながらも、政策理念レベルのイデオロギー的性格を次のように指摘した。たしかに生涯教育は、「教育計画論のなかに、人間主体の主体性と創意性を掘り起こ」そうとするものであり「人権論、教育権論に新しい地平をきりひらいた」という点で一定の意義を認めることはできるが、近代主義者や福祉国家教育論者の言うような「人権」論は「あくまで観念的理念的」であり『私事』としての教育の秩序が作り出す差別と選別、支配と被支配の教育現実を顛倒した形で表明したイデオロギーであることへの問いかえしが欠落している。したがって……せっかくの構想が近代公教育を変革することにはならないで、逆にこれを拡大し

差別と選別，支配と被支配の教育現実を生涯にわたって拡大再生産することになる」（持田 1976, 83-84頁）。

一方，ほぼ同時期に出版された宮原誠一編『生涯学習』（1974年）は，当時「生涯『教育』」という用語に代わって「生涯『学習』」という言葉が徐々に目につくようになったことにいち早く着目した。産業界が「生涯学習」と表現するのは，「生涯教育がお仕着せではないことをいいたいから」であり，企業でいわれる「自己啓発」と呼応していると主張する。そこで，産業界の意図を隠蔽するような「生涯学習」ではなくて，「勤労大衆」の側に即した真の「生涯学習」をどう切り開いていくかを，住民運動やマスコミ，社会福祉施設を例にして具体的に検討しようとした（宮原，1974）。そして，「自己啓発」と「生涯学習」との関連について，同書のなかで藤岡は，産業界がいち早く「生涯学習」を取り入れたのは，波多野のいうような「矮小化」ではなくて，60年代の技術革新進行下における産業界がまさに求めていたものであった，としたうえで，70年代に入って能力開発の新しいプログラムとして定式化してきた「キャリア・ディベロップメント」についても「個人の側からみれば生涯にわたる自己啓発。企業の側からみれば技能と人格の両面にわたる生涯育成の教育体系の完成。その総合としての労働者の生産管理。これが，70年代のすべての企業に課せられた教育訓練の命題である」と論じた（藤岡 1974, 23-25頁）。

以上のように眺めてくると，対抗言説が主張するのは「誰にとっての生涯教育か」という問題に集約できるだろう。企業や国のための生涯教育であってはならず，また生涯教育が個人を抑圧するものであってはならない。近代主義や福祉国家論の立場に立つ生涯教育計画ではなくて，一人ひとりの人権を真に尊重しうるような立場に立つ生涯教育構想であるべきだ，という趣旨である。とはいえ，こうした対抗言説もまた「人間主体」「人権」「教育権」「近代公教育の変革」といった価値的諸言語を掲げながら，めざすべき教育目標を提示しようとしている点では教育言説として同じ性格をもつ。創出された言説と，それに対置された対抗言説の内容的な共通性と相違性について，ユネスコでのラングランの後任者であるジェルピ（1983）は，世界的に見られる「二つの並行する言説」として，次のように巧みに整理している。

「生涯教育は，二つの並行する言説（discours）－教育政策の言説と個人の解放の言説－によって進められてきたとあってよい。……生涯教育を制度化しようとする政策と，個人の解放を調和させる可能性は，文化的・政治的・社会的諸条件に深く結びついている。……男性であれ女性であれ，彼らを教育するのは教育制度だけであると思う人はいない。また教育制度と独立した自己教育によつての

教育言説としての「生涯学習」

み教育は可能であると考えているわけではない。制度的教育，自己教育，文化的創造が交叉しつつ，それぞれが固有の自律性を持っているような生涯教育の政策を打ち出すためには，それに有利に働くような社会的・政治的・文化的・経済的条件がまず必要である。だが同時に，この新しい教育政策がこれらの条件を改良することに貢献することも可能である」(Gelpi 訳書 1983, 206-207頁)。

ジェルピは，日本での生涯教育をめぐる対抗言説側の理論的支柱の一人であるといえるが，この意見は「教育政策の言説」を否定して「個人の解放の言説」を支持するといった単純な構図ではなくて，二つの言説の弁証法的関係とそれを支える文化的・政治的・社会的諸条件の改良のなかからあるべき生涯教育が実現される，という主張なのである。

2. 「生涯学習」言説の教義化

ジェルピが望んだような弁証法的関係ではないにしても，70年代を通じた生涯教育の諸言説のやりとりのなかで，60年代後半に導入された当初の言説は，少しずつその姿を変容させながら，80年代に入ると徐々に「教義化」の方向へ向かっていく。この教義化過程は，「生涯『教育』」という言葉から「生涯『学習』」という表現へ，さらに初めての立法化へと具体的に現れていった。用語表現の転換は，「教育」では年長世代から年少世代へのはたらきかけに限られてしまい，生涯学習の広範な活動を網羅させることができないからという理由もあるが，「学習主体」に力点を置いた表現によって人々の抵抗感を少なくするというレトリックの意味も大きい。そして，以下に述べる四点が「生涯学習」言説の「流通」に寄与しつつ，その教義化を促進したと考えることができる。

(1) 地方自治体の「村おこし・まちづくり」

60年代から70年代にかけての高度経済成長に伴う都市化は，地域社会を大きく変貌させた。なかでも過疎化を被る地方や都市化の波に洗われる都市近郊地域では，それぞれが独自性をもつ自治体として地域振興策が模索されるなかで，「生涯学習」という用語が「村おこし・まちづくり」のための中・長期計画化の基本指針となりうると判断されるようになった。伝統的な村落共同体秩序に根ざした公民館中心の社会教育に行きづまりを見せていた各地域にとって，「生涯学習」は地域づくりの新しいコンセプトとして映った。全国の自治体がこのコンセプトに一斉に注目するきっかけとなったのは，1979年に静岡県掛川市が全国に先がけて発表した「生涯学習都市宣言」であった。

「掛川市民は、少しでも多く幸せを実感するために、健康で生きがいをもって生きていくために、お互いは何をすべきかといつも問いかけ合いながら、一生学び続けていこう。市政25周年に当たり、掛川市を『生涯学習都市』とすることを宣言する。－昭和54年4月1日 掛川市－」。

国の全国総合開発計画とも関連しあいながら、「生涯学習都市宣言」は80年代に入ってから増え始め、臨教審第三次答申が出された80年代後半には特に増加し、1991年には全国で50市町村を越えた。それらは人口規模5,000人以上2万人未満の、非都市部の小規模市町村で、村が全体の7割を占めている（佐藤，1993）。そして「宣言」だけでなく、生涯学習体系化や生涯学習推進会議の設置、生涯学習モデル市町村などが自治体の重要な課題となって全国に広がっていく。こうして「生涯学習」言説は、従来のような産業振興といった単純な発想を越えて、文化やスポーツなども含めた総合的な地域活性化と、その担い手としての住民育成を目指して、新たなコミュニティ形成の戦略目標として機能していくのである。ここに至って、「政策行政言語」は「日常言語」とも結びつきながら「生涯学習」言説に本格的に取り込まれていくことになる。

また、掛川市の「宣言」が出されたのと同じ年に「日本生涯教育学会」が発足した。「教育政策の言説と個人の解放の言説」の文脈に引き寄せて、従来からある「日本社会教育学会」と比較してみると、新学会は「教育政策の言説」をより多く含みながら、自治体などの生涯学習政策に関わる学術研究という政策科学的性格を強くもっていたといえよう。こうして「政策行政言語」と「研究言語」の交流も本格的に開始される。

(2) 都市の文化産業

小規模市町村に対して、都市部では70年代後半から80年代を通じた生活水準の向上と消費生活の多様化のなかで、文化をも消費する「カルチャーセンター」の講座が盛況となった。カルチャーセンターの創設は、高度経済成長と軌を一にしており、その多くはデパートや新聞社、放送局を設立母体として、ほとんどが60年代後半以降に設立されたものである。もちろん、民間カルチャー事業の講座受講者総数は、全国の公的社会教育施設の講座受講者数と比べるとそれほど多くない。しかし、カルチャーセンターは、時代の流れに密着し、専門分化した多様なテーマについて多彩な講師陣を迎えた講座を開設し、新聞やテレビで華麗に広告するだけに、「生涯学習」といえば、まずカルチャーセンターが具体的に人々の頭に浮かぶほど、都市の新たな余暇消費文化を示すものとして定着した。

(3) 学校教育改革

当初、学校教育は生涯教育論のなかでほとんど注目されなかった。しかし、70年代半ばに学校教育の量的拡大がピークに達したあと、さまざまな学校教育問題が噴出して社会的な危機意識が高まり、世論は早急な学校改革を求めた（今津 1986）。こうして、学校改革論と生涯教育論とがようやく結びつくようになる。ラングランの所説では明確ではなかった「生涯教育と学校」の問題も、ユネスコ教育開発国際委員会『未来の学習』をはじめ、いくつかの具体的な手掛かりが出され、70年代末から80年代にかけて、学校改革の基本理念としての生涯学習という考え方が少しずつ広がっていった。

1981年の中教審答申「生涯教育について」では「学校教育における生涯教育の観点の重視」がうち出された。人々が自らふさわしい学習を生涯にわたっておこなう「生涯学習」を助けるために、教育機会を総合的に整備し充実する「生涯教育」の理念のもとで学校教育の問題点が指摘されており、「生涯教育」と「生涯学習」の用語がこの答申では使い分けられた。しかし、1986年の臨教審第二次答申および翌87年の第三次答申では「生涯学習」という用語のみに絞られ、「生涯学習体系への移行」が本格的に提起された。すなわち、人生前半の特定時期に集中して肥大化した学校教育体系を打破して、学歴社会の弊害を是正することが改革の大きな眼目とされ、知識の詰め込みよりも学習意欲を培い、偏差値よりも個人の個性あるさまざまな能力を評価することの重要性が指摘されたが、この考え方は、新学習指導要領の「新しい学力観」へも継承されていく。こうして、「生涯学習」言説は学校教育改革指針としての機能を担わされていくのである。

さて、文部省は臨教審第三次答申が出た翌年の1988年に省内の機構改革をおこなった。従来の「社会教育局」を「生涯学習局」として改組拡充するとともに、これまでの「初等中等教育局」に代えて、この「生涯学習局」を筆頭局として配置し、「学校教育、社会教育及び文化の振興に関し、生涯学習に資するための施策を企画し、及び調整すること」を所掌事務とした。つまり、この機構改革の意味は、明治以来の学校教育を中心とする考え方から脱却し、文教政策全体が学校教育を含めた生涯学習体系への移行を省内組織機構の面からも実現しようとしたものである。

(4) 企業の新たな人事管理

ところで、1973年末の石油危機をきっかけにして、経済実質成長率は戦後初めてマイナスを記録し、狂乱物価と深刻な不況に見舞われて、国民の不安と危機感が高まった。こうした状況に対して、「国民は希望と安定のある『生涯設計計画』を求めている

る」と村上ら（1975）が「生涯設計計画」を提案してから、生涯設計という発想に関心が集まるようになり、80年代に入ると「ライフプラン」や「ライフデザイン」といった人生設計論がしばしば話題になるようになった。企業などでは、それまでの技術革新や情報化への適応を目的とした職能研修だけでなく、定年の延長に伴う労働者の高齢化に対応した人事管理の面からも生涯学習を考えるようになってきた。

たとえば、わが国でもっとも早く1978年に労使共同で研究委員会をつくり、社内で中高年問題に取り組んだ三菱電気では、40歳からの人生設計を考える講座「シルバープラン」（組合主催）と55歳から60歳定年へのソフトランディングを考える講座「ゴールドプラン」（会社主催）を実施している。人事部主事によれば、これら「三菱の生涯学習」のねらいは次のようである。「各人の生涯を通じ、“ゆとり”“安定”“生きがい”のある生活を実現するためには他にもたれかかることなく、自らのライフサイクルのなかで、各人の個性を活かして、そのときどきに必要な作業を行う『自助努力』が求められる……その動機づけを会社として援助していくべき方策である」（中村 1992）。

80年代以降、大企業を中心に広がってきた「退職準備教育」は、定年前の労働者のモラルの低下を防ぎ生産性を維持するという目的が込められている。あるいは、退職後の設計を立てることによって、能力の低下した高年者には早く退職してもらい、若い労働者に能力発揮の機会を与えるという資本の論理もはたらいっている（袖井 1992, 208頁）。しかし、「三菱の生涯学習」のねらいを見てもわかるように、そうした目的や資本の論理は直接には表現されない。あくまで各人の自発的な学習がうたわれ、会社は援助する立場であることが強調されている。ここには「誰のための生涯学習か」という対抗言説による批判が取り入れられ、あくまで個人の人生設計の問題であると、“ゆとり”“安定”“生きがい”といった表現がレトリカルに用いられているのである。

(5) 「生涯学習」言説と立法化

以上四つの促進要因に加えて、「生涯学習」言説の「教義化」にとって決定的であるのは立法化である。「生涯学習振興整備法」は、「生涯学習の振興」を今後の教育施策目標の重要な柱とすることを法的に正当化したからである。しかも、この法律は文教行政だけでなく、通産省、自治省、労働省、建設省、厚生省といった広範な省行政に関わるだけに、「政策行政言語」によって法として保存された「生涯学習」言説は、教育の狭い枠を越えて、行政のより広い諸領域にも影響力を及ぼすものとなった。

教育言説としての「生涯学習」

この法案の審議過程において、衆議院文教委員会では参考人の意見陳述が行われ、法案賛成の立場と、法案に反対し抜本的な組み替えを求める立場から意見が述べられた（月刊社会教育編集部 1990）。賛成論では、すでに各地域で展開されている住民の学習活動がいっそう円滑に進められるためには、異なる行政領域の相互連携をはかること、推進体制の整備として都道府県レベルでの生涯学習審議会といった組織が必要であること、などが主張された。これに対して反対論では、「生涯学習」の定義が明らかでなく、教育基本法や社会教育法との関連も含めて全体的な理念がまったく述べられていないこと、総合的な生涯学習行政がおこなわれるにしても教育行政機関があくまで中心であるべきこと、国や都道府県の主導力が強まって市町村自治が損なわれてはならないこと、などが指摘された。賛成論では政策行政上の条件整備の諸課題が主張されているのに対して、反対論では基本法的論点の欠落が追及されており、レベルの違う両者の議論は噛み合わないままにおわったが、ここでも「教育政策の言説と個人の解放の言説」に連なるような言説間のせめぎあいを見ることができる。

法律が施行されたあと、文部省生涯学習振興課はいくつかの疑問点に答えているが、生涯学習の定義がない点については「国が定義をすると本来自由であるべき個人の学習活動に対して制約をかけるものと受け取られるおそれ」があるので定義を行わなかった、と断っている（生涯学習振興課 1990）。この説明のなかにも対抗言説の主張が巧みに取り込まれているわけだが、教育言説の観点から捉え直すと次のようにもいえる。つまり、「生涯学習」という言葉それ自体に分析の手を加えず、曖昧で多義的である方が「聖性」をもちやすいとすれば、明確な定義を下さない方が「教義化」にとっては好都合なのである。

III 教育言説の研究課題

以上、教育言説の定義を行い、「生涯学習」を事例にしながら教育言説の統制過程を「教義化」を軸にして具体的な検討を試みた。もちろん「教育言説の教義化」過程の六つの問題群に即してみても、この事例的検討のなかで論じなければならない点はまだ多く残されている。ただここでは、この検討のなかから教育言説に関する一般的な問題をひとつだけ研究課題として抽出しておきたい。それは、社会変動と教育言説との関係である。命題風に整理すれば、社会変動が新しい教育言説を生み出し、その言説が新たな教育システムを作りだして、そのシステムが社会変動を制御していく過程の研究ということになる。つまり、社会変動と教育システムの変化は直結している

のではなくて、教育言説が両者間に介在する、というところがポイントである。

社会変動からいかなる教育言説が生まれ、その教育言説がどのように教育改革を生み出して社会を操作していくかという一連の変動過程は、今回取り上げた「生涯学習」以外にも、歴史のさまざまな局面に見出すことができよう。そして、その変動過程でいっそう注目すべき問題は、第1に教育言説の「聖性」である。変動過程に置かれた人々は不確定性のなかで不安を除去したいと願い、安定性が得られる拠り所や、他者との連帯を求めようとする。「聖性」を帯びた教育言説はそうした人々にどのように応えているであろうか。第2は「研究言語」と「日常言語」、「政策行政言語」の相互連関である。変動期には三つそれぞれの新たな言語が古い言語と共に次々と絡まりあい混在して使われると考えられる。そこで、これらを解きほぐし、厳密に区別しながら、三つの言語の相互関係を検討することは、「研究言語」の自省になるとともに、教育言説の教義化過程での学術研究の役割についても明らかにすることができよう。

さて、教育言説研究は教育研究にとってどのような新たな貢献を果たすと考えることができるかについて、最後に四つだけ挙げておきたい。

- (1) 村井(1976)によって提起された「教育言語」の問題を解決する手掛かりになりうる。ともすると言語的に混乱しがちな教育論について自省することによって、言葉の呪縛から少しでも解き放たれ、自明視されていた価値観や認識枠組みから自由になり、教育事象の本質により近づくことが可能になろう。
- (2) 教育言説に注目することによって、従来分野別に検討してきた固定的な研究対象枠(たとえば、学校教育・社会教育・家庭教育といった)を取り払って、全体的・総合的に眺めることが可能になろう。
- (3) 教育言説に注目することによって、社会構造と教育システム、あるいはマクロとミクロの両レベルへのアプローチが可能となり、教育事象のなかにはたらく政治的力関係(politics)にも注目することができよう。
- (4) 教育言説を検討することによって、これまで最初から融合させられたり、逆に切り離して孤立的に位置づけられがちであった「研究と実践」の関係について、それを対象化して研究することが可能になろう。

〈文献〉

- Baudrillard, Jean 1972, 今村仁司・宇波彰・桜井哲夫訳『記号の経済学批判』法政大学出版局 1982。
- Bernstein, Basil 1986, On Pedagogic Discourse, in Richardson John G., ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press.
- 1990, The Structuring of Pedagogic Discourse, in *Class, Codes and Control*, vol. IV, Routledge.
- Brown, Richard H. 1987, 安江孝司・小林修一訳『テキストとしての社会—ポストモダンの社会像—』紀伊國屋書店 1989。
- Foucault, Michel 1971, 中村雄二郎訳『言語表現の秩序』（改訂版）河出書房新社 1981。
- 藤岡貞彦 1974, 「自己啓発と生涯学習」宮原誠一編『生涯学習』東洋経済新報社, 15-75頁。
- 月刊社会教育編集部 1990, 「[資料] 第118回国会衆議院文教委員会における参考人意見陳述記録（文教委員会議事録第15号）」『月刊社会教育』8月号 [419号], 14-26頁。
- Gelpi, Ettore 1983, 前平泰志訳『生涯教育—抑圧と解放の弁証法—』（日本語版独自編集）東京創元社 1983。
- 波多野完治 1972, 『生涯教育論』小学館。
- 今津孝次郎 1986, 「教育危機の社会心理」間場寿一編『社会心理学を学ぶ人のために』世界思想社, 163-181頁。
- 1993, 『新版・生涯教育の窓—大人への成長と成長する大人—』第一法規。
- 小浜逸郎 1985, 『学校の現象学のために』大和書房。
- 1991, 『症状としての学校言説』JICC 出版局。
- Lengrand, Paul 1965, 波多野完治訳「生涯教育について」日本ユネスコ国内委員会編『社会教育の新しい方向—ユネスコの国際会議を中心として—』日本ユネスコ国内委員会 1967, 73-101頁。
- 1970, 波多野完治訳『生涯教育入門』全日本社会教育連合会 1971（再版 1981）。
- Mills, C. Wright 1940, 田中義久訳「状況化された行為と動機の語彙」青井和夫・

- 本間康平監訳『権力・政治・民衆』みすず書房 1971, 344-355頁。
- 宮原誠一編 1974, 『生涯学習』東洋経済新報社。
- 村上泰亮・蠟山昌一・他 1975, 『生涯設計計画』日本経済新聞社。
- 持田栄一 1976, 『「生涯教育論」批判』明治図書。
- 村井実 1976, 『教育学入門』(下) 講談社学術文庫。
- 中村強 1992, 「中高年問題施策に労使協力」社会教育協会編『わが社の生涯学習システム』図書出版社, 235-244頁。
- 中村雄二郎 1981, 「言語表現とは何か」M・フーコー『言語表現の秩序』河出書房新社, 105-144頁。
- 佐藤晴雄 1993, 「生涯学習宣言市町村」清水一彦・他『教育データランド'93-'94』時事通信社, 174-175頁。
- 生涯学習振興課 1990, 「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律質疑応答」『教育委員会月報』11月 [No.483], 83-91頁。
- 新堀通也 1985, 『「殺し文句」の研究』理想社。
- 袖井孝子 1992, 『定年からの人生』[改訂版] 朝日文庫。
- 諏訪哲二 1989, 『イロニーとしての戦後教育』白順社。

【付記】 本論をまとめるにあたって、名古屋地域の教育社会学研究者若手有志を中心にして、1991年11月より始まった「教育言説研究会」での研究討議から多くの啓発を受けたことに感謝する。ただし、本論の内容はすべて筆者一人がその責任を負うものである。