

家庭科教育における「生活」の概念(I)

— 研究の目的と方法 —

村 田 泰 彦

Yasuhiko MURATA :

The Concept of Living in Homemaking Education (I)

— The Purpose and the Method of the Present Study —

1

家庭科が、教科教育としての機能を果すためには、生活と科学の結合に、ひとつの重要な教育的意義をもつと考えられる。このばあい、生活と科学の結合を、どのような視角から問題にするかは、教科論の基本的課題であるし、教授・学習過程において、生活と科学の結合過程の法則性を解明することは、教授学の課題でもある⁽¹⁾。

ところが、生活と科学の結合というときの、「生活」の概念は、かならずしも一義的に理解されているわけではない。それは、基本的には「生活」の概念が多義的、包括的であって、各人各様に恣意的、便宜的に用いられる事情に由来している。法的拘束性をもつとされる文部省の学習指導要領、ときにはその指導書においても、「生活」の概念が恣意的、便宜的に用いられている事情がある。

『小学校学習指導要領』(昭和43年版)が示す小学校家庭の総括的目標は、「日常生活に必要な衣食住などに関する知識、技能を習得させ、それを通して家庭生活の意義を理解させ、家族の一員として家庭生活をよりよくしようとする実践的な態度を養う。」となっていて、「日常生活」と「家庭生活」の関係把握を欠くならば、理解できないような文章表現になっている。また、小学校家庭の具体的目標の第2項は、「被服、食物、すまいなどに関する仕事を通して、生活をいっそう合理的に処理することができるようにする。」となっているが、このばあいの「生活」と、総括的目標でいう「日常生活」および「家庭生活」とが、相互にどのような関係概念であるかについても明確ではない。文部省の『小学校指導書家庭編』(昭和44年版)においても、これらの関係概念については明示されていないのである。

同様の事情は、『中学校学習指導要領』(昭和44年版)の技術・家庭のばあいにも該当する。技術・家庭の総括的目標は、「生活に必要な技術を習得させ、それを通して生活を明るく豊かにするためのくふう創造の能力および実践的な態度を養う。」と示されている。ここでいう

「生活」の概念について、『中学校指導書技術・家庭編』（昭和45年版）は、「身のまわりの身近な日常生活にとどまらず、消費者としての生活、生産者としての生活、家庭における生活、職場における生活、地域社会における生活など、多面的にとらえることがたいせつである。」と述べているが、これは、「生活」の範囲を概括的に羅列したまでであって、「生活」概念を教科教育の観点から再把握したものではない⁽²⁾。

また、技術・家庭の具体的目標の第2項は、「家庭や社会における技術と生活との密接な関連を理解させ、生活を技術的な面からくふう改善し、明るく豊かにする能力と態度を養う。」となっているが、この目標を題材の選定にかかわらせるならば、それは、「最も身近な生活の側面である家庭生活に焦点をしばり、その充実発展に役だつ」観点に限定されるというのである⁽³⁾。

要するに、学習指導要領における「生活」の概念は、広義に、概括的に、ときには恣意的に用いられていて、「生活」概念を教育的に再把握し、限定しているとは言いがたいのである。したがって、「生活」概念の再把握や、その認識のしかたに関する研究は、家庭科教育にとっては、いわば基本的課題であるといわなければならない。また、かりに家庭科教育学が成立するとすれば、家庭科教育学の側からの「生活」把握の研究も必要になってくる⁽⁴⁾。

しかしながら、ここで「生活」概念の再把握や、その認識のしかたを研究対象とする意図は、用語の概念整理や概念規定などにあるのではない。「生活」概念の一般的、辞書的、訓詁学的解釈は、たとえそれが研究の基本的手続きであるとしても、この研究の全過程では、それほど意義をもちえないと考えている⁽⁵⁾。問題はむしろ、多様に認識され、包括的な意味内容をもつ「生活」の一般的、辞書的、訓詁学的解釈を、家庭科教育の研究と実践にかかわらせて、限定していくことにある。つまり、「生活」概念の再把握や、教育的再解釈の視角を、どのような家庭科教育の展望にたって選択し、限定していくか、そこに「生活」概念を問題にする今日的意義があると考えている。さらにいえば、こんにちの家庭科教育の教科論および教授学における致命的欠陥のひとつは、「生活」概念の再把握や教育的再解釈の研究手続きを軽視して、「生活」の諸現象を、ほとんど無媒介に、また網羅的に、教育内容に編成しているところにあるのである。その結果、一部からは家庭科廃止論が提唱されたり、教授・学習過程におけるいわば「はいまわる経験主義、の再生産におちこんでしまうのである。このように、教育内容の系統性も、子どもの認識の発展系列をも設定しがたいとすれば、教科教育としては致命的欠陥であるといわなければならない。

ところで、家庭科教育において「生活」概念を追求するばあいには、家庭科教育をささえる諸科学、わけても家政学と教育学における「生活」研究の状況や、その研究成果を無視するわけにはいかない。家政学でも、教育学でも、「生活」把握が重要な研究対象になっているが、概していえば、家政学と教育学においては、「生活」概念やその認識のしかた、あるいは「生活」への接近視角とか、「生活」についての思惟様式などは、かならずしも同一ではない。そ

ここに、「生活」把握の困難性もあるし、家庭科教育が混迷する要因も胚胎しているのである。

したがって、家政学と教育学における「生活」概念が、どのような意味と文脈のもとで異質であり、同質に理解されるものだとすれば、それは、どのような意味と文脈においてであるか、あるいはまた、「生活」をめぐって、両者の境界領域ないしは接点を設定しうるとすれば、それは、どのような相互関係において成立するか、などを明らかにしていく必要がある。家政学と教育学において、これまでも、「生活」概念に関する研究はあるのだが、それらは、いずれも家政学または教育学におけるそれぞれの個別の学問領域内の研究であって、両者の研究状況やその成果を、同時操作的に研究の視座にすえたものではない。ところが、家庭科教育の側から「生活」概念を追求するときには、家政学と教育学における「生活」研究の同時把握が意味をもつようになるので、このような方法意識を必要とする問題状況について、つぎに述べてみたい。

2

まず、家政学における「生活」研究から課題を提示するならば、つぎのような問題状況がある。

基本的には、「生活」研究にたいする問題意識、ないし方法論的な自覚が問われなければならないという状況がある。「生活」研究の対象と方法については、東北大学農学部生活科学科の共同研究者集団による労作に注目しなければならない。その研究では、「生活研究とは、生活の変革（向上）という実践的課題にこたえるために、生活そのものを研究すること、生活の運動法則を明らかにする研究である。」という目的意識にたって、「生活」研究の対象と方法が、つぎのように展開されている⁽⁶⁾。

「生活」研究の目的と対象は、端的にいって、「生活の構造と機能の解明」にあると言いかえてもよい。ここで「生活」というのは、「人・物・人、または、物・人・物の無限の連鎖の中で人が生きて行くこと、生命を全うして行くこと」というように、「物質を媒介とした人間の諸行為の連鎖と、それが心理に及ぼす影響」として、力動的な過程において把握されている。したがって、「生活」構造をとらえるばあいにも、「食生活、住生活、衣生活などの個々の生活を貫いて存在する全体的な関係と状態」が、研究の方法意識になってくる。このように考えるならば、「生活」そのものを、それぞれのディメンションから解析する「生活」研究は、互いに他の分野との連関を自覚する必要があるし、各分野の研究交流と、共同研究体制とが求められることになるのである。

また、研究の対象となる「生活」は、一般化された「生活」ではなく、現実には特殊な形態として存在しているため、「生活」研究も、「特殊から一般へ」とすすめられる。つまり、「具体的生活の類型的把握、その類型的積み上げを通して、生活一般の原理を認識しうる。」という方法意識が採用されている。そして、このような原理を、個別の生活に適用するとき、「生活要求を実現し、実践的な成果を収めることができる。」という見通しにたっているの

ある。

「生活」把握に接近するための、このような方法意識は、家庭科教育の研究・実践にとっても示唆を受けるわけであるが、その後、この共同研究は中断されたという不幸な事情がある。

また、「生活」構造研究についても、その方法論的な自覚が問われなければならない状況がある。最近の家政学研究では、「生活」構造の研究に今日的な関心がよせられているが、「生活」を構造的に把握しようとする時の問題意識は、かならずしも明確ではない。家政学のみならず、直接には、社会学における「生活構造」論に学んでいるが、社会学研究における成果としての「生活」の構造や枠組みだけが、ほとんどストレートに採用されそうな傾向があらわれている⁽⁷⁾。「生活」研究における問題意識のちがいを無視して、「生活」の構造的把握に必要な枠組みだけが採用されるならば、研究の矮小化は避けられないであろう。したがって、社会学、経済学、社会政策学などにおける「生活構造」論に学ぶとしても、家政学研究の側にたった研究の方法意識が明確でなければならない。そのばあい、大熊信行が指摘するように、「一個独立の科学理論としての生活構造論が確立するためには、まず生活本質論がなければならない。」という「生活構造」論と、「生活」本質論との関係にも注目するような配慮が重要になるであろう⁽⁸⁾。

さらにまた、国民の現実の「生活」を研究対象にするばあいには、家政学に隣接する諸科学、とくに社会政策学および社会福祉学における「生活」研究にも注目しなければならない⁽⁹⁾。社会政策学および社会福祉学では、「生活」は、抽象化された存在ではなく、現実的な存在として具体的に機能する力動的な過程であって、歴史的、社会的文脈のもとでこそ意味をもつものである。とくに、社会福祉学においては、生活基本権を保障し、それを実現する方向で、「生活」の総体的、体系的な把握が問題になっている。ところが、これらの学問で問われている「生活」が、家政学にとって、また家庭科教育にとって、どのような関係のもとで意味をもつかについては、かならずしも明らかになっているわけではないという事情がある。

最後に、家政学と教育学にかかわる問題提起として、溝上泰子の「生活人間学」という構想にもふれておきたい⁽¹⁰⁾。この構想は、全体としては、家政学再編成の原理を提示したものであるが、教育学および家庭科教育との関連も問われている。家庭が、主体形成の原初的な場であるとすれば、家庭をつくる主体が問われなければならなくなり、そこに家庭生活研究も成立すると説く。ここで「生活人間学」というのは、「生哲学を背景として、家庭生活に関連する諸科学を統一、体系化しようとするもの」であって、このような立場から家政学の現状が批判されている。たしかに、「生活」は、「普遍的に、また、「矛盾のつぼ」としても存在するのであるが、基本的には、「生活」をどのような視角から認識するかを明確にしなければ、この構想にたいするただしい対応は成立しない。したがって、ここでも「生活」接近の視角を問題にせざるをえないのである。

家政学研究に即して方法意識を述べるならば、おおよそこのような問題状況がある。

3

つぎに、教育学研究にかかわって「生活」研究の方法意識を述べてみたい。

教育思想史のうえでは、「生活」は、目的概念としても、方法概念としても、古くから論議の対象になっている。また、日本近代教育史に限定してみても、「生活教育」、「生活綴方」および「生活指導」などの研究・実践においては、「生活」の教育的、教育学的把握をめぐる問題提起は枚挙にいとまがないほどである。このような教育史的文脈もさることながら、つぎのような用語例をふくむ文脈で、「生活」概念を問わざるをえない今日的状況がある。

第1に、「生活単元学習の批判」において、「生活」概念の再把握をうながすような問題が提示されている⁽¹¹⁾。戦後「新教育」のもとにおける基礎学力の低下は、算数・数学教育のばあいには、それが卑俗な実用主義および消費生活主義と結びついた「生活単元学習」にあるとして批判された経緯がある。このような指摘から、「生活単元学習」における「生活」の本質追求が、教育学研究のひとつの課題となり、こんにちでは、主として小学校家庭科を除いては、「生活単元学習」は、姿を消してしまったという事情がある。

それについて、第2には、「生活」の再把握にたいする積極的な試みがあって、「教科の論理と生活の論理」というかたちで、学力論が提示されている⁽¹²⁾。東井義雄は、むらの教育においては、「生活の論理」が重視されるべきだと説いたが、この系譜に属する研究には、「生活学力」論もある⁽¹³⁾。それが、こんにちでは、教科構造と「生活認識の思想」を関連的に把握したうえで、「生活」を中核にすえて、「生活」の概念を追求しながら、「生活認識の思想」にたつ教育実践論を展開するようになっている⁽¹⁴⁾。したがって、このような文脈においても、「生活」の教育学的把握が問われているのである。

第3には、子どもの概念発達を追求する過程で、科学的概念と「生活的概念」の相互関係に着目した研究がある。ヴィゴツキー（1896～1934）は、科学的概念の形成過程と生活的概念の形成過程を比較考察しているが、それは教育学研究にとっても、また、家庭科の教授・学習過程における子どもの認識過程の解明にとっても示唆をうける⁽¹⁵⁾。したがって、子どもの概念の形成や発達という文脈においても、「生活」の再把握が課題になっていると考えてよい。

第4に、「生活に根ざす」教育実践とか、「教育と実生活の結合」というかたちで、「生活」の再把握がうながされていることである。がんらい、「生活に根ざす」教育実践は、1930年代の北方性教育運動においては、「生活意欲」、「生活知性」および「生活台」などの用語とともに、だいにされた概念である。ところが、1960年頃から、地域が地方化され、抽象化されるような政策が進行する過程で、教育実践におけるリアリズムが問題となり、そのような状況に対応して、「生活に根ざす」教育実践論が展開されている⁽¹⁶⁾。家庭科の教育実践においては、それは、「生活」の現実をリアルにとらえ、「生活」のひずみや矛盾の根源を明らかにし、そのようなひずみをただす学力を追求するという文脈で問題になっている⁽¹⁷⁾。

また、「教育と実生活の結合」は、社会主義諸国では、教育と教育学の基本原則として、自覚的に用いられている概念である。かつて、「実生活」という用語は、職業・家庭科の学習指導要領（昭和26年版）とか、『職業・家庭科学習指導書』（昭和32年版）などにおいても用いられたことがある。したがって、「教育と実生活の結合」の今日的意義を明確にするいっぽう、このような文脈における「生活」の再把握も課題となるのである。

このようにみえてくると、「生活」が、教育と教育学とのかかわりで、さらにいうならば、教科内容とか、人格形成、認識あるいは概念の発達とのかかわりで問題になっていることがわかる。しかし、教育学研究においても、「生活」の概念は、いまなお明確に、自覚的に把握されているとは言いがたいのである⁽¹⁸⁾。「生活」概念の把握が研究課題になるという問題意識には、おおよそ以上のような背景がある。

4

このようにみえてくると、「生活」概念を再把握するためには、隣接する学問領域における研究状況とその成果を無視できないだけでなく、研究視角と研究目的を明確にして、錯綜する文脈を整理していく必要がある。そこで、「生活」研究の課題に接近するためのミニマムな配慮としては、つぎのようなことが考えられる。

第1に、「生活」を、生きた具体的、力動的な過程として、歴史的・社会的文脈に位置づけて考察の対象にする必要がある。このような配慮は、実践に根ざし実践をささえる学問が要求する研究視角であるが、家庭科教育が、どのような意味にもせよ、資本主義社会体制のもとにおける「生活」を対象とするからには、避けがたい視角である。したがって、「生活」一般を対象とする思弁的、抽象的な考察は、それほどの意義をもたないと考える。

第2に、「生活」の本質把握にあたっては、生産と消費の弁証法的連関のもとで分析する視角を必要とするだろう。それは、主観的にはどうあろうと、客観的には、人間の「生活」は、生活資料を生産し、それを消費することによって成立しているからであって、「生活」の諸現象とその本質とを明確にするためにも必要な配慮であるといわなければならない。

第3に、「生活」概念に、どのような教育価値をこめて用いるかは、家庭科教育の研究・実践にとっては、中核的な課題であるが、同時に、それは、家政学と教育学における「生活」概念の再把握を明確にする研究と、必然的に結びつくものである。たとえそれが、仮説的、試論的であるとしても、不可欠の研究手続きになる。このような意味で、本論においては、註記した諸文献も含めて、考察をすすめなければならないであろう。

註

1. 家庭科の性格規定にあたって、そのひとつが、「生活と科学の結合」にあるとした点については、すでに別の機会にも述べたことがある。たとえば、『家庭科教育の計画と展開』（明治図書 昭和39年）、「家庭科研究をすすめるために」（『家庭科研究』昭和41年創刊号 家庭科教育研究者連盟）、および「家

庭科教育の状況判断 一家庭科教育論再検討の試み一」(昭和43年6月 日本家庭科教育学会における発表要旨)など,である。

また,生活と科学を対立的にとらえることにたいして異論もだされているが,ここでは,ひとまず伏せておく(たとえば,遠山啓『しろうと教育談』国土社 昭和40年)。

2. 文部省『中学校指導書技術・家庭編』(昭和45年) 3ページ。

また,このような「生活」の握把については,ひとりの教科調査官は,国民生活審議会がまとめた『将来の国民生活像—20年後のビジョン—』(大蔵省印刷局 昭和41年)における「生活」類型を援用したと述べている(鈴木寿雄「技術・家庭科の目標」『技術・家庭教育資料』昭和44年8月 実教出版)。

これらの点については,別の機会に詳論したことがある(「新学習指導要領の問題点・再説—技術・家庭科『女子向き』をめぐる—」『教育』昭和45年5月 国土社)。

3. 鈴木寿雄「題材の選定」(『技術・家庭教育資料』昭和45年4月 実教出版)
4. 教科教育学の一環として,「家庭科教育学」が成立するための基盤は,現状では脆弱であろう。だいいち,「家庭科教育学」の前提としての家庭科教育が,教科教育の対象となりうるかという基本問題がある。「家庭科教育学」という用語は,このような問題意識にたって用いておく。
5. 「生活」概念の辞書的,訓詁学的解釈と整理については,原田一の「生活とは何か」(『十文字学園女子短期大学・研究紀要』第一集 昭和42年)という研究がある。原田一の概念規定によれば,『生活』とは『生きようとする傾向』に動かされて,心身をそなえる個体あるいは集団が,時間性と空間性をもったいっさいの自然的・文化的環境との間に行なう相互作用の総和である。このような全体的生活の中に各種の部分的生活が含まれる。」というものであるが,このような概定規定をひきだすことが本稿の意図ではない。
6. 佐々木嘉彦・持田照夫・西原照久・副島敏子・粟田豊・青木志郎・岩本正次「生活研究方法論序説」(『日本農村生活研究』第2巻第1号 昭和33年)

本稿における引用は,この論文による。

7. 経済学的・社会政策学的に接近した中鉢正美の一連の先駆的業績,たとえば,『生活構造論』(好学社 昭和31年)などはひとまずおき,最近の動向にかぎってみても,社会学のばあいには,つぎのようなものがある。

岩井弘融「生活構造論」(岩井弘融編『都市社会学』所収 有斐閣 昭和43年),副田義也『コミュニティ・オーガニゼーション』(誠信書房 昭和43年),松原治郎「私たちの生活と婦人の役割」(文部省社会教育局編『家庭の生活設計』所収 昭和43年),園田恭一『地域社会論』(日本評論社 昭和44年),鎌田とし子「貧困研究における社会階層の概念」(『社会学評論』第20巻第3号 昭和45年)など。

また,社会学的に傾斜した「生活構造」論を,家政学的に再解釈しようと試みたつぎのような研究については,本論においてとりあげたい。

岡村益「家庭の生活設計の考え方」(文部省社会教育局編『家庭の生活設計』所収 昭和43年),平田昌「家庭生活構造に関する一考察」(『福岡教育大学紀要』昭和42年,43年,44年)

8. 大熊信行「生活構造論の反省のために」(『国民生活研究』昭和42年6月 国民生活研究所)
9. 先駆的研究としては,大河内一男『国民生活の理論』(光生館 昭和23年)がある。また,現代的困貧という視角から「生活」研究をしている諸論文が,『講座・社会保障(第1巻)現代の貧困』(至誠堂 昭和34年)におさめられているし,それらの研究の発展としては,『大河内一男先生選歴記念論文集・社会政策学の基本問題』(有斐閣 昭和41年)があつて,いずれも家政学研究にとっても不可欠の文献である。

なお,社会福祉的視点をとりにれた家政学を構想する岡村重夫『社会福祉学(総論)』(柴田書店 昭和31年)とか,一番ヶ瀬康子の研究が目目される。

10. 溝上泰子「生活人間学の構想」(『島根大学論集』第12号 昭和37年)なお,本稿での引用は,すべて溝上泰子『生活人間学』(国土社 昭和43年)による。

11. 遠山啓「生活単元学習の批判」（『教育』昭和28年8月 国土社）
また、遠山啓「教育における科学と生活」（『しろうと教育談』所収 国土社 昭和40年）においても、「『生活』ということばがでてくると、つい眉につばをつけてきく習慣ができた。」と述べ、「生活」論をとりあげている。
12. 東井義雄『村を育てる学力』（明治図書 昭和32年）
13. 国民教育研究所・岩手県共同研究者集団編『腕の中の技術と生活学力』（国民教育研究所 昭和37年）では、農村の子どもが、労働の過程で試行錯誤的につかみとった知識、能力、習熟や処世術を、「生活学力」とよんでいる。
14. 山形県国民教育研究所・真壁仁編『教科構造と生活認識の思想』（明治図書 昭和44年）
15. ヴィゴツキー・柴田義松『思考と言語（下巻）』（明治図書 昭和38年）
ここで、「生活的概念」というのは、子どもが生活のなかで自然と身につける 非体系的な概念をさしている。
16. 「生活に根ざす」教育実践および教育実践におけるリアリズムの追求については、ここ数年来の、国民教育研究所編『国民教育研究所年報』で、継続的に論議されている。
17. 日教組編『日本の教育』第12集（昭和38年）あたりから、第19集（昭和45年）までの、家庭科教育分科会の状況報告によれば、「生活」認識が、主要な論議の一つになっていることがわかる。
18. この点については、稲垣忠彦「教育実践における『生活』と『科学』（上）（下）」（『季刊・国民教育』第3号、第4号 昭和45年 労働旬報社）に、ひとつの試論が展開されている。