



「職業・家庭科」から「技術・家庭科（女子向き）」へと継承された諸問題

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2012-11-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中屋, 紀子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00002596

「職業・家庭科」から「技術・家庭科（女子向き）」へと 継承された諸問題

中 屋 紀 子

はじめに

日本経済の戦後史的転換期にあたり、国家独占資本は、教育の反動化政策をとらせる一方、その政策的意図を浸透させる手段として、公教育を自らのマン・パワー政策に組み込む努力に邁進した。それを受け、教育内容の大巾な再編成を余儀なくされた一例が、「職業・家庭科」から、「技術・家庭科」への教科名称及び教育内容の変更であった。この変更の文部省の理論的根拠の一つは、憲法でいう「能力に応じてひとしく教育を受ける権利」を歪曲した、国民のもっている能力に応じて教育するというものであった。性別、階級などの相違に応じて異なった「教育要求」をもつことを理由にし、それに合致させた教育体系を形成させることであった。義務教育の段階から、性別や階級・階層の相違による異った進路を前提とし、それに依りて異った教育体系をつくり上げようとすることは、戦後教育（民主教育）の原則ときびしく対立する教育思想であった。性別の相違によって異った教育内容としたのは、他でもない「技術・家庭科」であった。

第二は、戦後、急速に発展した科学技術の国際的水準に合致させようとする科学技術振興政策の要請に応じて職業教育の再編成がなされたことである。

教育内容にわたって国家権力による再編成をせまられたのは、ひとり「職業・家庭科」のみではなく、戦後教科であった社会科をはじめとして、すべての教科にわたったことは、既に周知の事実である。しかし「職業・家庭科」が「技術・家庭科」と変更するに到った経過は、教育の「反動化」の理論に直接かかわる内容を保持していたため、とりわけドラスチックな「変更」となった。しかも、「職業・家庭科」は単一教科としての体裁はもちながら、多教科性ともいべき内実があり、その矛盾の「解決策」として「技術・家庭科」が新に登場したものであった。

この小論では、「職業・家庭科」から「技術・家庭科」への移行に際して露呈した家庭領域と職業領域の関連部分にスポットをあて、家庭領域の側からそれを見きわめ「技術・家庭科」移行の問題点を明らかにしようとするものである。科学技術政策とかかわって教科の再編がなされる限り、家庭領域からの分析だけではきわめて不十分である。最も熾烈に再編を要求された職業領域との関連内容を明らかにすることによって、より深く「技術・家庭科」への移行の問題点が明白になると考えたからである。これらの考察の上に立って、家庭科の自主編成に対する基本的な理論構成へと組みむ一ステップとしたいと考える。

「職業・家庭科」時代における職業領域と家庭領域の関連性

家庭領域の側から、「職業・家庭科」をみると、まず第一の潮流に、表むきは「・」で結ばれてはいるものの、家庭科と職業科とは、全然別個の教科としてみるべきである、という考えがあった。この思潮は、職業領域は家庭領域の教育内容と連関する部分はなく、家庭領域はあくまで独自の教育対象と教育方法をもつ領域であると考えていた。「技術教育」誌上で、清原道寿氏が家庭科の存立継承に関して、きわめて痛烈に批判した潮流である⁽¹⁾。政治的圧力をもって家庭科の存立をはかったというのである。家事・裁縫教育の継承を願い、家庭科の独立教科としての可能性をあくまでも追求し、可能性のある「母屋」（現実的には職業科）を借用しつつづけている、という批判であった。

第1表は、「家庭科教育」誌のアンケートに答えられたものを一覧表にしたものである。（'53年2月号から'53年9月号）アンケートに答えた38名の回答者のなかから、全国家庭科協会、現職の家庭科教師（中学校）、中学高校長、および大学教師の4グループ25名をとり出して紹介した。スペースの関係上、大学教師の一部は掲載できなかったが、全体の傾向をみるのに大きな影響はないと考えられた。全国家庭科協会所属の家庭科教師、そして、「職業・家庭科」を実際に担当している教師たちの多くは、家庭科と職業科の融合よりは分離をのぞんでおり、しかも実技の時間をふやすことを希望している。いかに「実技」を重んじていたかは、「職家科の振興」の間にこたえて、学校内外の実技コンクールを奨励した回答が多く、入試（高校）の際にも実技をテストできるような試験内容を主張している、などからも十分に汲みとることができる。ここでなされている「融合もしくは分離」という設問が、職業もしくは家庭のそれぞれの領域の教育内容をどれだけ必要としているか否かについて直接答えるものではない。だが、女子に職業教育を必要とする主張の場合には第1表の藤田恭子氏や田中花子氏の例のように「分離—ただし書きで双方の分野の教育を必要」と答えている。ただし書きのない「分離論」者の多くは、職業教育の存在を殆んど評価せず、これに充当されている時間を、裁縫などの実習にあてることを望んでいることを読みとることができる。とくにこの意見は、大学教師以外の人々に多く支持されていることが分かる。

第二の潮流は、戦後教育思想の代表的思想であった男女平等を教育課程の中で実現しようとした、男女ともに職業教育と家庭科教育が必要である、という考えである。先のアンケートでは「融合」賛成と「分離したとしても双方を学ばせる必要がある」という意見がそれに該当する。公式的には、この見解が、「職業・家庭科」を成立させてきた文部省の立場と一致するものである。しかしながらこの潮流は、男女ともに職業領域、家庭領域を学ぶ必要があるという前提に立ちながら、その必要性をめぐっての現状認識には大きな幅があることに注意を払わねばならない。

「職業教育」で何をどう教えるか、という職業教育自体が抱えている問題とは別に、「職業と家庭の連繫」は、「女子にとっての職業」を学ぶ意義について、家庭科の側が一定の解答を持たねばならぬ、という事態に直面させられた。その一つの回答が、農業、工業、商業などと同様に、主婦のしごとすなわち家庭内労働も一つの職業であると位置づけようとするものであった。文部省の戦後初期の家庭科教育担当官山本キク氏の所論にそれが典型的にみられる。'49年の文部省の公式見解がこの理論⁽²⁾に基づいていたといえる。山本氏の所論は、必ずしも明確に、この論理のみを主張しているわけではなく、時代の変化にともなって立論を変化させているので、時期を限ってみなければならぬ。「家庭科教育」'49年7月号では、「…独立のためにはどうしても、女子が職業人として立ち得る實力をもつことがきわめて肝要である」とのべ、「民主社会では、男女平等が理想であって、それには女子の地位の向上が肝要であり、女子の地位向上にはその経済的独立が前提となって、女子に

職業的能力の必要なことを今、研究される必要があるだろう」⁽³⁾ などのべている。ここで見られるように、女子にとって、職業人としての自立を強調している。このような思想は、対日占領軍の職業教育に対する考え方に影響されているといえる。アメリカにおける職業教育は、当時、家庭科すなわち home making education も職業教育概念の中に包含されていた。女子の場合、home making education を受けるとそのままその能力が職業人としての労働能力になるという位置づけであった。日本の現実のなかで、この原則を定着させようと山本氏は努力したものであろう。

この山本氏の立論をひきつづ理論として次のような主張があった。'49年以降、職業科と家庭科を結びつけた原則である「実生活に役立つしごと」に関連した主張である。しごとという用語を用いているが「しごと」の教育は労働の教育を指しており、私的労働、社会的労働を問わず、すべて労働である、という位置づけである。海後宗臣氏はこの点を中心的にとり出し、「家の生活が延長して自から職業の生活になっている。例えば、子供服の裁縫に優秀な技能をもっている婦人は、その技能をもって直ちにこれを職業に延して子供服の店舗を開いて生活することができるのである」⁽⁴⁾ とのべ、「職業・家庭科」ではなくて「生活技術科」にすべきであるという構想を早くから主張していたのである。家庭内労働も社会的労働も労働ではあるが、資本主義の発展にともない労働対象は同じでも、労働手段が異なり、それに応じて必要とされる労働能力も異なる。しかもその格差は拡大するばかりである。それゆえ、家庭内労働での労働能力を身につけていて、それがそのまま社会的労働での労働力として通用する分野は、単純不熟練労働や手工業的分野に限定される。この点を考慮に入れて、家庭内労働を原点にしなから、一定の労働市場へむけての職能人を養成する教育課程を「職業教育」としたアメリカ型職業教育はそのまま日本には定着しなかった。産業構造の相違もあったが、男女平等、教育の機会均等を貫くべく樹立された単線型教育体系と、さきの産業教育体系とは一定部分矛盾をきたすからであった。

具体的に教育課程でとり組まれた職業領域の教育は、1) 労働教育の観点に従ったしごととして典型的なしごとにしごとが淘汰されず、2) 技術と科学の関連が不明確であったため、3) 技術教育が実習にとり組んだとしてもありきたりの仕事を伝統的な方法で教育されたりしたため、しごとの数だけ羅列的に実習が行なわれ、幅広すぎる教育内容となった。そのために、「技術・家庭科」成立の際に、大幅に整理されるところとなった。その整理は、産業構造の現実にあわせて、分野のみ限定されるという方法で行われた。このような再編成を批判し、産業教育が持っていた問題点を克服する方向で、生産技術を教育の中に正しく位置づける努力をしてきた産教連は、家庭内労働を生産技術の原則でとらえなおすことを追求してきている。海後氏のアプローチと丁度逆方向をむいて……。

女子にとっての本来のあり方としての「職業教育」をさきにのべたように規定する一方、日本の現実を踏まえて、家庭責任を全うする女子を念頭におきながら、山本氏はさらに家庭と職業との分野上の両立をはかることを主張した。教育課程の上での両立の形態は、次のような山本氏の発言から汲みとることができる。職業2時間対家庭科1時間という開設では、行きすぎであり、職業1対家庭科2を順当であると指摘しているものである⁽⁵⁾。男子は Social Vocation, 女子は Domestic Vocation を学ぶべきであるから、女子にとってその意味で職業領域を学ぶ必要がある、という指摘をする一方、家庭科には、仕事以外の原理が含まれていることを主張し、職業と家庭とそれぞれの相違点を明らかにしつつ、男子が家庭領域について学ぶ必要性を説いている⁽⁶⁾。家事・裁縫を主要な教育内容とすることを主張する保守的な傾向に対する牽制を行う一方、単に Domestic Vocation だけが家庭科の目標ではなく、社会認識、自然認識も含めて家庭科の内容であることを主張して「家庭領域」の重要性を説いたのであった。このような「職業」と「家庭」の連関に対する

解釈は、山本氏のみではなく、当時の文部省の他の担当官も主張しているところである⁽⁷⁾。

男子は主に農工商の職業領域を学び、女子は主に家庭領域を学ぶことが職業教育であるというこの考えは、C・I・Eの指導を日本的に合致させたものであり、アメリカ並みの生産力水準に達した暁には、まさにアメリカ的な形での「職業教育」の実現へと導かれる可能性もまた潜在的に意識されていたのであるまいか。

このような複雑な二つの教科の連関を可能とさせた理論的枠組として見逃せないのは、新生日本の教育改革の基本構想であった、「民主的家庭づくり」「すべての国民に職業教育を」「男女平等を貫く教育過程」などの原則が前面におし出されていたことである。家庭生活の貧困、農業と家庭内労働との過重労働、家族制度の桎梏、など、アメリカ型家族とは大きく異なる家族や婦人をめぐる現実には、これを解決できる展望を示すことのできる教育課程や教育内容が、客観的には要求されていたことを示していた。この要求を家庭領域の中に盛りこまざるをえなく、単なる家庭内の技能教科として終らせない、という努力へとむかっただと思われる。

基本的には男子に対し、農工商などの職業教育を与え、女子には家庭領域の教育を前提としながら、双方の領域についての「理解」ができるようにという目的で、当時の我国の職業群に対応させ、それを羅列した教育内容を編成した。「家庭の理解をもつ職業を主とする男子、職業に理解をもち家庭の建設を目標とする女子（能率的な家務の処理による新しい家庭の型とも言うべき姿をうちたてそこから職業につくす時間を女子ももち得る様に）を教育する一つの重大な科目と考えるべきである」⁽⁸⁾⁽⁹⁾ という指摘が、如実にそれを示している。

このような教科編成の原則は、小学校家庭科においても当初志向されており、'47年の指導要領に示されているように男女別教育を念頭において構想されていた。が、教育の場では、逆に男女別教育が不可能となった⁽¹⁰⁾。このようにして定着した小学校での男女共修が、中学校の教育内容や編成への一つの圧力となっていたであろう。

「男子には職業を主に、家庭を理解させ、女子には家庭を主に、職業を理解させる」という教育課程の編成上の原則は、'61年の「技術・家庭科」の実施までひきつがれていくこととなった。そして「技術・家庭科（女子向き）」の教育内容のなかに、この理念は生かされてゆき、現在に到るまで、脈々と流れつづけているのである。男子むきでは、家庭の理解の部分は削除されるから、女子むきに限って言及できる。

女子にとって必要な「職業」の内容を具体的のみよう。この場合、現実の職業（産業）の地域的分布（偏在）を考慮したために、農業地域、商業地域、工業地域などによって異った教育内容とした職業領域に影響された。農村では、将来、農業に従事することが前提とされ、漁村では漁業を、都市では商工業を念頭において編成された男子の職業領域の教育にわずかに影響をうけたのである。わずかにとのべたのは、家庭領域は、職業領域と異って、農村むき、都市むきのちがいにかわらず、内容的には殆どかわらなかつたからである。

'51年から'59年にわたって行なわれた国立教育研究所の「教育課程実態調査」によると、太田満恵氏によって指摘されているいわば「男女同一内容教育」の可能性⁽¹¹⁾は、余り実現していない。男女が全く共通した内容で教えられているケースは5%に過ぎない、と報告されている。大多数(80%)は男女コース型をとっていた。しかも第2表に示したように、男子教材に多く採用されるしごとの分野は、女子にとっても少なくないパーセンテージを占めているのに対し、女子教材として多く採用されるしごとの分野は男子の履習が著しく少いことに気がつく。「栽培」は男子81.0%対女子10.9%対共通8.0%であり、「飼育」は夫々80.0対4.4対15.6、「機械操作」は87.0対13.0、などに対し、「手技」は0.1対96.5対8.4、「調理」は7.1対78.6対14.3、「衛生・保育」は8.1対79.0対

第2表 職業・家庭科の教育課程計画の実態—12分野での計画—

項目	単元数	農村地域			都市地域			計		
		男	女	共通	男	女	共通	男	女	共通
栽培	137	54.0%	6.5%	1.5%	27.0%	4.4%	6.6%	81.0%	10.9%	8.0%
飼育	45	48.9	2.2	6.7	31.1	2.2	8.9	80.0	4.4	15.6
漁	7									
食品加工	71	26.8	21.1	2.8	26.8	18.3	18.3	55.0	38.0	7.0
{(手技)	117	0.1	47.4	0	0	49.1	3.4	0.1	96.5	3.4
{(工作)	43	27.9	2.3	4.7	60.5	0	4.7	88.4	2.3	9.3
機械操作	46	43.5	8.7	0	43.5	4.3	0	87.0	13.0	0
製図	49	16.3	28.6	0	32.7	20.4	2.0	49.0	49.0	2.0
文書事務	27	29.6	11.1	0	29.6	22.2	7.4	59.3	33.3	7.4
経営記帳	59	35.6	16.9	0	35.6	8.5	3.4	71.2	25.4	3.4
計算	15	33.3	20.0	0	40.0	0	6.7	73.3	※20.0	6.7
調理	84	4.8	50.0	2.4	2.4	28.6	11.9	7.1	78.6	14.3
衛生保育	86	4.7	41.9	5.8	3.5	37.2	7.0	8.1	79.0	12.8

※国立教育研究所「全国小中学校教育深校実態調査」（第二次報告）第6分冊より作成
 ☆の数字は同誌では0となっていたミスプリントであること明らかなので訂正した。

12.8などである。男子にとって（職業領域にとって）家庭領域の及ぼした影響よりも、女子にとって、職業領域の果たした役割の大きさがこの数字からも類推できるものである。とくに女子と男子のパーセンテージが近いものは、12分野のうち「製図」「文書事務」「経営記帳」「食品加工」があげられ、当時の女子の就労産業とのかかわりを如実に示している。家庭領域と卒業後の進路として想定した第3次産業を念頭において編成した女子の職業分野は、「家庭責任を全うし、職業領域を理解する」という枠をすでに超えている。このことは、女子に対する職業（産業）教育の要求に応えたものであることが分かる。

一方、「実生活に役立つしごと」によって「しごと」を分類した'51年指導要領が形成されていた一時期に、「女子のしごと」について、さきへのべた職業（労働）の場での職業教育に応えたのは対象的に、あくまでも家庭内のしごとに限定しようとする意見があった。女子のしごとは、「……家庭的職業を意味するものであるから、栽培といっても本来的なものを意味しない。……菜園庭園の栽培程度でよい。飼育も鶏2、3羽、山羊一匹の程度でよい。……これらの家庭的職業も裁縫、調理のような家庭的仕事も同様に啓発的経験となる」⁽¹²⁾ という指摘がそれである。これは、職業生活と家庭生活の二分化の認識のうえにさらに職業生活分野にあらわれる仕事を、家庭生活にとって有用なしごとに限定して、それを教育対象とすべきである、という主張であった。職業分野の体系から見れば、それはまさしく「家庭科」的歪曲ともいえるが、家庭分野を主とし、職業分野を従とするかぎり、著しく時間数の少ない職業領域の教育内容的をしぼる作業は、焦眉の課題であった。いわゆる「精選」の観点の一つとして、この主張は見逃すことのできない理論である。「職業・家庭科」の基本的性格を理解しようとする時、この理論は、混乱をひきおこす議論にみえながら、「技術・家庭科」の成立に際して、女子にとっての職業（技術）分野の教育内容の低水準を定めていくことになる、極めて重要な主張である。職業教育の教育内容が極めて低水準の技術教育であっ

た⁽¹³⁾ということに規定されながら、更にそれを上まわわる無内容、低水準を結果する。

最後に、女子に「生産技術教育」を男子に「家庭経営能力をつけさせる教育」を、という前提で、男女ともに職業分野、家庭分野の教育を必要とする主張が存在したことに触れねばならない。女子に対する生産技術教育を主張したのは、主に、技術教育、産業教育にたずさわる人々や教育学者が多かった。典型的な主張は、中央産業教育審議会の第一次建議である⁽¹⁴⁾。（'53年3月9日「中学校職業・家庭科の改善について」）男女の同権、平等を真剣に追求しており、勤労の権利、義務を遂行するためには、男女ともに生産技術教育を与えねばならない、というものである。婦人労働者の増加、女子に対する大学教育の門戸解放などの背景をもって、この思想は、漸次国民のなかに浸透し、定着していくものであった。これまでの男子の独壇場としていた分野への女子の進出ともいえる現象である。

'51年指導要領では、「家庭生活・職業生活に関する社会的経済的な知識・理解」、'57年指導要領では6群に分類された分野は、主に男女共通に学んだ部分が多かった。「わが国の産業分類」「資格を必要とする職業」「労働法」など、職業についてのインフォメーションを与え、それによって将来の「しごと」を選びやすくするという意図で設けられた、いわゆる職業指導の分野がそれである。その内容は、社会科と教科外活動としての進路指導で充足できるとして、「技術・家庭科」時代には整理されていく。しかし、女子生徒の現実に立脚して、この分野をみなおすと、社会科と進路指導で充足しきれたとはいえない。この期の教科書をみると、労働法規のなかで、とくに女子の保護を重点的に紹介した例⁽¹⁵⁾や、婦人の就業状態などをとりわけ紹介した例⁽¹⁶⁾がある。本来的には、それは社会科の内容に属しているのであろうが、婦人問題の所在を射程に入れた社会科は少なく、この分野の「割愛」によって、教育内容編成上大きな穴があげられたことは事実である。社会現象の諸法則の認識教育のなかに、婦人問題の所在にたち入った教育内容は、独自の教科とするかしないかは別問題として教育されねばならぬ内容であることを強調したい。

さきの男女平等の教育思想は、車の両輪のように、男子にも家庭生活を営む力をつける家庭科の学習も男女ともになされるべきである、という原則をももっていた。しかしこの原則は、婦人問題、女子差別の科学的認識の未発達に規定されて、「技術」を女子も学ぶことと比べて、なかなか浸透しなかった⁽¹⁷⁾。さらに、家庭領域の教科構成上の問題とからみ合せて、内容的にも制度的にも容易に前進することができず、'51年学習指導要領、'57年指導要領でも、男子の家庭領域は漸減させられてゆき、「技術・家庭科」に到っては、家庭領域については、男子生徒から学ぶ機会を奪ってしまった。産業教育の男女平等履習を主張し、現在の「技術・家庭科」の技術分野の教育内容の男女差を告発してきている産業教育分野の教育研究者たちのなかにおいてすら、「家庭科」の男子学習に対しては疑問を持つ人が多い⁽¹⁸⁾。このような実情では、家庭領域の教科構成の矛盾を克服していく努力がいつそう必要とされているといわねばならない。

職業領域、家庭領域の関連を考察して、戦後教育史の展開過程すなわち、戦後教育を精力的に指導した対日占領軍の教育政策の影響を強くうけてきたプロセスと民主教育の実現を目指す努力の足跡が明確となった。だが、日本の家庭をめぐる現実には、「職業教育の民主化」「民主的家庭科への再生」を受けとめる基盤が余りにもとぼしく、教育の反動化の時代までの短かい間に、芽生えた芽を十分に伸ばしきることができなかった。

当時の婦人たちは、農業を中心とする第一次産業において、家族従事者として働きつつ家庭責任を全うするといった生活状態がもっとも典型的であった。しかも農業従事の際の生産技術に関してみれば、農業経営の主体的経営者としてではなく、補助的な労働に従事することが多く、しかも労働内容は主に手作業であった。そのために、農業経営者などからの指揮監督を念頭に入れることがで

き、必要な農業技術は伝承的に伝えられていた。このような実情では、農業に関する「職業教育」は、女子にとっては、義務教育の段階で、国民の実生活上からは期待されていなかった。又、賃金労働者としての労働態様は増えつつあったが、労働分野は単純不熟練労働分野が多く結婚迄の未婚労働者が標準的であった。それゆえ、現実的な就業状態からは、きびしく職業教育が期待されているとはいえなかった。

このような歴史的な条件は、家庭領域にも、重くのしかかっていた。農村を中心として、女子に対しては主婦準備教育の要求は大きく、家事・裁縫教育の充実が要請されていた。戦後初期の「民主的家庭づくり」の教育目標は、家族関係の民主化を中心的な課題としたため、家庭内労働の技術の教育とは一定の距離があった。そのために、「民主的家庭づくり」を道徳主義的な心がまえ教育として位置づけ、家事・裁縫の技術は従来通り独立した分野として教えることができる、と考えた数多くの教師たちが存したことは想像に難くない。その点、教育内容の構造そのものを大きく変更せざるをえなかった社会科とは全く異なる。社会科と比べても大きな課題をかかえていた「職業・家庭科」が、職業教育、家庭科教育の持つ矛盾を発展的な方向で解決されたのではなかった。産業界の要請にみあう部分のみがとり出され、教科として再編成され、「職業・家庭科」のかかえていた諸問題をより一層、深刻な矛盾とさせた「技術・家庭科」のなかにそれが凝集されてきたのである。

当時の家庭領域が独自にもっていた諸問題

職業領域と家庭領域の関連に関する分析を通じて、逆に家庭領域が独自にもつ問題点があり、両者の関係に影を落としていることが明らかになった。その点の考察が続いて必要とされる。

家庭領域の問題点の第一は、「民主的家庭づくり」という教育目標そのものである。「家庭づくり」を目標にかかげて、家庭生活という社会生活上の一つの領域をそのまま教科としなければならなかった背景と実態にまさしく問題が存する。裁縫・家事を教えていた教師たちに教育活動の場を確保せねばならず、家事・裁縫以外に教育目標を持たねばならないというせっぱつまった状況におかれていた。すなわち、理論的には、旧い家族制度を残存させておかねばならぬとする勢力の圧力と、対日占領軍、民主教育をすすめる教育界の男女平等と Vocational education の要求を眼前にしての複雑な背景であった。占領政策を遂行したアメリカの家庭生活との比較検討を行なうに及び、婦人の地位の低さ、家庭生活の貧困に、家庭科の指導者たちは気がついていった。そのこと自身が、いわゆる社会問題化されていないという歴史的未成熟の状況にあって、「民主的家庭づくり」を登場させたのであった。教育現場におかれた数多くの教師たちは、この目標を咀嚼しきれず、職業領域の教育研究者たちに、ぬきがたい不信感を植えつけた。この新しい教科の教育内容の「伝達」は今日のような情報量と比べると、はるかに乏しいものであった。「技術・家庭科」を成立させた際のいわゆる講習は、全教師を射程に入れており、中央で講習を受けた者が、地方でも「伝達」できうように十分にその機会が設けられていた。それに比して、戦後初期の教育研究は、新教育体制が、家庭科の場合、2～3年遅れて本格的にはじまり、しかも、「講習」は、教員養成大学の教員を中心として、東京周辺で主に開催されており、浸透度の違いは大きい。

又、「民主的家庭づくり」という目標自身が、家族制度イデオロギーとアメリカ型家庭観を基盤としたイデオロギーの歴史的な拮抗の上に形成されたため、その時、その時の為政者のイデオロギーに影響されるという性格から脱しきれず、常に新たなイデオロギーと向き合って展開せざるをえなかった。家族制度イデオロギーから「民主的家庭づくり」イデオロギーへの変化のなかで、家族を

いかなる存在として把握するかという社会科学上の理論的ベースが当然にもそこには存在する。その大きな枠組が家族は国家形成の一つの単位であるというといふことであった⁽¹⁹⁾。

ここで言う国家とは、新生日本の新憲法を推進する国家であるから、天皇制軍国主義のものと戦前の国家とは性格を大きく異にしていた。国家の形成者としての家族という理論は、国家体制の変化にともない家族の果たすべき役割りも変化せざるをえず、個人の尊厳、国民主権との関連で大きな矛盾をもつ立論であった。実際、国家独占資本が、労働力政策として労働者の労働強化を強めるとき、労働強化にも耐えうる労働者の生活を支える家庭としての「憩いの場」を強調されれば、それを受けとめてきた。又、主婦の労働者化を労働力政策として要求されれば、「生活の合理化と婦人の能力再開発」を受けとめるいわゆる「マイホーム家族」づくりに迎合してきた。このような国家政策順応型の家庭科教科づくりは、既に批判されているところである。

個別家族の内部構造にかかわってのべられたのは、家族の役割は、「人間のエネルギーの再生産の機能」⁽²⁰⁾をもつことであった。個別家族という小集団は、衣食住を完備して、人間のエネルギーを再生産できるちからを培かうところという理解である。国家の一単位としての家族の存在と、小集団としての家族がエネルギーの再生産を行なうことを前提にして、家族認識がなされたのである。

小学校家庭科では、この枠組のなかで、前報²¹⁾でふれたように、家族の機能をより科学的に把握しようとし、個人の尊厳を全面にうち立て、人間の再生産の場としての生活を営む力を子どもたちの発達にそくしてつけようとしたものであった。'51年指導要領から'58年指導要領への変化のなかでも、小学校は中学校と比較して「あまり変わらなかったといえることができますよ」⁽²²⁾といわれている。教科の到達度を示す用語として「考える」「つとめる」といった表現が変わったり、指導内容の細目にいたるまで細かく書かれてあったりなど、文部省の指導をなぞらえねばならぬという印象を与えることなどをのぞいては、全体的な体系としては、'56年指導要領の内容を踏襲しているといえるであろう。

家族を科学的に把握しようとする時、社会科学の成果が反映できる可能性は存在する。その時には、家族が国家の一形成単位であるという枠そのものと、科学的にとらえた家族論と厳しく対立する。又男女平等、個人の尊厳を家族のなかで追求するとき、家族という小集団のなかで十分にそれが解決されず、家族をとりまく社会の問題をも解決せねばならぬ課題として、もち込まざるをえなくなる。個別家族のなかで、人間らしい生活を営む生活内容を追求すれば、個別家族をかかえ込んでいる諸々の問題とも直面し、「人間のエネルギーの再生産」という規定と対立してゆく可能性をもつ。しかしながら、さきにふれたような家族理論を強力におしすすめればおしすすめるほど、科学的な把握が困難となり、イデオロギー性により一層組みこまれていく運命にあることを、前報では、「民主的家庭づくり」の積極的評価に注意を払いすぎたあまり、正しく位置づけられていないことを指摘しておきたい。

第二に指摘しなければならないのは、イデオロギー的性格とメタルの表裏である「家庭」領域を教科として設定したことである。今日までの家庭科の研究教育活動は、国民的な要求として、家庭領域を設定した意義を今日的に確認してきている。戦後教育改革時点での家族や婦人の問題をとりわけ解決せねばならぬ課題としてとりあげた意義を積極的に評価しながら、そこで出された課題の多くは、今なお続く課題であることを再確認している。さらに、戦後の国家独占資本による家族政策によって、「家庭破壊」といわれるような家族をめぐる歪みが大きくなってきていることを位置づけなおし、家庭領域を教科として設定しつづける意義を新たに問いなおしている。それを「いのちとくらしを守る」⁽²³⁾という概念を用いていいあらわしている。

この領域設定教科の性格のために、今日に到るまで、教科の性格をめぐる議論が数多い、という

のは、家庭という領域に立ちあらわれる自然科学、社会科学、技術、芸術、保健・体育など、言語や数学教育の一部をのぞいて、現存するすべての教科の内容と密接不可分に関連しあい、そのために、教科の独自性が問われることとなったのである。家庭科の教科としての基本的な性格を追求してきた現在最もすぐれた教科論として、「科学である」⁽²⁴⁾「技術である」⁽²⁵⁾「総合である」⁽²⁶⁾という三つの潮流をあげることができる。領域設定教科として、国民の要求に支えられて発展していく教科として、把握すると、そのそれぞれの教科論から次のことを学びとることができる。1)、家族や家庭生活のなかにある社会現象の法則性を子どもたちに教育したり（この中には婦人問題も含まれよう）、家庭生活をいとなむときに必要な自然現象の法則性を教育することは、科学の系列に位置づけられる。又、2)、家庭内労働を営む技術の教育は、根源的にみれば、社会的労働の一つの特殊私的形態であるから、技術教育の原則を家庭内労働教育の原則にも採用することができる。この点は、マカレンコが「愛と規律の家庭教育」で指摘したような家庭教育がなされれば、この部分の教育は、学校教育として必要がなくなるだろう。だが、今日の家庭生活の現実と照らし合わせるとき、家庭内労働をいとなむ技術の教育はきわめて重要な位置づけをもつのではなかろうか⁽²⁷⁾。3)、科学、技術そして他の分野も含めて、家庭生活にあらわれる諸々の諸事象のうち教育されるべき対象を選びぬきそれを教育することを「総合」という概念は含んでいる。その点を正しく受けとめねばならない。

教科の基本的性格をめぐる議論ですら、このような年月を必要としてきたほどの困難性をこの「領域」設定教科はもちつづけ、そのための教育実践の研究も他教科に比しておくれをとっている。戦後になってはじめて試みられた領域教科であったという歴史の短かさにも関連しよう…。

第三に指摘しなければならないのは、第1にふれたイデオロギーの一部についてなのだが、とりわけ強調する意味で触れておきたい。それは女子と「家庭」「職業」の連関である。「女子は家庭生活を中心的に営む存在」という規定をして、その女子に特に家庭生活に関連する技術を教育することを教育体系に盛りこむにあたっては、家族の構造の認識と家庭内労働についての方向性を教育のなかでいかに位置づけるか、について一定の回答を持たねばならない。教育哲学にまで遡って、現状記述的に教育するか、理想にむかって教育するかといった答えが要求されよう。しかし、この領域を設定した時点では、将来の歴史的な理想としてアメリカ型家族を照準にあてたのであるから、この議論には解答が既に与えられている。しかし、「技術・家庭科」の進行のプロセスでは現状肯定というよりむしろ、イデオロギー的に「女子の性別役割論」を押しつけてきている。かつて、「職業・家庭科」時代には、わずかに存在した職業領域を足がかりにして、家庭を見る眼とは異なった観点で、生産技術の能力をより充分につけてゆくことを、子どもたち自身の主体的な要求とする可能性は残存していたのだが……。

しかし、'80年代から開始される「技術・家庭科」の新課程においては、女子にとっても技術教育部分の履習が可能となり、「相互乗入れ」方式を採用し、家庭領域、技術領域の実践がすすんでおり、展望は必ずしも暗くないことをのべておこう。

おわりに

以上の考察から次のようなことが明らかになった。

1) 技術革新時代へ移行してゆくとき、産業界からの婦人労働者の労働能力の開発は更に要請され、女子に対する生産技術教育の必要性は完全に否定しきることはなく、なんらかの形で、女子の

生産技術教育を教育内容の中に入れこまざるをえなくなった。「技術・家庭科」の女子向き内容のなかにも表むきは、それに対応した内容は盛りこまれたが、内容はきわめて乏しかった。それは労働力政策としての家庭づくりと密接にからみ合っていたためである。

2) 「職業・家庭科」形成時点では、家庭領域の教育者たちの多くは、女子生徒への職業教育(生産技術教育)の男女平等履習を主張することができなかった。そのことが、産業界の要請を強力におしすすめた「技術・家庭科」成立の際、「技術・家庭科」の男女別修制、「技術・家庭科(女子向き)」の技術領域の低内容を形づくる一つの基盤として利用された。

3) 「民主的家庭づくり」が、戦後家庭科の教育目標とされながら、「女子は家庭を守る」という現状と理想的家族形態をアメリカの家族を照準にあてたがために、教育の男女平等を教育課程のなかに十分に実現できえなかった。教育の反動化の期にあたり、男子の職業教育(生産技術教育)、女子の家庭科教育という枠を固定化せざるをえなかった。

4) 家庭領域の体系自体のなかからは、職業教育(生産技術教育)の要求をもたないという歴史的事実は、「民主的家庭づくり」の限界を逆に明らかにした。それは、家族という小集団の国家形成機能と、家族集団の内部的機能としてのエネルギーの再生産機能という機能論であった。そしてこの家族機能論は現状肯定的イデオロギーと化し、家庭科を縛りつけるプロセスをたどらせた。

5) 家庭と職業が「・」で結びあわされた教科形成の過程のなかで、「家庭科」は独自の領域を常に主張しつづけ、その独自の領域は、常に政策的意図によって変転を遂げなければならぬ状況におかれてきている。その一つの原因としては、「家庭科」存立の際のイデオロギーであり、さらにそのイデオロギー性に支えられた「家庭」領域を教科としたという基本的性格によってであった。

6) 家庭科は、家庭領域にたちあられるすべてのことがらを受けとめるのではあるが、教育活動においては、「家族」の現実を社会科学的にとらえ、そのなかから教育対象とすべきものを精選してゆくというきわめて高度なプロセスが必要とされる。きわめて「高度」とのべたのは、教科でいえば、あらゆる教科にまたがるということと、現実をいかに把握し、子どもの発達をいかにとらえるか、という認識活動は容易なことではなく、その困難性を克服してはじめて、子どもの発達を保障する教育内容となりうるからである。高度な教育活動を可能とさせる家庭科の教育内容の自主的展開が今日ほど明白に要請されている時はない、と思われるのである。

付 記

論文作成にあたり、本学の清野きみ教授のご指導を頂いたことについて感謝したい。

<注>

- (1) 清原道寿「技術・家庭科の性格・目標」 技術教育 '59年12月号から'60年8月号に連載
- (2) 文部省初等教育局「中学校における職業・家庭科について」 '49年5月
- (3) 山本キク「職業家庭科の反省」80頁 職業指導協会 日本職業指導協会編 職業・家庭科の新方向 実業之日本社 '53年
- (4) 海後宗臣「何故家庭学習が職業学習と結びあうか」 13頁 家庭科教育 28年2月号
- (5) 山本キク「最近家庭科の動向」 3頁 家庭科教育 24年7月号
- (6) 山本キク「家庭科と職業科」 家庭科教育 '49年11月号で次のように指摘している。「…仕事すなわち家庭生活のすべてではない、家庭生活の一部が仕事なのである。家庭生活において睡眠やレクリエーションは大切な役割を演じているが、それは仕事ではない筈である。家庭生活に起る出生も結婚も仕事ではない、……そこで家庭科の内容には仕事を伴わない理解もあるわけである。また調理などは栄養・食品・献立・経済などの理解から進めなければならない。従ってこの場合は理解から仕事への行き方であって、職業科のようにいつでも仕事から理解へとは限らない。」(4頁)

- (7) 『職業指導』 '57年8月号掲載座談会「職業家庭科の一般教養としての理念の確立について」において、大塾氏は「…プレポーションバリューというのは男女の差を前提としているわけではありますが……」とのべている。『家庭科教育』 '49年11月号で、重松伊八郎氏は、「アメリカで、ポーションというとき、家庭婦人が家事にいそむことを彼女のポーションとって少しも矛盾を感じないから、ホームメイキングが一部あっても差支えない」とのべている。
- (8) 野上象子 「職業・家庭科の見解」 8頁 家庭科教育 '50年5月号
- (9) 同じく、山本キク氏は『家庭科学』 '53年、1号の「家庭科の現状と動向」36頁で、次のようにのべている。「…女子は家庭に重点を置き、最少必要程度の職業を、男子は職業に重点を置き、最少必要程度の家庭を学習させるように方向づけられるのである。……女子に職業、男子に家庭の理解を持たせることは、民主的家庭、社会を形成するには重要なことである」
- (10) 重松伊八郎氏は、『家庭科教育』 '49年9月号で「そもそも文部省試案は、男子にはボタンをつけたり、ほころびを縫ったりの程度に止め、本格的に運針を指導させるつもりはなかったのです。ただ男女別学でやっている」と二本建ての指導になって面倒なものですから、それに子供も『ナニ、ぼくらだって出来らい』というわけで負けずに運針を競っているのを文部省として制止する意志もありません」と発言している。
- (11) 太田満忠「第7節 家庭科教育」163頁 現代中学校教育体系4 教材・教具 明治図書 '65年、で、'51年学習指導要領について触れ、「女子はほとんどDコースを学校選択としてとることになってしまったが、しかし、女子がA、B、Cコースのどれをとってもよい道が開かれていた」と指摘している。
- (12) 山本キク「職業・家庭科（女子）の行く途」 6頁 家庭科教育 '50年3月号
- (13) さきの国教研の調査でも、この点が具体的に指摘されている。「技術的な組織や体系を無視して平面的羅列的にとり上げられた」と清原氏は『中学校技術・家庭科の新教育課程』（'58年 国土社 62頁）で指摘しており、その他、城戸幡太郎氏、長谷川淳氏らによっても同様に指摘されている。
- (14) 同じような主張は数多いが、日本教育学会政策特別委員会科学技術教育小委員会が提出した「科学技術教育についての意見書」（'58年11月）でも触れられていることが特筆できる。
- (15) 教育図書 昭和31年発行 女子向教科書「中学職業・家庭（女子同）」3年
- (16) 実教出版 昭和27年版教科書「家庭科」1年
- (17) その困難な状況を植村千枝氏は次のようにのべている。「…かんじんの家庭科教師は、伝統的女子教育の『家事・裁縫』もしくは『家庭科』を学んでいるので、その価値の転換は困難である。『民主的家庭』に賛成な男性教師も、家事処理技能についてはオフリミットで、一般教育として見直す姿勢は示さない。理くつは理くつで実際はその方が都合がよいという気持がありはしないだろうか」（産教連編『技術家庭科教育の創造』 160頁 国土社 1968年）
- (18) 佐々木亨「技術・家庭科の男女差別に反対しよう(1)及び(2)」 技術教育 '69年6、7月号で、家庭科教育の男子に対する履習への消極論のアウトラインが紹介されている。
- (19) 山本キク氏は、「…生活のすべてが経済につながり、消費のしかたが国の経済を動かす潜勢となりさらに各家庭の貯蓄が労働とともに国の産業に寄与することを念頭においている。また育児が次代国民の育成として重要な面をもっていることも考え方の根底をなしている」とのべている。（「改訂職・家における第5群の学習方法について」 職業指導 '57年6月号）
- (20) 山本キク 前掲論文では、「…私どもの身心を支え健康にして、労働力を毎日しっかり再生産していくという非常に根本的な基礎的な生活の問題と存じます」とのべている。
- (21) 拙稿「戦後家庭科の展開過程」 北海道教育大学紀要（第一部C）第29巻第1号 '78年
- (22) 文部省「新しい教育課程」107頁 '58年
- (23) 日教組教育課程検討委員会や家庭科教育者連盟などがこの点を理論化しており、京都府の教育実践が、戦後教育改革時点にさかのぼって、家庭科の存立基盤を明らかにしている。
- (24) 村田泰彦氏を中心とする研究者たちがこの点を指摘している。村田泰彦『家庭科教育の理論』 青木叢書 1978年。村田泰彦編『家庭科教育の基礎理論』 法規文化出版社 '77年 参照
- (25) 産教連を中心とする研究教育活動がこの点を主張している。岡邦雄・向山玉雄『男女共通の技術・家庭科教育』 明治図書 岡邦雄『技術・家庭科授業入門』 明治図書 参照。
- (26) 教員養成大学学部教官研究会の議論では、この点が主張されている。清野きみ「家庭生活と家庭科教育の関連」 家庭科教育の研究 教員養成大学学部教官研究会 家庭科教育部会 学芸図書 '78年参照。
- (27) 真下弘征「家庭科教育の内容と方法の探究」 秋田大学教育学部研究紀要 教育科学第27集 '77年。