

家庭科教育学の構想 (第2報)

— 教科理論建設への試論 —

青木幸子

The Conception of Homemaking Education (2)

— An Essay on the Establishment of Subject Theory —

Sachiko AOKI

内容抄録

家庭科教育においては教科としての存立基盤を科学的に探究する手続が、当面の基本的課題である。私は、恐らく現存の教科の中で最も弱いであろう家庭科を人間形成の中核とすべくその中心概念を「生活」に求め、その機構を共同原則と労働力再生産の機能の下に統合した。

本稿ではそうした機能を統合するに当たり、普遍的事象として存在する「生活」を科学的な生活概念に基礎づけられた「教科の論理」にまで高め、生活現象の本源的な理解と認識に導くような教科理論を建設すべく、生活概念について検討を試みた。

序

本紀要第14集において、「家庭科教育学の構想(第1報)ーカリキュラム改定への一志向ー」と題し、日本教育大学協会教員養成課程検討委員会の発表による『教科教育学の基本構想案』を問題提起とし、教科教育学の基本的課題について整理した。すなわち、教育の現代化論の脈絡において研究者と学習者の相互の主体性を復権させるべく志向された教科教育学は、あわせて「教育の自立性」にかかわる本質的な問題をも提起してくれることとなった。とりわけ教科は恣意的に設定・改廃されるのではなく、その定立の根拠が科学的に実証されることが必要であることを強調した。

そこで本稿ではⅠにおいて、教科理論建設のための前提条件として教科の性格と家庭科の中心概念としての「生活」に焦点を当て検討を進めた。それは、教科を論ずる場合教育課程の全体構造との関連を論じなければ片手落ちとなろうが、何よりも家庭科存立の科学的根拠を求めることを先行したからにはほかならない。Ⅱにおいては、Ⅰで得た課題に応えるため、最近とみに脚光を浴びてきている男女共修論に焦点を当てその仮説的教科理論について分析・吟味・検討を試みた。

Ⅰ

そもそも人間と社会は相互に不可欠な関係にある。人間は文化を学習することにより人間たりうるといふ、また社会は文化を教育することによりその存続と発展を期しうるといふ、それぞれの恩恵に浴している。この意味で教育は社会の根本機能なのである。ところが文化が蓄積され、複雑化され、高度化されるにつれて、それを組織的専門的に教育する必要が生じてくる。学校はその設立

の原因や目的、あるいは社会や文化の性格や水準を別にしても、こうした文化的変化に対応して成立するものであり、「機能社会¹⁾」なのである。明白に限定された目的をもって人為的に作られた社会としての学校は二つの機能を有する。一つは社会から期待される機能であり、二つは教育の「延滞効果」とのかかわりにおいてその期待された機能を教育の論理の下にどこまで許容し、どう実現していくかという機能である。学校教育は一定の人間像をめざしてある合意にもとづいて編成された教育課程で人間形成の使命を遂行する。その意味で教育課程はイデオロギー的性格を呈している。それゆえ教科がいかなる背景から定立されたにしろ、この合意をえた人間像と有機的に結びついているのであり、教科が全く独立して存在することはないのである。一方、こうした教育のイデオロギー的側面を了解しながらも、教育科学の人間形成的意義は文化遺産を継承した専門科学の系統を子どもの発達系列に応じ教育理論にしたがって変容した教育的系統をうちたてることであり、この教育的系統こそが、まさに客観性をえていることが求められるのである。要するに教育課程の編成には思想性と客観性とが基本的命題として提示されるのである²⁾。そしてこの客観性を明確にすることにより、イデオロギー的側面は最小限の「心要な悪」にとどめることが可能である。

ひるがえって教科の起源を一瞥しよう³⁾。まずギリシアの七自由科(seven liberal arts)にその起源が認められ、三科(文法、修辞、論理)と四術(算数、幾何、天文、音楽)、それに体育を加え教科構成の原型が出来上った。さらに中世に至り実学主義(realism)の興隆とともに「地理、博物、物理、化学」という教科が生まれ、国家主義、民主主義の勃興は近代語、歴史等の教科を、また産業革命の進行は職業科・図工科などの教科を導入させた。このように教科構成も学校の成立と同様、文化遺産の蓄積度と一定の社会が要求する学力により変化してきている。さらに人類の文化が歴史的・社会的産物であるのと同様に教科もまたしかりである。したがって、その時代その国家に支配的な価値観や教育理念により教科は恣意的に創出されたり、消滅させられたりしたことが同える。ここで教科は「人間の生存にとって基礎的で不可欠の客観的・普遍的知識、真理に基づいて存立する⁴⁾」ものでなければならぬことを熟慮する心要がある。

こうした教科の性格をふまえ、家庭科の基本原則としての「生活」と「教授内容」との関係について考察する。かつてコメニウス(Comenius, J. A. 1592—1676)はその『大教授学』において、教授内容は実用性という側面をもたなければならないことを主張した。それ以来近代教授学は産業革命の勃興とともに教育と実生活との結合をその課題としてきた。戦後のわが国教育界を風靡したデューイ(Dewey, J)の経験主義教育も、まさに実生活における子どもの興味、関心から出発して教授内容を規定していったものである。教科が文化遺産の蓄積度と社会の要求する学力とによって規定されてきたことはすでにふれたが、そこにおいては教科のもつ科学性を重視するというよりは、むしろ生活に心要な知識・技術の習得をめざして設定されてきた感が強いのである。今日に至っては、教科は科学的な根拠にもとづいて定立されなければならない、教授内容も科学と文化価値に立脚して選択され、子どもの発達段階に応じた教育的系統をもたなければならないとなっている。このように教科の定立と教授内容とは科学と生活の両面から考えなければならないのである。篠原助市氏も『教授原論』において、「生活に於て」「生活を通して」はじめて知識は身につくものであり、教授はこの「生活近接」を通して人格の陶冶を行なうものであることを強調されている。しかし教科が生活との結合を意味するとしても、それは卑近な直接的経験主義的な内容をもって編成せよというのではなく、われわれの現実の生活を基盤とし、客観的な価値を有した文化価値と科学的な知識によって体系づけられた生活領域を指すのであり、全面的・調和的に発達した国民主体の形成を意図する教授内容を指すのである。すなわち、あたりまえの「生活」概念を基盤として普遍的かつ

「矛盾のつぼ」として存在する「生活」なのではなく、生業労働を軸に展開される現実の「生活」と教授内容との関連を問題としているのである。

人間が「生きる」ということは生命を守ることであり、これは人間最高の権利であり義務である。「この生命の世界こそが家庭⁵⁾」であり、家庭生活は物財と特定の間人間関係を媒介として成立する包括的な生活体系である。かつて家庭は祭祀の単位であり、政治の単位であり、経済と教育の単位でもあった。しかし今日家庭のもつ諸機能は縮少し、家庭観は変化してきたものの、家庭生活における共同性の原則にはなんら根本的な変化はないのである。家族員は能力に応じて働き、心要に応じて与えられるという共同原則のもとに家庭は今日まで存続してきたのである。国家および社会が家族を原型とし、それを基体として形成される共同体であるとするならば、この家庭生活を支配する共同原則の認識が第一に心要とされる。第二はその共同体を構成する成員を供給する機能が家庭に期せられていることを認識することである。すなわち、それは労働力（生命）の再生産機能である。家庭生活そのものが社会のさまざまなインパクトを受けながら、なお崩壊することなく続いているのは人間の基本的人権である「生きる」という欲求に支えられているからにはほかならない。社会は人間を中心に動いているのであり、まさに人間によって変化していくものであることを明確に認識する必要がある。それゆえ家庭生活の営みを「単なる生活」概念として把握するのではなく、科学的な知識体系の下に教授する必要があるのである。あたりまえの家庭生活に科学のともしびをあて、知的関心を深め、日常的な生活意識を変革していくことこそ、家庭科教育に課せられた最大の課題であるといえる。それはまた、社会を変革していく原動力ともなる教育の機能と合致するのである。サレンジャー（Sullenger, T. E）が指摘したように、「教育こそ社会変動を方向づけ、動機づける重要な因子である⁶⁾」からにはほかならない。

日常的な、そしてあまりにもあたりまえな普遍的事象として存在している「生活」をひとつの論理的な体系として構成することが、すなわち家庭科の教科理論建設のための視角である。普遍的事象としての「生活」概念とそれを支配している「生活の論理」を科学的な「生活」概念に基礎づけられた「教科の論理」にまで高めることは、よりいっそうの学問的検討を要求するものである。そして、科学的な概念に基礎づけられた教科の論理を具体的な教授内容として編成する場合には、学習主体の認識能力の発達段階を考慮し、科学としての構造性とともに教育的系統としての一貫性をそこなわないように配慮しなければならない。さらに方法論的には、生活現象が表面的な把握にとどまることのないよう教科の論理を科学的な「生活」概念による基礎づけを通して、生活現象の本源的な理解と認識に導くよう教授方法も検討されなければならない。すなわち、従来の「生活」概念の矛盾にめざめ、科学的な「生活」概念への認識を深めるためには、その概念間に弁証法的な関連がなければならないとヴィゴツキー（ВЫГОТСКИЙ, Л. С）は指摘している。「下から上への自分の発達の長い歴史を歩んだ生活的概念は、科学的概念の下への成長の道を踏みならず。なぜなら、それは概念の低次の要素的特性の発生に心要な一連の構造を作り出しているからである。同じように上から下への道程のある部分を歩んだ科学的概念は、そのことによって生活的概念の発達の道を踏みならし、概念の高次の特性の習得に心要な一連の構造を用意する。科学的概念は、生活的概念を通じて下へ成長する。生活的概念は科学的概念を通じて上へ成長する⁷⁾。」学習主体の生活は、すべての教育の出発点であると同時に終着点でもある。教育は学習主体と帰納的な、かつまた演繹的な関連を有しているときにのみ、真にその機能を発揮しうるのである。それゆえ、科学的な「生活」概念のもつ教育的価値は人間形成を担う教育科学によって検討されるべきすべきすべての問題の中核をなすべきものである。すなわち、教授学の根本的な課題である陶冶と訓育との統一を

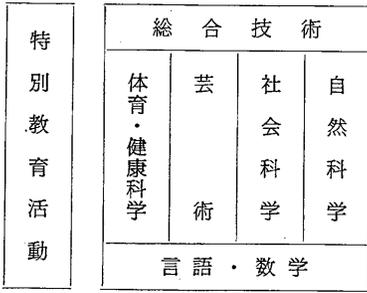
「生活」概念は内包しているのである。ヴィゴツキーにみる「生活的概念」が個人的な経験の集積であり、自然発生的、自発的に習得されてくるのに比べ、「科学的概念」は意図的・計画的な教授＝学習過程において習得される概念である。そこで「生活的概念」が「科学的概念」へと高められるよう、自然発生的な素朴な要求を実現していく方向で教授内容を組織することがきわめて重要な課題となるのである。それは「生活的概念」によって外在的な矛盾として把握されたものを学習主体の内在的な矛盾に転化させ、この内在的な矛盾を克服するために「科学的概念」を駆使することによって生きた力として現実に機能するものでなければならないからである。なぜなら、学習主体の現実の生活を媒介として獲得されていく知識・技術は「匿名の思想」ではなく、真に「生きた思想」となるからである。ここに科学的な「生活」概念は、まさしく「教科の論理」としてその教育的価値を大にするのである。

II

さて本章で扱う高等学校「家庭一般」は、男女特性論に支えられた顕著な教科である。まず長野県高等学校教職員組合教育文化会議の教育課程の自主編成への取り組みの背景となったのは、日本の経済界が国民総生産（GNP）を増大すべく全力を注ぎ、そして高度成長を遂げた1960年代にさかのぼる。それ以前、民主憲法の下に国体変革のコロラリーである占領政策の基礎としてなされた教育改革は、リッジウェイ声明によりすでにそのデモクラシー理念は骨抜きにされ、再び中央集権的国家統制に組み込まれ変貌をとげていた。1960年代とはこうした初期の理念も上記のように50年代に完了したその新教育改革を正当化すべく、教育政策が具体化されていく時期であることを確認しておかなければならない。そして、1963年の経済審議会の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」、1966年の中央教育審議会による「後期中等教育の拡充整備について」、「期待される人間像」として続けに出された答申や度重なる学習指導要領の改訂は、いずれも教育をマン・パワーの効率の論理に従属させる結果を生んだ。こうした教育の変遷を背景に、長野県高教組各研究会は1960年代後半の職業教科の問題点（多様化、技能連携等）は農・工・商業科という単一教科だけのものではなく、職業科そのものを持っている歪でもあることに気づき、高等学校「家庭一般」女子必修という1973年の改訂を前に高校教育の3原則（総合制・男女共学・小学区制）の実現をめざして農・工・商・家庭科は合同研究会を持つにいたり、教育文化会議は能力適性の名の下での多様化政策に対処するため「高校教育課程自主編成第1次案」作成に着手した⁸⁾。

さて、この「教育課程自主編成第1次案」はその編成の視点を総合技術教育に求めている。しかしそれは「社会主義国でおこなわれている総合技術教育（ポリテフニズム）と同じものではない。ポリテフニズムの思想は組みこまれているが、あくまでもわが国の現教育体制をふまえた上で、現場の様々な矛盾を解決する思想的背景や方法として」提出した教科論であり、「教科構造の理念的確立というよりは、理念の確立をめざしながら、具体的に実現させる方向で（教育運動として）推進されつつある教科論である」ことを明確にしている⁹⁾。

では、この教育課程はいかなる構造を有しているのであろうか。「当面、われわれは、既成の教科の枠をとりはらって、もっと大きい『領域』として、後期中等教育の内部構造を考えた。『第1次の基礎的教科』として『土台』にあたるものに『言語・数学』をおき、その上に『土台の上に立ち屋根を支える』もの、つまり『柱』として『自然科学・社会科学・芸術・体育健康科学』をおいた。この4本の柱の上に『4本の柱の領域を統合する』『4つの領域をカバーする』もの『屋根』として『総合技術』をおく。以上が教育課程の基本構造である。この構造図そのものにも問題があるが、

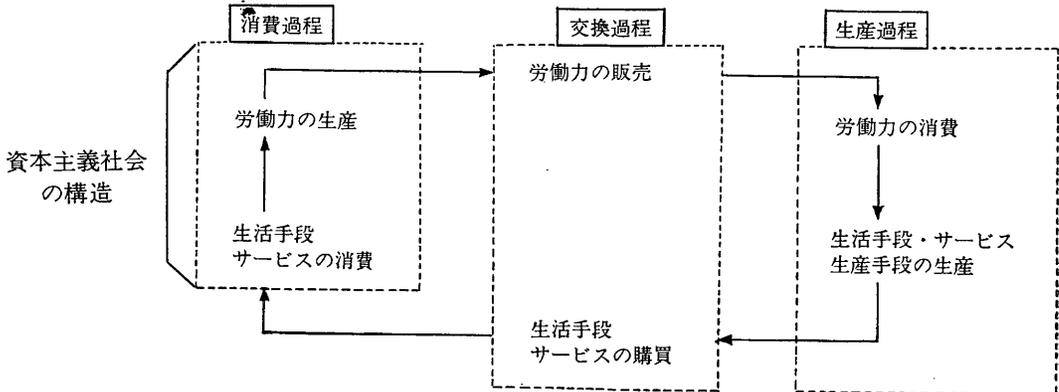


教育課程の基本構造

これは学習の順序を示しているのではなく、高校という教育段階において満たされるべき教科領域とその相互関係を図として示したにすぎないものである。だからこの図によって各領域の軽重が示されているのではない。いずれの領域も高校段階で欠くことができない重要なものである。そのことに留意されたい。ここでいう総合技術という名称はここで始めて用いられたものであり、その内容は、今までのいわゆる職業科目を止揚して、従来の家庭科も含んだ、いわば人間にとって欠くことのできぬ『労働』を中心に、人間にとって

労働とは何かを問い、それを実践でうらうちする『労働科学』として位置づけようとするものである¹⁰⁾。」

その内容は、「生産・流通・消費・生活を統合した、高校3原則実現のため、農・工・商・家などの職業科を止揚し、さらに全教科を統合した、総合技術とすることにより、技術を大衆のものにしなければならない」、「技術とは、平和な搾取のない労働のもとにあるものとし、労働手段体系説をよりどころとし、生産技術であることをもふまえ、さらに労働力の再生産の技術をも統合した総合技術である」、「技術とは総合技術である」と技術をとらえ、さらに「教科の領域を生産技術に限定しなかったこと。総合技術教科の領域は、技術の概念としての労働手段の体系、およびその中心となる生産技術にのみ限定せず、次に図式化される過程の技術の基本と労働にかかわる問題をも含んでいる。このことは、商業、家庭という教科の領域をも吸収した根拠になっており、研究会の構成の基盤にもなっている。この立場は、従来の技術教育が領域を生産技術に限定してきたことにてらして議論のあるところであるが、長野方式が技術に関する教育を、中学校技術・家庭科（現行）の問題で指摘されるように、『生活に必要な技術』にわい小化しているのではない。技術に関する教育は、技術そのもの（自然科学的基礎）だけでなく、より広く（社会科学的側面）かつ労働を含むものである。単によせ集めの意味でなく『総合技術』教科と名づけた一つの積極的な意味もここにあるし、「公害や地域開発の課題にこたえるにも以上のような教科の内容が要求される。」「生産と消費との分離をしないこと。今までの家庭科教育が生産と切り離された消費的家庭のみを扱ってきたことの問題点、資本主義的生産と消費の分離および高度経済成長は、地域社会を根本的に破壊し、過疎と過密、出稼ぎ、共稼ぎをいや応なしにうみ出してきている現実の問題から、分離して扱ってはならないこと」を内容として規定している¹¹⁾。



(註 1. 矢印は、生活の循環を示すものである。 2. 家事労働では「交換過程」がなくなる。)

ここでソビエトにおける総合技術教育の理念と教育課程の変遷にみられるその課題について一瞥してみよう¹²⁾。その教育課程は、ソ連社会で求められる社会主義的人間として「調和のとれた人間」の育成をめざし、それを実現する基本として、知育・徳育・体育・美育・総合技術教育・労働教育の6領域から構成されている。とりわけ自ら思考し、創造的・発展的に労働しうる人間を指向している総合技術教育は学校教育において大きなウエイトを占め、生産過程の一般的な科学原理について理論と実践の両面から解明することを目的としている。それは各教科と労働教育との結合によって果たされ、知識の抽象性を極力排除し、学問を社会生産に生かそうとする思想がよみとれ、それは教育課程の単一性・義務性という特色をもって適用されている。総合技術教育は次のような資質の習得を目標としている。①科学の基礎知識 ②高度な共産主義的態度—社会にはたす生産の役割、労働の価値と尊厳の定着 ③労働の準備 ④職業の自由選択のための準備

さて、1958年12月の教育法「学校と生活との結びつきの強化とソ連邦における国民教育制度の一層の発展に関する法律」は、「学校と生活の結びつき」という視点から「青年の共産主義教育の課題を遂行することを目的とする〔8年制〕学校は、生徒に普通教育、総合技術教育のゆるぎない基礎を与え、労働に対する愛と社会的有用労働に対する準備を与え、道徳教育、美育、体育を与えるものでなければならない」とし、「労働」全般への接近が図られ、ポリテフニズム中心の教育課程が出現した¹³⁾。(1959年)しかしこの教育課程は、①一般科学水準の低下 ②校内作業場の施設・設備の不備 ③実習のための工場、農場の絶対量の不足 ④実習内容の貧困さと職業主義化 ⑤専門教師の不足、という弊害を生むに至った。またその間、ソビエト教育学研究は「子ども」自身に対する心理的・知的発達、認識の発達、思考様式等多くの研究成果を生み、「集団のために個を埋没させても、祖国への愛、国家・党への愛、人民への愛という精神的な側面が強調され、労働に関しても生徒個人の能力・関心に応じた教育が指向されて」いなかったことを反省させ、「学習であると労働であるとを問わず、個人の主体性を重視する教育課程」の編成へと導いていき、「学校と生活との結びつきの強化」という社会主義教育の路線を踏襲しつつ、科学・技術および社会革新の時代に応えるべくプログラム案化された教育課程へと改訂が進められている¹⁴⁾。総合技術教育、労働教育の時間数は、ポリテフニズム中心の教育課程に比べ3分の1に減少し、子どもの自主性を尊重するという観点から選択履修時間の増大を図っている。

さて、仮説的総合技術教育論については概略を、ソビエトの総合技術教育についてはその理念を述べてきたが、ここで問題点を整理してみたい。

1. ソビエトのポリテフニズム、労働教育は、社会主義国家建設という国家目標、教育理念によって支えられており、教育課程においては大きな比重を占めている。わが国の現教育体制をふまえて行なわれるポリテフニズムの思想とは一体何なのか。現行教育のさまざまな矛盾の解決を図るため思想的背景や方法として導入された仮説は、なるほど労働を基盤に、人間にとっての労働を科学的にアプローチし、その内容は学問体系に支えられた歴史主義で貫かれており、理論と実践の統一が図られている。しかし、現教育体制をふまえて行なわれる総合技術教育は、その世界観の確立において統合を阻む要因となるのではなからうか。確かに内容は技術との関連の下に労働・生活の基本を把握し、技術と労働の形態を論じ、労働に取り組む実践力を説いている。そのことによって、現実の理解が促され、矛盾が明らかにされ、そうした矛盾が学習主体に内在化され、課題解決のための実践力も養われるものと確信する。科学に裏づけられた実践性こそ学問と生活の結合の成果である。だが、果たしてどこまでこの成果が成果として実を結ぶことができるか。わが国の教育理念の下、この総合技術教育の思想は運動論であればこそ、高校段階での教科領域をいかに人間形成の全

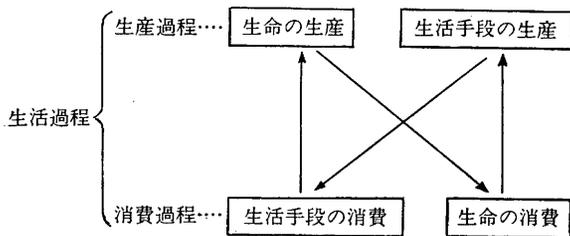
体構造の中に位置づけ、異なる世界観をどのように止揚していくのか、という課題を負わされているのである。

2. 仮説の「教育課程の基本構造」は具体的にいかなる人間像をめざして樹立されたものであるのか。さらに各領域はいかなる教科構成をとっており、どのように位置づけられているのか。たとえば高校段階のみの教科領域といえども、教育という営みにおいては人間形成的意義を有することは何ら疑い余地はないからである。ソビエトのポリテフニズム・労働教育は各教科を包括する一領域としていわゆる普通教育に位置づけられ、先に示した6領域をもって全面的に発達した人間形成をめざしている。それに対し本仮説は、本来産業教育振興法の適用を受けた農・工・商業の職業科3科と家庭科とがそれらの各科を止揚し統合した教科であり、教育課程における位置づけがきわめてあいまいである。運動論としての制約もあろうが、法規上は職業教育、内容的には普通教育である。こうした中で、「教科『総合技術』と『生活科学（家庭一般の自主編成と男女共修について）』と題した総括において家庭科教育研究会は、「第1次案」では家庭科は「生活科学」として「総合技術」の一環として構成されている。しかし「総合技術」とは何かが明らかでない段階で、なおかつ「生活科学」として家庭科を新たに性格づけるより以前に、民主的な家庭づくり、生活の科学的把握、男女平等の具体化を実現する方が先決である。そこで「家庭一般」を「生活科学」として位置づけることをやめ、男女共修のための「家庭一般」の自主編成をすすめる方向を確認するに至った。

3. 概念規定の不明確さが指摘される。生産・流通・消費・生活という4つに区分した根拠と、それぞれの概念規定が明らかでない。また「生活科学」とは何かの規定もなく、位置づけも不明であり、したがって「総合技術」との関連についても言及をさしている。さらに、農・工・商・家庭科を止揚した統合教科も「寄り合い」の感をまぬがれない。とりわけ家庭科教育研究会はその統合への意欲が男女の特性による教科履修の問題に端を発していたことと、家庭科は職業科ではないという認識が「生活科学」への拒絶となり、「家庭一般」男女共修へと傾倒していったものとみられる。確かに人間にとって欠くことのできない労働を中心に据え、生産の役割、労働の価値を学ぶことはまさしく重要なことである。しかし願わくば、家庭科を一科の教科として独立させる時、その視角は外延的すぎる。

「生活」が、「共同原則」と「労働力（生命）の再生産」の機能を軸にその原理・原則が明らかにされるものであるならば、そして基本的人権の中でもとりわけ生存権（社会的基本権）として「生きる」権利と義務が保障されるものであるならば、何よりもこの「生活」領域を基底とする教科こそ教育課程編成の基幹となるべきであろう。すなわち人間が「生きる」という機能において、その生活を再生産活動の循環形式そのものであると理解すれば、生命の生産→生命の消費→生活手段の生産→生活手段の消費→生命の生産→…という循環式が成立する。生活が再生産の循環式としてくりかえし展開されるのは、活動を通してであり、具体的には生命の生産であり、生活手段の生産である。すなわち生活とは「生きる」という

目的志向のもとに生命を保持し、生命を生産していくことである。この生命の保持と生産が行なわれるためには生活を第一義的に規制する労働という活動を消費することが要請され、その消費によって生活手段を生産し、衣食住をはじめとした生活手段を消費することによって生命の生産が再び可



能となる。「生きる」という機能においてとらえる人間生活の原初形態の循環式は次のようになる¹⁵⁾。

この原初形態を基底に資本主義社会における生活法則を導き出すには交換過程という指標を導入しなければならない。交換過程が加わることにより、「労働力の販売」と「生活手段・サービスの購買」という単位が新たに導入され、先の「資本主義社会の構造」図が出来上がる。ここから生業労働に従事する人々は、労働力(生命)の生産→労働力の販売→労働力(生命)の消費→生活手段・サービス・生産手段の生産→生活手段・サービスの購買→生活手段・サービスの消費→労働力(生命)の生産→…という循環式をふむことになる。一方、家事労働に従事する人々は、労働力(生命)の生産→労働力(生命)の消費→生活手段・サービスの生産→生活手段・サービスの消費→労働力(生命)の生産→…となる。さらに労働に従事しない人々は、生活手段・サービスの消費→労働力(生命)の生産→労働力(生命)の消費というプロセスをふみ、循環しないが、生活手段・サービスの消費→労働力(生命)の生産という家族の生活の共同性の循環式に組み込まれ世代的に労働力(生命)の生産を担うことになる。

こうした循環式のしくみを科学的に学習することは、よりよく生きるための不可欠な知識であり、それは人間の生存に積極的な意義づけを与えることとなり、生存権の実効的機能としての価値も見い出されるのである。家庭科教育は人間の生存にとって基礎的で不可欠な「生活」領域を中核に、生命と生活の原理を科学的に明らかにし、生活の向上と幸福を探究していく自主的・主体的な人間形成を志向するよう再編成の時期にきている。このように「生活」を社会との関連においてとらえる視角からの技術は、家庭生活を窮迫する諸条件にたち向う姿勢を養成する生活能力向上のための生活技術であり、生産技術ではない。

註

- 1) 新堀通也「学校の機能」,(海後宗臣他編集,教育学全集第13巻『学校と教師』,小学館,1967),p.71
- 2) 今野喜清「日本の教育課程研究」,(岡津守彦編著『教育課程』,第一法規,1971) 今野喜清「教科の本質と構造」,(木原健太郎編著『教科教育の理論』,第一法規,1974)参照
- 3) 日本教育社会学会編集「教育社会学辞典」,東洋館,1967,p.270
- 4) 今野喜清「日本の教育課程研究」,p.5
- 5) 大熊信行著「家庭論」,新樹社,1963,p.95
- 6) 木原健太郎「文化の諸形態」,(福武直・日高六郎・高橋徹共編『講座社会学』,vol.3,東京大学出版会,1970),p.206
- 7) JI, C, ヴィゴツキー著,柴田義松訳「思考と言語(下)」,明治図書,1966,p.110
- 8), 9), 10), 11) 湯沢静江「総合技術教育について」,(大学家庭科教育研究会編『年報・家庭科教育研究』第1集』,1973),pp.26~33
- 12) 川野辺敏「総合技術教育の理念と現実(ソビエト)」,(山内太郎編著『世界の教育改革』,第一法規,1967),川野辺敏「ソ連邦における教育課程改革」,(岡津守彦編著『教育課程』,第一法規,1971)参照
- 13) 川野辺敏「ソ連邦における教育課程改革」,p.216
- 14) 同上,p.226
- 15) 副田義也「生活構造の基礎理論」,(青井和夫・松原治郎・副田義也編『生活構造の理論』,有斐閣,1971),p.51