

消費の構造的性と家庭科教育の展開

乗本 秀樹

一、はじめに——家庭科教育の再検討を——

(一) およそ学校教育における教科が「制度としての教科」である以上、そのあるべき姿について天真爛漫に議論を展開することは、ときとして制度的なわくぐみからの逸脱をまねく。当該教科の存立を、結果的にではあれ、否定してしまうことにもなりかねないのである。また、それほど極端にはいたらなくても、気宇広大なロマンから発するところが大きい作業であるだけに、あとには虚無的な疲労感だけが残りがちである。

ところで、両義的で必ずしも精神衛生によろしくないこの種の作業をあえて手がけざるをえない事態にたちいたっているのが、家庭科教育の現況ではなからうか。⁽¹⁾ 教育の全体を意識しながら、文化と文明の状況をにらみながら、家庭科という教科を根底から検討しなおすことがどうしても避けられなくなっているのではあるまいか。そう思われる理由を、三点だけ示しておく。

第一の理由は、家庭科教育のこれまでの展開過程のうちに見い出される。

周知のように、第二次大戦後に発足した家庭科は、大きく二つの課

題を背負っていた。ひとつは、日常生活で必要とされる家事処理のための知識と技能を児童生徒に身につけさせることであり、この点においては、家庭科は戦前期の家事裁縫教育の延長上に設けられたといえる。もうひとつは、民主的な家族関係、近隣関係を実現してゆけるだけの態度を身につけさせることであり、それによって社会の民主化をいわば草の根から達成しようとしたのであった。ややらんぼうだが、前者は「人と物とのかかわり」をめぐる課題、後者は「人と人とのかかわり」をめぐる課題だといってよからう。戦前期の家事裁縫教育が生活処理技能の養成それ自体を自己目的化し、「人と人とのかかわり」についてまったく無頓着であったのとくらべると、このことは瞠目すべき変化であった。⁽²⁾

ただし、「人と物とのかかわり」、「人と人とのかかわり」という二つのテーマが家庭科という一つの教科にもりこまれながらも、両者の内的、論理的な関連については必ずしも明確ではなかった。⁽³⁾ それだけに、以後の家庭科教育において両者がバランスよく展開したとはいいがたく、相対的にも絶対的にも大きなウェイトをしめることになったのは、消費すなわち「人と物とのかかわり」に関する部分であった。⁽⁴⁾

ところが、高度経済成長期以降、その「人と物とのかかわり」につ

いて説くことの意義ないし重みに変化が生じた。すなわち、実生活において家事労働の社会化と消費技術水準の高度化とが一定程度以上にすすんだとき、家庭科がさし示す知識や技能は実践的有用性という点において積極的な意義を感じさせない、あいまいなものになってきた。少なくとも、知識と技能について説き示すことそれ自体が消費生活の運び方に新鮮な示唆を及ぼす、というようなことはもはやなくなったのではないか。あるいは、人と物とのかわりという局面での実践性を真に高めようとする、他の部分すなわち人と人とのかわりという局面をも問題にせざるをえないことがあきらかになってきたのではないか。実践性の低下を契機に、いま一度、人と物とのかわりおよび人と人とのかわりへのトータリティーにおいて、生活ないし消費をとらえなおしてみることが不可欠になっているのである。その意味で、家庭科は創設以来の転機をむかえているといっても過言ではない。

第二の理由は、右のような事態においてとくに頻繁にあらわれる家庭科教育批判と、これに呼応、連動して家庭科教育界の内部で試みられる家庭科教育正当化論の不十分さに求められる。

家庭科教育批判はさまざまな立場からなされており、その内容も実にさまざまである。たとえば、受験のためのいわゆる主要教科でないことを「論拠」になされる家庭科不要論。学習内容が実生活ではもはや役にたたないし、かりに役だつにしても家庭生活で学び培ってゆけばことたりる、という趣旨の家庭科不要論。すでに実践的有用性を失った家庭科教育にかわって、現代の科学技術水準にみあった職業教育こそが求められる、とする家庭科不要論。——これらは比較的単純明快な家庭科教育批判であるが、よりインプリシットに意図せずしてなされる（その意味では無神経な）批判も見つけられる。たとえば、

男女平等を実現するための、だとして家庭科教育を利用しようとする考え方などは、それであろう。消費あるいは生活といったことがらに一定程度以上には肉薄し執着しようとしないうかがりで、率直には家庭科教育肯定論だとみなしえないのである。

このような批判に対して、家庭科教育にかかわる人々は、さまざまな論拠を掲げて当該教科の存在を正当化しようとする。いわく、生活に密着した教科である、下宿生活・単身赴任生活などの限界的状況下で役にたつ教科である、かしこい消費者をつくる教科である、男女が協力することの大切さを学びとる教科である、手づくりによるこころづかいの大切さを教える教科である、手先の器用さ（巧緻性）を養う教科である、……。たしかに、個別にみれば、いずれもうなずける指摘ではある。しかし、正当化のための諸論拠が全体としてどのようにむすびついているのだろうか。いいかえれば、これらの諸論拠を徹底するより本質的な論拠は、何に求められるのだろうか。そして、世論ないし常識的なもつともらしさをたてに寄せてくる批判に対して、どの程度にこたえられているのだろうか。ありていにいって、糊塗的、弥縫的の感を拭いきれず、そのかぎり、一箇の教科のレーゾン・デートルをさし示すための議論としてはあまりに貧弱なのではあるまいか。家庭科教育の究極を説き明かすような議論こそが、求められるのである。

家庭科教育を再検討することが望まれる理由の第三は、消費を研究や教育の対象にすることの現代的な重要性にある。

「産業主義社会」から「脱産業主義社会」への転換期だとしてしばしば特徴づけられる現在、論者によれば、生産が消費を圧倒する時代がすでに終わり、両者が相互浸透的な関係（社会的には生産としてカテゴライズされる過程のうちに目的在内的な消費的行為が見い出される、

あるいは、消費としてカテゴライズされる過程のうちに消費目的達成の先送りという意味での生産的行為が見い出される。)になりつつある、さらには消費こそが人間生活において優越的、規定的な位置をしめるようになりつつあるという。そのなかで、消費に媒介されてコミュニケーションが形成されたり、消費行為が形態的に洗練されて文化の型がうまれたりすることが期待されているのである。「脱産業主義社会」とそこでの消費をこれほど樂觀的に読みきつてよいかどうかについては、当然異論があろう。事実、消費把握の潮流においては、よりネガティブな——それだけによりラディカルな——内容のものが支配的になりつつあるのではないか。たとえば、消費を理性や欲求による制御の及ぶがたいものとみなし、大衆消費社会に展開する諸現象のうちに、差異表出記号化した消費がもたらす疎外を見い出そうとする視座などは、その典型であろう。⁽⁶⁾

いずれにせよ、ここで注目したいのは、消費についてこれまであまり顧みられなかった部分に着目され、クローズ・アップされようとしていることである。このことは、物質的生活水準の高度化とともに消費についての研究や教育が不要になってゆくのではないこと、むしろ、人間のいとなみがつであらう深みと広がりにおいて消費過程をとらえなおす努力がきわめて重要になろうとしていることを示唆している。そうだとすれば、元来きわめて直接的に消費をとりあげることの特長としてきた家庭科がこうした動勢をふまえようとするのは有意義であるし、至極当然ではなからうか。

(二) 以上のようにみると、家庭科にいま切実に求められているのは、新たな教材や奇抜な教育マニュアルなどもさることながら、何よりも教育や文化・文明に対する基本的な態度ないしは構えとでもいったものであろう。たとえば、かつて産業主義社会への移行期において、家

政教育者たちは、生活や消費の普及啓蒙に際してゆるがぬ確信——富国強兵・殖産興業への寄与という社会的有用性および生活改善への寄与という私的有用性について——をもっていたであらう。あるいは、その確信から派生する悠揚たる構えを保っていたであらう。もちろん、社会的有用性といい私的有用性といい、その内容と性質を現代にそのままもちもつとするのは、とんだ場ちがいというものである。だが、確信と構えの度合いにおいて、彼らに比肩できるほどのものを見い出し、身にそぐつたものにしておこうとする努力は欠かせないのではなからうか。

こうした問題を念頭におきながら、本稿では、つぎのような作業を試みておきたい。

すなわち、まず、家庭科教育のあり方を論じる場合にとらわれがちな傾向——「同一化」「実学」への傾斜——について指摘する(二)。ついで、この傾向が、生活把握に際しておかれる前提——生活観の観念性——と相互に規定しあっていることをみる(三)。これらの考察から、生活観の観念性を克服することによって家庭科教育の基調に変化がもたらされることが予想されるが、そのための手がかりを、構造的に展開される近年の消費論——たとえば食生活論——のうちに見い出してみたい(四)。そして、そこにイメージされる新たな生活観と家庭科教育の基調について輪郭を多少とも明確にするとともに、教育の実践においてややもすれば隘路になるほどに重要である家庭科教師の主体性などについてふれておきたい(五)。

(註)

(1) 小学校、中学校、高等学校、いずれの段階での家庭科教育か、ということにはあえてこだわらないで議論をすすめたい。教育の段階にはじめから

こたわるとき、「小・中・高を一貫する教科理念の形成」にむすびつくであらう本質的な議論が、かえって困難になるからである。

(2)もちろん、技能の習得が自己目的化するとき、そのことは同時に、女子にひとつの生き方へ人と人とのかわり方々をきわめて規範的にさし示し、強要することになった。

(3)しいて関連づけてみると、「家事処理のための知識と技能の習得」身のまわりの世話が可能「個」としての自立の基礎が確立責任をもった人間関係の形成↓民主的な家族関係・近隣関係の実現」ならびに、「民主的な家族関係の実現」↓習得した知識と技能の実践の利用の可能性が増大、ということにでもなろうか。

(4)いうまでもなく、科学的知識や技能の習得それ自体がきわめて有用であり、多くの人々の実践上の要望にこたえることになる、という事実ないし背景があつてのことである。なお、へ人と人とのかわり方々に関する部分が後退した理由として、そのほかにつきのようなことが推測される。①へ人と人とのかわり方々のあるべき姿は、たとえば文部省学習指導要領においては「好ましい人間関係」として表現されており、その内容を必ずしも明瞭かつ一義的に把握しえない。②ともすれば倫理論に陥りやすいことながらあるだけに、授業技法上困難が多いのではない。③家庭科だけでなく、他の教科ないしカリキュラム——たとえば「生活指導」(小学校、昭和二六〜三〇年)——においても、指導がなされる。④家庭科の授業時間数が、かなり制約されている。

(5)たとえば、山崎正和『柔らかな個人主義の誕生』(一九八四年、中央公論社)を参照のこと。

(6)たとえば、J・ボードリヤール『消費社会の神話と構造』(今村仁司・塚原史訳、一九七九年、紀伊國屋書店)を参照のこと。

二、家庭科教育の性格——「同一化」——「実学」志向——

(一)家庭科教育の基調と内容が矮小化してとらえられ、多くの人々に先入見として定着しているのではない。その状況について、本節では

みておきたい。

やや迂遠ではあるが、予備作業として、われわれの生活がよって立つ基本的な構図とそこでのわれわれの生活態度を、つぎのような角度からとらえておこう。

すなわち、無数といつていいほどに多くの活動単位が経済的、社会的、政治的、あるいは文化的にむすびつきながら運動してゆく、その総体こそが通常「社会」とよばれるものである。ところで、そのむすびつきの展開の過程において、多くの活動単位の行動基準を通約したり行動を律する原理らしきものがうまれる。また、その原理に支えられて社会はよりダイナミックに展開してゆく。たとえば、わが国ではすでに時間、貨幣、あるいは栄養といった、質をも量に還元し客観化してしまふほどの尺度が、世代と地域をとわずすべての人々に共有されている。そのうえにたつて形式合理的、科学的に思惟し判断しようとする態度が、一般化している。また、無意識のうちにわがものとされている快樂主義、産業主義、民主主義などについて、いまさらのようにな疑念がいだかれることはごくまれであらう。そして、この快樂主義、産業主義、民主主義がいままで、消費生活の局面においては、自動車普及や高等教育志向などの構造的なブームがさまざまに展開することを許している。こうした尺度、考え方(主義)、ブームなどを包括して、「社会を支配し導く原理」とよぶことにしよう。⁽¹⁾

一方、社会にくみこまれきわめて密接にむすびつきながら、しかも相対的にはこれと独立に展開するのが、われわれの「生活」である。生活の核として、個人、家庭という血縁的小集団、地域という地縁的小集団ほどのものをイメージしてみよう。⁽²⁾それらの生活は、自然的な環境、長い間のうちに定型化された思考や行動のパターン、生活主体の目的意識的なはたらきかけといった諸要因を基礎に、これら相互

の微妙な平衡関係のうちに展開している。個人ごとに、家庭ごとに、あるいは地域ごとに生活ぶりは多様（個性的）であるし、その個性もちよつとしたインパクトによって変化しやすいのは、平衡関係の微妙さを反映してのことであろう。

そして、生活主体は社会に不断に適應することによって、自らの生活を維持存続させてゆこうとする。その過程について、われわれは、しばしばつぎのような異なったタイプを識別することができる。

そのひとつは、ダイナミックに展開する社会環境にあつて、自己という存在に、あるいは自己が帰属するローカルな集団（家庭、地域など）の存続にこだわり続けようとする場合である。外部から与えられる刺激や変化が自己や小集団の実質にとつてどのような意味をもつか、それを受け容れることによってどのような影響をこうむることになるのかといった点について、執拗なほどに慎重に吟味したうえで、それらを受容したり拒否したりする場合である。それによつて個人生活や小集団生活のアイデンティティーの連続性を保つてゆこうとするのであり、そのかぎりでは、社会を支配し導く原理が個人や小集団の生活のうちに無秩序に流入することは避けられるであろう。このような傾向ないし態度を、社会を支配し導く原理をわが身（小集団）にひき寄せて相対化しようとする（絶対的なものとしてしまわない）という意味で、「懷疑」とよぶことにしよう。

もうひとつは、反対に、外部の社会環境を支配し導く原理を安易に絶対化し、受容してしまう場合である。もちろん、生活が社会と不可分にかかりあつて展開する以上、社会を支配し導く原理に無関心でいられるはずはない。だが、これに安易に迎合するとき、自己あるいは自己が帰属する小集団のアイデンティティーが喪失してしまうであろうことは、容易に想像できよう。⁽³⁾このような傾向ないし態度を、社

会を支配し導く原理にあくことなく同一化しようとするという意味で、「同一化」とよぶことにしよう。

以上は、われわれの日常生活にみられる傾向ないし態度である。ところで、生活能力を高めたり、生活態度のありようについて規範的にさし示す（どれほどにイクスプリシット、インプリシットであるかとはともかく）のが、いわゆる教育における重要な任務のひとつであろう。だとすると、右で述べた適應態度の多様さは、教育という局面にこそよりくつきりとあらわれるのではなからうか。そこで、教育の基調に反映された（反映されるであろう）「懷疑」と「同一化」の様相を、つぎのように示しておこう。

懷疑……児童生徒自身の生活、彼らの家庭生活、地域生活などがそれ自体個有にもつてであろう重みを、確認してゆこうとする。

同一化……児童生徒が産業主義社会に適應してゆくための方途（必要とされる知識や技能）をさし示したり、そこで生きぬくための基礎的なところがまえや態度を育てようとする。

(二)さて、以上のように「懷疑」と「同一化」の区別を試みたのは、いうまでもなく、家庭科教育（論）の性格を把握しようとしてのことである。

すなわち、家庭科教育が「懷疑」を基調としているのかそれとも「同一化」を基調としているのかを見分けたのであるが、この点については、教科目標や教科書記述によるだけでは必ずしもあきらかではない。この点が比較的はつきりとあらわれやすいのは、家庭科教育に関する議論においてであろう。そこで、それらの文脈に即して検討してみよう。

まず、家庭科教育否定論についてであるが、そこには「懷疑」的な内容は微塵も見い出せない。

たとえば、「現代の科学技術水準にみあった職業教育こそが家庭科教育にとってかわるべき」という発想のうちには、陸統と社会にうみ出される科学技術とわれわれの生活との内的なむすびつきを探ろうとする態度は、およそ見出しがたいであろう。快樂主義、産業主義を議論の余地がないほどにまっつきものとして受け容れてしまい、近代化、利便化の成果を享受することが生活の質の向上に直結すると考えられているようである（もつとも、こうした立場においては、われわれの用いる意味での生活概念は当初から欠けているのだが）。その意味で、「同一化」こそが教育の基調だという雰囲気を感じられるのである。あるいは、「主要教科ではない」として家庭科を放擲してしまおうとする風潮があられもなく露呈させているのは、進学・就職といういわば処世上の「同一化」（教育の基調に反映されたそれとは次元を異にするが）の可能性にてらしてのみ教育は意義づけられる、とする態度である。

これに対して、家庭科教育正当化論にはどのような傾向がみられるだろうか。掲げられる論拠ごとにみておこう。

まず、「生活に密着した教科だから」、「限界的な生活状況下で有用だから」という正当化論についてである。これらの見解においては、草創期には確かに見い出されたし現在も制度においては標榜されている実践的有用性がいまや失われようとしている現実が、率直かつ深刻にみつめられていないのではあるまいか。しかも、そこでは、生活が「生存に必要な物質的、技術的条件の確保」という視点からのみとらえられようとしている（限界状況下での生活を問題にすることにもよるのだが）。このような態度のうちに「懷疑」志向を読みとることは、まづもって不可能であろう。

つぎに、「かしこい消費者をつくる教科だから」という趣旨の正当化

論についてみよう。ここでは、何よりも「かしこい」ことの意味が問われねばなるまい。この点について、多くの議論（消費者教育論）にほとんど共通して見い出されるのは、産業主義社会を無難にいきぬいてゆけること、さらには産業主義社会の主導的担い手たち（典型的には資本制企業群）に伍してゆくために生活主体自らがより積極的にこの社会の論理を身につけてしまおうとすることのようである。こうした論調からうかがわれるのは、相対的にはあれ社会から独立した存在である生活を換骨奪胎してしまうほどに、そしていまだかつてないほどに、「同一化」への傾斜を強めてゆこうとする意図である。

また、「男女が協力することの大切さを学ぶ教科だから」という趣旨の議論についてであるが、これ自体至当ともいえる指摘である。それだけに、このことは家庭科に固有の教育課題とはいいがたく、むしろ教育の全体において配慮されるべきことがらであろう。ただ、家庭科教育にひき寄せてみると、つぎのようなことが気になる。

すなわち、真に重要な問題としてこの指摘をとりあげ内面化してゆくためには、性差、性役割、性役割を成りたてている制度的（広い意味での）諸要因、男女の協働がつくりあげる場の特質などについてのたゆまぬ議論が不可欠である。にもかかわらず、こうした経過を経ることなく、結論のみを性急に迫るかたちで迫られることがままある。そのようなとき、男女平等というさしあたっては一般社会上の理念が、個別的、具体的な生活にいきなりむすびつけられてしまうことになるのではないか。あるいは、具体的な生活がイメージされることすらなく、男女共修という形態のみがとりざたされることもあるのではないか。そのかぎりでは、ここにも「同一化」志向がかいまみられる。

さらに、「手づくりによるこころづかいの大切さを知る教科だから」という議論についてである。これについて気になるのは、「手づくり」

といい「こころづかい」といい、これらが他のより本質的な何かへの付随物として理解されているふしを感じられることである。生活の深みから発することがあきらかではない、といってもよからう。おそらくは、産業主義社会を導く効率性原理に対する緩衝材（剤）、潤滑材（剤）というほどの意味で、これらのことが用いられているのであろう。そうであるならば、この議論は、産業主義社会の原理が生活を包摂しきろうとする「同一化」基調のなかで、その動勢を補助しさらにおしすすめる客観的役割を果たしているのではあるまいか。

以上にみられる傾向を要約すると、つぎのようであらう。すなわち、家庭科教育の外部においては、「同一化」志向の波にのりきれないがゆえに、この教科を軽視ないし不要視する。と同時に、一方、家庭科教育の内部においては、教科存続の根拠をただだ「同一化」志向の可能性にすがることがよく求めようとする。そこに見い出されるのは、この教科を否定するにせよ肯定するにせよ、「同一化」志向に固執しこの観点からの議論を展開しようとする、いささか視野狭窄な態度である。また、そこに感じられるのは、生活を生活としてとりあつかうことに関心を向けようとしないう家庭科ならびに家庭科教育論者に対するもどかしさである。⁽⁵⁾

(三)「制度としての教育」は所詮「同一化」を志向するものだ。——大局的にみると、このような指摘もあながち不適切だとはいえないであらう。そして、この命題を認めてしまうと、教科の性格をことさらにとりざたするのは、好んで自家撞着に陥ろうとするものである。——このような達観＝諦観をしておしとどめてみる。そのとき、あらためて気にはいられないのが、右にみた傾向であった。ところで、このように強い「同一化」志向は、表裏一体の関係にお

いて、「知への接近」態度の偏りとむすびついている。この点について、みておこう。

一般に、生活の展開過程においては、いくつかの種類の「知」が相互に補完しあったり、反発しあったりしている。「科学的な知」、「常識（コモン・センス）」、「神話的な知」、「魔術的な知」などがそれであるが、これらのうちで、環境社会への適応に際してとくに有用なのは「科学的な知」である。それは、この種類の知が最もきびしい対象化、抽象化の過程を経ることによって形成されており、したがって個人や小集団のわくを越えて汎社会的に通用しうるからである。そして、社会にうみ出される「科学的な知」に接近しこれを摂取することによって、「同一化」がより容易になるからである。⁽⁶⁾

それゆえに、「制度としての教育」において教示の対象とされるのもこの「科学的な知」である。そして、そこでは、「科学的な知」は二様にあつかわれる。すなわち、ひとつの極端は実践的有用性の側面が着目され強調される場合であり、もうひとつの極端は認識と思考の世界に没入すべく「科学的な知」が知そのものとして尊重される場合である。ここにみられる二つの傾向を知のまとまりである「学」の属性としてとらえるとき、「実学」と「虚学」とが区分される。⁽⁷⁾そして、学校教育の内容区分にこの方式を適用してみると、以下のようであらう。

実学（的内容）……学習したことがらが、児童生徒の現実生活をよりよくしてゆくうえで、短期的、直接的に役だつ（職業選択にむすびつくことさえある。）。

虚学（的内容）……学習したことがらが、児童生徒の現実生活をよりよくしてゆくうえで、短期的、直接的に役だつわけではない。さしあたっては、知識の豊富化、思考のトレーニングなどの効果をもたらずにとどまる。

このような知への二様の接近態度のうち、家庭教育で支配的なのは、いうまでもなく「実学」としてのそれである。前節でもふれたように、基礎的な生活力を身につけさせることを使命とする家庭科教育は、現象的には、日常生活で役だつことを教示する、ないしは将来家事労働という（半）職業的過程に従事するであろう児童生徒にそのためのノウハウを提供することを特徴としている（ただし、日常生活の維持活動は生活を社会に向けて解放する活動であるし、ノウハウの意義は低下しつつあるのだが）。この理解は、家庭科教育の不要論、正当化論をとわず、家庭科について議論する際の当然の前提とされているようである。もちろんこれは、この教科の教科目標（文部省学習指導要領）として、生活改善のための能力と態度の養成が謳われていることにもよる。その意味では、「実学」志向は制度として与えられている事実でもある。

（註）

- (1) たとえば、「時間」が個人や小集団から発しやがてこれらを越えて社会的なものに転化し変質してゆくありさまについては、真木悠介『時間の比較社会学』（一九八一年、岩波書店）などを参照のこと。
- (2) この点については、本稿五、一（一）を参照のこと。
- (3) 高度経済成長の過程で、個人、家庭、伝統的な組織（「村」など）のありように生じたきわめてドラステックな変化は、その例である。
- (4) 「主要教科」志向は、もちろん、「科学によって確かめられた文化価値」を伝達してくれるという期待に支えられてのことであろうが（本稿へ追記1）を参照のこと。
- (5) 家庭科を現在特徴づけている「ものづくり」（家庭科不要論などで揶揄的に用いられる場合もあるようだが、語の包括性にかんがみて、あえてこの表現によることにしよう。）の意義について、諸見解が一致していないことに注意しよう。「ものづくり」自体の有用性が評価される場合、それがとり

行なわれる場の状況（男女の協働体制など）に関心が向けられる場合、「ものづくり」の具体的・技術的な過程よりも情報処理や意思決定等の内面的な過程に関心が向けられる場合など、さまざまなのである。そうしたなかで、「ものづくり」を新たな角度から意義づけてゆくことが——本稿で直接ふれることはできないが——、われわれに与えられた課題であろう。

(6) 「知」の多様性については、中村雄二郎『哲学の現在』（一九七七年、岩波書店）などを参照のこと。

(7) 「実学」、「虚学」については、中山茂ほか『実学のすすめ』（一九八三年、有斐閣）などを参照のこと。なお、「実学」、「虚学」という区分が教科や学問分野の意義の軽重をめぐる評価を含むものではないことを、断っておく。

三、家庭科教育における生活観——「生活」の解体——

（一）前節でみたように、家庭科という教科の存在を正当化しようとするとき、さしあたっての論拠についてはちがいがみられるものの、「同一化」——「実学」を強く志向するという点ではいずれの論者も共通している。

ところで、多くの論者たちは、家庭科に対して、「同一化」を志向し「実学」的な内容を持ちあわせることを無前提ないし無媒介的に強要しているわけではあるまい。おそらくは、社会環境への適応という、生活主体における主体的モメントの存在を何がしかは認めているであろう。そして、主体的モメント把握にみられるある種の傾向こそが「同一化」——「実学」志向へのバイアスを助長している、——ということが予想できるのではないか。少なくとも論理的に考えるためには、そのように理解すべきではなからうか。そうだとすれば、ここで、「同一化」——「実学」という方向に展開してゆきがちなこの教科を基底において支えている生活観、生活主体観こそが、あらためて問題にされ

ねばなるまい。

ほとんど同趣旨のことを、次元をかえて、より素朴に発問しなおしてみよう。すなわち、家庭科にかかわる多くの人々が、個別的具体的な知識の教示、技能の養成、あるいは「ものづくり」（これらの諸過程が、「同一化」―「実学」の具体的な内容であった）に、さほど迷うこともなく沈潜し没頭できるのはなぜだろうか。たとえば、そこに、個別的断片的な知識、技能、あるいは「ものづくり」を生活の全体にむすびつけてゆくための図式が準備され、暗黙裡に了解されているからではあるまいか、と。

(二) こうした点について、家庭科教育の論理的なわくぐみにふれることによって、検討しておこう。

他の諸科学と同様に家政学も、したがって家政学を背景にもつ家庭科教育も、基本的には要素還元論・組織論的なわくぐみに即して展開される。

すなわち、「生活」という多面的でぬえのような存在をそのものとして考察の対象にすることは不可能であり、生活（全体）がいくつかの局面（部分）に分けられることが、分析の手續きとしては不可欠である。たとえば、よく用いられる「衣・食・住……」「時間・貨幣・エネルギー……」といった分類は、そのためのものである。さらに、これらの各部分はそれぞれに細分され、生活を構成するより究極的で個別的、断片的な諸要素がとり出される。そして、諸要素の特質が検討され、客観的に示される。たとえば、食品や栄養の性質、被服材料の性質についての情報、調理や被服構成のための情報（マニュアル）、消費支出にみられる法則性や家計管理手法についての情報などは、この段階においてのものである。

これが要素還元過程であるが、われわれの関心はむしろ、析出さ

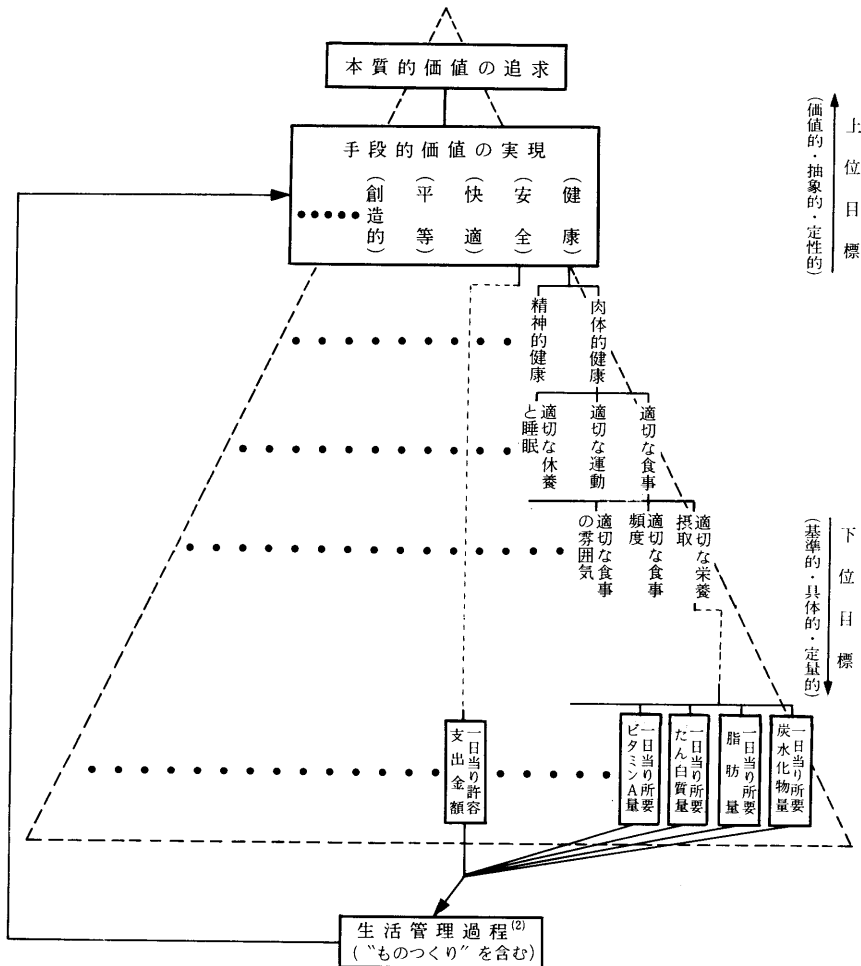
れた諸要素を再構成し生活としてのトータルティを再現させる過程にある。なぜならば、その過程にこそ、措定されている生活観、生活主体観が最もくつきりあらわれると思われるからである（もちろん、要素還元論・組織論という方法で対象に迫ること自体がひとつの生活観をさし示しており、以下で述べることもがらも根本的にはこのことにかかわっているのだが。）

この点について、家庭科は家政学や他の多くの諸科学とは異なる。断片化された諸要素を総合して全体（生活）を再構成するという手続きが、明示的ではないのである。家庭科教育で通常とられるのは、諸要素を児童生徒がいとんでいる既存の生活のなかに部分的、漸次的にはめこんでゆく（「学習したことがらを実生活のなかで生かす」というかたちである）。

だが、このことは、諸要素を統合してゆくための体系的な思考が家庭科に欠けていることを意味するわけではない。それどころか、個別的な管理諸過程を生活全体のなかで――とりわけ生活のありようを集中的に表わす生活目標とのかかわりにおいて――位置づけるためのコードはかなり明瞭なかたちで準備され、無意識裡ないし暗黙裡に了解されているようである（第一図）¹⁾。このコードが十分に受け容れられており、かつ管理過程で用いられる諸要素に関する情報が十分に与えられている（ならびに技能に習熟している）かぎりにおいて、生活の展開は十全なものとなる。その意味で、生活のトータルティは再現されるのである。「諸要素を児童生徒がいとむ既存の生活のなかに部分的、漸次的にはめこんでゆく」という前述の過程は、本質的には、諸要素に関する知識や技能の習得を契機に、実生活をコードがさし示す生活観により近づけようとすることなのである。

また、このようなコードが不変のものとして了解されているとき、

第1図 コード化された生活観⁽¹⁾



(註)

(1) 拙稿「『解釈する家政学』について」(『三重大学教育学部研究紀要(人文・社会科学)』第36巻、1985年)で示した図を、加筆修正したものである。

(2) とくに「食事準備のための買い物」という生活管理過程を例に示した。

家庭科教育でなされることがらの中心は、細分化された科学的知識の教示と「ものづくり」ないしそのための技能養成に、よりいっそう収斂することになる。あるいは、いわゆる総合化が深刻に問題にされる必要はなくなる。こうしたなりゆきが、迷うことなき「実学」(的内容)志向としてわれわれの眼に映るのである。

(三) いうまでもなく、コードが形成され了解されることの意義のひとつは、それによって恣意的な生活観の横行と強制に一定の歯止めがかけられることにある。倫理的な判断や呪術的な解釈などによって、生活の方向づけが極端にゆがめられたり生活管理が科学的思考のらち外でなされてしまうことの危険から免れることができるのである。だが、他方で、生活観が定型化されコード化されることの意味、あるいはコードが示唆する生活観について、つぎのような点が気になる。

そのひとつは、コードによってさし示される生活観がきわめて観念的だという点であり、このことは生活観のコード化にともなう当然の帰結でもある。そして、この特質は、つぎのようなことと不可分にむすびついている。

第一は、このコードにおいては、複数の人間のむすびつきのなかで展開する生活が必ずしも考慮されてないことである。ここでは、むしろ、「個人」が「健全」に生きてゆくための条件把握が念頭におかれていようである。うがってみるならば——論理的には——、家庭生活であれ地域生活であれ「個人」のたんなる集合にほかならない、と認識されている。逆にいうと、家庭生活や地域生活は容易に「個人」に解体し還元しつくされる、という前提が読みとれるのである。

第二は、多面的でトータルな質的評価こそが求められるはずのわれわれの生活が、さまざまな側面から数量的評価の対象とされようとしている点である。生活が、計測可能、数量的表示可能なものに還元し

つくされようとする傾向がみられるのである。

さらに第三は、消費のための財・サービスの意味、ならびに生活管理というサービスの過程の意味が、一義的なものとしてとらえられている点である。財・サービスや生活管理過程(「ものづくり」も実生活ではその一環を構成する)は、それらの物理的特性に由来する使用価値の意味をもつと同時に、それらが用いられたりとり行なわれたりする社会的文脈によっても意味づけられる。このような多義性にもかかわらず、コードが関与しようとしているのは前者の意味だけなのである。あるいは、T・パーソンズらのAGIL図式に即してみるならば、A(「適応」)ないしL(「潜在的なパターンの維持および緊張の処理」)の局面での意味づけが強調される一方で、G(「目標の達成」)ないしI(「統合」)の局面でのそれが軽視されている、といえようか。²⁾

気になる点のもうひとつは、右のような傾向が家庭科教育の「同一化」志向と関連しあっているのではないか、ということである。すなわち、多少ともアイデンティティーや完結性をもつ集団が解体され個や数量に還元されてしまうことによって、産業主義展開の人的基礎が整えられる(そして、解体析出された個を再編成するのが民主主義の手続きだ、といえようか)。あるいは、消費が何よりも個人的(利己的)満足追求のためになされる——したがって消費の意味は一義的になりがちである——のが、快楽主義の側面である。たとえばこの二つの特徴とコード化された生活観にみられる三つの特徴とは、重なりあうところが大きいのではなからうか。しかも、この生活観は家庭科や家政学に固有のものではなく、実は、産業主義社会になじんだ人々であればすでにごくあたりまえにもちあわせている生活感覚である。³⁾ こうした事情を考えあわせるとき、産業主義社会の諸原理が消費生活観に反映することによって形成されたものが前述の観念的な生活観だ、

と理解するのはむしろ自然であろう。

(四) むろん、個や数量への還元可能性や消費の一義性の仮説は、生活への第一次的な接近方法として、もしくは生活存続の必要条件を把握するための便宜的手段として採用されたものであろう。そのかぎりでは、産業主義社会の諸原理と唐突に對置しようとするのは、いささか大仰なことである。

だが、第一次的接近ないし便宜的手段ということが忘れられて、コードとそれを成り立たせている仮説が不動の前提として過信されるとき、重大な問題をひきおこすことになる。生活についてこれをいわば内側から問題にしてゆこうとする立場にある人々が、はからずも、「同一化」への傾斜にむすびつく基礎条件を自らつくりあげてしまうことになるからである。そのとき、「生活」はさまざまな位相において分解されてしまう。前節でも述べたように、主体的諸条件と客体的諸条件とのデリケートな平衡関係のうえに形成され維持されているのがわれわれの生活であり、そこには生活の息づかい、深みと張り、歴史性などが見い出されるはずである。こうしたものが、ことごとく捨象されてしまうのである。現に、われわれが本来いきいきとしているはずの生活を対象としながらも何か満ち足りず空疎な想いをいだかずにはいられないのは、そのあらわれではなからうか。

きわめて長い期間を要して多くの人々に了解され共有されるにいたったコードの科学性とそれが果たした歴史的な使命は、何よりも評価されねばなるまい。だが、一方で、そのコードでさえ、抽象化、観念化という操作を経て得られたものである以上、何らかの恣意性を免れないこと、したがってこれを相対化しようとする努力が怠られてはならないことが銘記されるべきではなからうか。

(註)

- (1) 第一図については、拙稿「『解釈する家政学』について」(『三重大学教育学部研究紀要(人文・社会科学)』、第三六巻、一九八五年)を参照のこと。
- (2) T・パーソンズ、N・J・スメルサー『経済と社会Ⅰ』(富永健一訳、一九五八年、岩波書店)を参照のこと。
- (3) このような生活観が多くの人々に了解されてゆくのは、明治期以降の科学教育、家政教育によってであった。
- (4) たとえば、すでに昭和二十年代に今和次郎氏らによって訴えられていた家庭科教育、家政教育への不満は、このあたりに關してのものではなからうか。この点については、『今和次郎集(第五、六巻)』(一九七一年、ドメス出版)などを参照のこと。なお、家庭科教育や家政学に見い出される問題点の克服が、いわゆる「生活学」の方法にそのままむすびつくものかどうかについては、あらためて検討されねばなるまい。

四、家庭科教育における生活観の転回——消費の構造型に關連して——

(一) 家庭科の現況が消費生活のあり方、すなわち人と物とのかわりへのあり方に関する教科になっていることは、一、で述べた。この点については、さしあたって、そのままに認めておくことにしよう。⁽¹⁾

ところで、消費が人間にとって基礎的に重要なことであるだけに、そのあり方については、日常生活で生起する諸問題に關連してさまざまに論じられている。それらのうちから、主として「食」の局面に着目して、トピックないし論点をいくつかひろい出してみよう。

① 家庭での食生活のありようが問題になっている。たとえば、食事の形態について、つぎのように指摘されている。すなわち、家族全員がそろって食べるのではなく、家族員のめいめいが異なった時刻に異なった内容のものを食べる場合がしばしばみられる。

この現象の背景には、就業・就学条件に起因する家族員の生活時間・生活リズムの多様化があり、そのことが当該家庭の生活リズムを攪乱していると予想される。そして、このような食事の形態が長期にわたって続くとき、子ども（児童生徒）のパーソナリティー形成に好ましくない効果がもたらされるのではないかと懸念されている。²⁾

②わが国の各地域には、自然的・風土的条件、社会経済的条件と密接にむすびつきながら、いわゆる食の文化が育まれ形成されてきている。食材料の選択、加工・調理の技術、食物のとりあわせ、嗜好ならびにこれらのすべてを包括する食事観がひとつの型をなし、それぞれの地域の風土、産業、生活の構造のうちにあたかもはまりこむかのように存続してきているのである。

ところが、食生活の近代化のなかで、この伝統的なものが不合理ないし非能率的なものとされて顧みられず、いまや風前の燈の状態にたちいたっている。そして、いま、この事態に危機感を覚える人々の間で、失われつつあるものを再認識し保存しようとする（さらに、近代化された食生活のうちに多少とも生かしてみようとする）動きがあらわれている。³⁾

③地域的な多様性がみられる一方で、多くの地域に共通しておりしかもわが国に独特だと思われる食生活パターンが見い出される。いわゆる日本型食生活がそれであり、主食と副食についての観念、副食のとりあわせ、栄養や熱量の摂取など、さまざまな角度から特徴づけられる。食生活の近代化、就業や生活構造の変化とともにうすれつつある食生活パターンではあるが、安易な近代化（欧風化）が健康問題の発生にむすびついたのではないかという反省などもあって、近年、栄養学的な意義が確認され再評価されるこ

とが多いようである。⁴⁾

④子どもたちの食生活が乱れている、としばしば指摘される。乱れと判断が下される根拠はさまざまであろうが、ひとつのポイントとして、子どもたちの食行動が科学的な知見がさし示すことがら（たとえば、「あまいものとりすぎや不規則な飲食は健康によくない」）に忠実でないことがあげられる。子どもたちがそのような食行動におもむく理由は、当然生理的なところ（あまいものが好き）、「成長期にあるため空腹になりがち」など）にも求められよう。だが、客観的にみると、つぎのような理由も何が見い出されるのではなからうか。

すなわち、子どもたちは意識するしないにかかわらず、さまざまな集団や社会（直接コミュニケーションする遊び仲間、……、マスコミや消費財を介して間接的に知覚される産業主義社会）に帰属している。それぞれの集団や社会には固有の消費シンボルが形成されており、子どもたちはそのシンボルに帰依することにより——シンボル化された財・サービスを消費することにより——、集団や社会への帰属を確認しようとする。その意味で、消費は子どもたちが集団や社会とのむすびつきを実感し確認するための記号、ないしはコミュニケーションの手段なのである。

消費一般について指摘されるこのような特質は、当然、食生活の局面にも見い出されるのではなからうか。そして、そのことが、科学的知見にうらづけられた意識的行動からはおよそほど遠い食行動、いわば無意識に導かれる乱れた食行動として、われわれの眼に映るのではなからうか。⁵⁾

⑤子どもたちの食行動を乱れと判断するいまひとつのよりどころは、多くの人々（親たちないしそれ以上の世代）がこれまでもち

あわせてきた食生活常識とのずれに求められる。「ゆたかな社会」あるいは「飽食の時代」の食行動と、必ずしもゆたかとはいえない社会に支配的であった食行動との間のずれといつてもよからう。このような角度から乱れがとらえられるとき、そこには、倫理論に訴えて子どもたちの食生活を矯正しようとする意図がともないがちである。文明的条件を大きく異にする社会や時代に見い出される食行動に、現代のわが国（の子どもたち）の食行動規範を性急に求めようとするのである。⁽⁶⁾

食生活の乱れは正へのこのような迫り方がどれほどに適切で効果的であるかは、問うまい。ただ、現実の生活主体に外部から倫理観を注入しようとするこうした態度の存在は、一般に食生活のありようが倫理的なもの、宗教的なもの、あるいは人間の生き方などと深くむすびついていることを示唆しているのではなからうか。そして、このことはあらためて注目されてよいのではあるまいか。⁽⁷⁾

(二)以上の①⑤で、食生活論にみられるトピックのすべてをつくしているわけではない。また、ここに示されたことがらが家庭科教育の内容に直結するわけでもない。その意味では、反科学性と反近代化を不穏当に強調するかのような記述ともあいまって、恣意的な紹介とのそしりを免れえないであろう。だが、それにもかかわらずあえてこのような作業を試みたのは、「食」という局限された事象ひとつをとってみても、そこに、われわれが浸りきっている文明や文化を再考し再確認するためのいとぐちが見い出されるからである。しかも、文化や文明についての一般論を展開するのではなく、個々人の生活、個々の家庭生活、それぞれの地域の生活におけるアイデンティティーといった観点からとりあげてゆくためのいとぐちが示されていると思われるから

である。

すなわち、そこに示されているのは、「消費」をたんに消費目的達成のための手段的な過程とみなしてしまうだけでは不十分であること、むしろ目的的手段的な過程を圍繞し規定する諸要因にこそ着目すべきである、という視角である。この点に関連して、トピックが示唆する消費の特質ないし消費把握上の留意点を、以下にあげておこう。

その第一は、人と物とのかわりだが、人と人とのむすびつきという社会的関係のうえに、多彩な意味作用をとめないながら展開する、という点である。社会的な文脈におかれたとき、物には、客観的な属性からは想像もつかないほどに異質な意味が与えられることがある。たとえば、①において、食事ないし供された食物が、空腹感の解消や栄養摂取以外（以上）の意味——家族員の内面的なむすびつき、家族としての統合の度合いなどに関連する——をもつことが、暗示されている。類似のことは、④にもうかがわれる。あるいは、⑤でふれようとしたのは、宗教教義や倫理観、人生観などによって消費対象である物に特殊な意味が与えられることがある、という点であった（ただし、宗教教義等を社会的文脈とただちに同一視してしまうのは、必ずしも適切ではないが）。

このように消費対象としての物は多義的であるが、このことは、てりかえしにおいて、人の消費目標の多様さ、あいまいさを示唆している。

人（生活主体）は自らの消費目標——前述のコードのうちに位置づけられる——を十分に知覚し、認識している。そのうえで、目標を達成しようとして、客観的・普遍的な属性を備えている物にはたつき、かける。——コード化された生活観が前提にしている人から物へのかこのように一方向的な関係が、消費目標の多様さ、あいまいさによって、

もはや自明とはいえなくなるのである。ちなみに、もしわれわれが目標把握に関心をもつのであれば、それは、生活主体に直接問いかけることによってではなく、生活主体の行動状況を観察し客観的、解釈的に判断することによって達成されるのではなからうか。⁸⁾

第二は、消費すなわち人々と物とのかかわりが、自然的条件や風土的条件の制約を受けながら展開するということである。②、③は、このことを如実に示している。また、自然はたんに物化された制約条件であるにとどまらない。われわれはしばしば、特定の自然に特定の意味を与えるのである。当然といえば当然のことであるが、こうした点とはかく忘れ去られがちである。

第三は、人々と物とのかかわりの展開過程でうまれる意味や技術的なはたらきかけが持続するとき、それらはやがて制度を形成してゆく、という点である。ここでいう「制度」とは、目的意識的に形成される硬い制度(規則や法律などに典型的)ではなく、生活の展開のうちにごく自然に形成される柔らかい制度である。たとえば、②、③にみられた食の伝統や型はその好例であるし、④でふれた消費シンボルなども意味作用が固定され共有されることによってできあがった一種の制度だといえよう。

以上のように、消費過程は、人と人とのむすびつき、人と自然とのむすびつき、そこから派生する意味作用、目的合理的意識のカテゴリーには含まれないシンボル志向や倫理観、意味や行為が定型化されて生じた制度、といった諸要因の複雑で重層的な絡みあいのなかで進行するのである。⁹⁾その意味で、消費生活は構造的なわくぐみのもとで展開しており、この構造的こそが、個人、家庭、地域にみられる消費生活パターンの多様性(個性)をうみ出しているといえよう。

(三)さて、消費の構造性についてのこのような示唆を、家庭科教育はど

のように受けとめればよいだろうか。

もちろん、消費の構造性をめぐる具体的で多様な情報は、家庭科教育における抽象的で平板な展開を補強して、よりゆたかでいきいきとしたものに変えてくれるであらう。¹⁰⁾また、そのことを通して、家庭科の実践的有用性が多少とも向上するであらう。こうした意味で、消費の構造性についての配慮は不可欠だといってよい。ただし、その際の基本的な態度において、つぎの二つのものは截然と区別されるべきであらう。

そのひとつは、あくまでも、科学にうらづけられた生活観と知識、技能を実生活に普及し定着させることに、家庭科教育の要諦を見い出そうとする態度である。科学性を尊重すること自体に問題があるうはずはない。しかし、この態度のもとでは、しばしば、前掲のトピックなどにうかがわれる構造性の諸相が、やがては克服されるべき夾雑的ないし摩擦的な存在としてあつかわれる。ことのよしあしは別に厳然として存在し、われわれがそのうちに生きている文化的なものを、性急に、無前提に否定し去りがちなのである。これに対して、もうひとつの態度は、消費の構造性の諸相を把握することをも家庭科教育の重要な内容としてとりこみ、事実として展開する消費生活や消費生活観の重みをまずもって確認しようとする場合である。

ここに掲げた二つの態度のうち、本稿でのこれまでの議論と整合するのは、いうまでもなく後者である。後者の観点に立つことが、前節で述べた家庭科教育の生活観を転回させること、あるいは同じ意味であるが、コードを相対化することにむすびつくであらうことは容易に理解できよう。

(註)

- (1) 家庭科教育の内容を財・サービスの消費にむすびつけてしまうとき、保育や看護などの領域がもれ落ちることになる。この点をカバーするための議論が、あらためて求められよう。
- (2) たとえば、足立己幸ほか『なぜひとりで食べるの』(一九八三年、日本放送出版協会)などを参照のこと。
- (3) たとえば、『日本の食生活全集』(農山漁村文化協会)が刊行されている。
- (4) たとえば、農林中央金庫調査部『日本型食生活』(定着の可能性に関する検討)(一九八二年)などにくわしい。
- (5) 記号ないしコミュニケーション手段としての食(消費)については、M・ダグラス『儀礼としての消費』(浅田彰・佐和隆光訳、一九八四年、新曜社)、B・サヴァラン『美味札讀(上・下)』(関根秀雄・戸部松実訳、一九六七年、岩波書店)などを参照のこと。
- (6) こうした傾向は、テレビドラマやアフリカ食糧危機報道などに触発されてなされる議論において、近年とくに顕著である。
- (7) たとえば、儒教倫理と不可分にむすびついた食生活観を示すものとして、貝原益軒『養生訓』(石川謙校訂、一九六一年、岩波書店)をあげておこう。あるいは、経済合理性至上主義へのアンチ・テーゼとして実践されている地域主義運動、有機農業運動における食生活観なども、こうしたものの例であろう。
- なお、宗教的・倫理的な色彩を何らともなっていないかにも見える現代のわれわれの食生活観が、必ずしもそうではないことに注意しよう。「無宗教的・無倫理的」ということ自体ある種の倫理性の存在を予想させるし、産業主義社会に形成された消費シンボルや科学的思考への帰依を宗教的現象だとみてとれることもできるからである。
- (8) このありさまについては、前掲『儀礼としての消費』、序(一―一三頁)での描写などが参考になろう。
- (9) 「人と物とのかかわり」を真つ向から問題にしようとするとき、不可避的に「人と人とのかわり」をもとりあげることになる。本節の冒頭で、家庭科が「人と物とのかかわり」に関する教科だという見解にさしあたっ

て同意したのは、その含みにおいてである。

(10) ここで「抽象的な展開」というとき、社会的・文化的な脈絡をひとまず度外視して、消費に関する知識や技能がザッハリヒに示される——いつてもどこでも利用できるかたちで紹介される——ことを意味している。

五、家庭科教育の展開と主体性——むすびにかえて——

(一) 「人と物とのかかわり」に着目し、やがては「人と人とのかわり」をも含む生活の全体をとらえてゆく。——前節では、家庭科教育がこうした方向へ展開(転回)してゆくことの可能性と必要性についてみた。ここでは、生活へのこのような接近方法を、より一般的に位置づけておこう。

まず、家庭科教育の対象である「生活」を、つぎのように要約しておこう。

すなわち、生活の重要な局面のひとつは、物質的・経済的な過程に求められる。生理的な欲求の充足のため、労働力の再生産のためなどとして消費過程が意義づけられるのは、その謂である。そして、この過程はたんなる機能的な過程にとどまらず、物に対する人のはたらかかけの様式が技術や技能として定式化され構造をかたちづくることがある。いまひとつの重要な局面は、物を媒介にした意味的・文化的な継起に求められる。人と人、あるいは人と自然がふれあうとき、そこでの消費生活には、意味作用や意味交換が豊饒に展開するはずである。また、意味内容(所記)と意味作用のための形式(能記)とのむすびつきが人々に了解され固定されるとき、そこには制度(文化)といいかえてもよい)が展開するはずである。こうして、物質的・経済的な過程が意味的・文化的な過程にくるまれながら展開する、あるいは物質

的・経済的な過程が意味や文化をたえずうみ出しながら展開するのが、われわれの生活である。

このように「生活」を定義するとき、その外延を一義的に確定することは困難になる。消費生活がいとなまれるところすべてに、ひいては人間が生きているところすべてに生活がある、ということさえできるからである。そのかぎりでは、本稿でこれまで試みてきた「生活」と「社会」との区別が不明確で不適切になることが、懸念される。

だが、ここで、意味作用や意味交換がどれほど頻繁に生じているか、自然の制度がどれほどゆたかに展開しているかといった、意味作用密度ないし意味作用パフォーマンスのレベルを考慮に入れてみてはどうだろうか。そして、この密度ないしパフォーマンスのレベルとかなりの程度に比例しながら、物質的・経済的なパフォーマンスが展開する場を見出し、みてはどうだろうか。われわれが「生活」とよびたいものの外延は、依然漠然とではあるが、こうして把握できるのではないだろうか。

以上のように、われわれが用いる「生活」は、操作可能な概念である。ちなみに、本稿の二、および三、で家庭生活や地域生活にこだわって見たのは、これらが右の条件を満たすことが多いと思われるからであり、それによって家庭や地域以外に多様な生活の場が存在する可能性を排除しようとするものではない。⁽¹⁾

(二) つぎに、われわれが見当づけた生活への接近方法を、生活に接近する方法の多様性のなかで、特徴づけてみよう。

一般に、生活のどの局面に着目するかによって、生活への接近態度は二つに分かれる。そのひとつは、生活主体が社会に適応し「同一化」しようとする過程を重視し、これに着目する場合である。他のひとつは、生活がそれぞれ独自に示すであろう個性を重視し、これに着目す

る場合である。そして、どちらかといえば、前者においては生活の物質的・経済的な過程が、後者においては意味的・文化的な過程が、それぞれより重視されているようである。

一方、生活を研究や教育の対象とする人々がどのような意図ないし知的態度で臨むかという点についてみると、ここでも二つの場合が区別される。ひとつは、生活の維持改善というきわめて実践的な意図をもちながら、生活主体の主観に強く訴えかけようとする、あるいは生活主体の実践活動に観察者自身が同化、没入する場合である。これに對して、もうひとつは、生活の展開ないし生活主体の行動を客観的に把握することをもって、当面の課題にしようとする場合である。

第2図 生活への接近方法の多様性

		接 近 す る 意 図	
		維持改善の実践	客観的な把握
着目する局面	適応過程 (物質的・経済的な局面)	I	IV
	個性 (意味的・文化的な局面)	II	III

以上の二系列の指標をふまえるとき、生活への接近方法として、四つのタイプ（Ⅰ～Ⅳ）が識別される（第二図）。それぞれの方法のあらましを、以下に示しておこう。

Ⅰ……産業主義社会に適応し「同一化」してゆくための方途や態度が示される。とりわけ、「科学的な知」にのっとった合理的な知識や技術が、きわめて実践的なたちで提供される。二、であきらかにした家庭科教育の基調、さまざまに形容される新たな社会（たとえば「高度情報化社会」）に対応すべく施される消費者教育、労働や生活の場にあらわれる資本主義社会の矛盾を克服すべく展開される運動論的家政論などに、その傾向が見とれる。

Ⅱ……これには、二通りの場合が予想される。

ひとつは、産業主義社会への適応が少なからず意識されながらも、それぞれの生活において独自であり、個性的だと目されるものは極力大切にしようとする場合である。物質的・経済的な局面において「同一化」を余儀なくされようとも、意味的・文化的な局面については極力「懐疑」（二、を参照のこと）的であろうとするのである。そして、この接近方法においては、「科学的な知」が、生活の展開のうちに形成された「常識」にうらうちされながら機能する。以上のような傾向は、たとえばわれわれがごくありふれたかたちで「家庭の大切さ」などを語るときに、しばしば見出し出されるのではなからうか。

いまひとつの接近態度は、産業主義社会への適応を拒む場合である。したがって、そこでは、特定の生活における意味的・文化的な局面が過大かつ偏執的に強調される。そして、いきおい「科学的な知」も排除されることになり、しばしば「魔術的

な知」ないし「神話的な知」にたよられる。

Ⅲ……ここでは、生活のうちに多彩に展開する意味や文化の諸相を客観的に把握することに重点がおかれる。ただし、客観的把握とはいえず、「科学的な知」に徹頭徹尾依存するわけではない。実生活のうちに厳然と機能しているであろうさまざまな「知」が先入見によって排除されてしまうのではなく、むしろこうした「知」の意義が体験的に実感されながら、その意味では感性的な把握過程にも導かれながら、客観化がなされてゆくのである。

Ⅳ……物質的・経済的な局面において、生活の単位が産業主義社会にどのように適応しようとしているかを、客観的に把握し分析しようとする場合である。Ⅲとともに、今後の生活（家政）研究に望まれる視座である。

さて、右のような生活への接近方法の多様性にてらすとき、これまでの家庭科教育がⅠという局限された方法に依拠していることが、あらためて確認される。これに対して、その傾向によってもたらされるであろう不都合（二、三、を参照のこと）を克服するために消費ないし生活の構造把握を重視してはどうかという前節での提案は、Ⅲの接近方法の必要性と可能性を示唆している。

すなわち、実践的有用性にむすびつく教育内容は、生活について考えてゆくためのきつかけを提供する。だが、それへの過度の傾斜はかえって生活らしさ（アイデンティティ）に想いを駆せる余地を奪い去ることにもなりかねず、したがって他の何らかの方法によって補われなければならない。そのための方法として考えられるのはⅡまたはⅢであるが、生活についてよりゆつたりと考える可能性を与えてくれるという点で、後者がより評価されるのである。

(三)家庭科教育の方法をめぐるこのような理解は、この教科の制度的なわくぐみに多少とも変革を求めることになるであらう。二つの異なった見方（ⅠおよびⅢ）を一つの教科のうちにどのように織りこむか、そして何よりも、小学校・中学校・高等学校の各段階でのカリキュラムのうちにどのように具体化してゆくかといったことが、重大な問題としてのしかかってくるのである。こうした問題性は、議論が少なからず抽象的なところから発していること、その意味で議論が唐突であることによつていよう。

だが、他方で、家庭科教育転回の契機は実はずに家庭科という教科の目標自体のうちに胚胎している、といえないだろうか。たとえば、教科目標の重要な一節である「(家庭)生活をよりよくする……」という表現（小学校家庭科の学習指導要領に端的である）は、ある意味できわめて多義的である。率直に理解するならば、物質的・経済的な過程での生活改善にとどまらず、意味や文化の領域に分け入った考察を当然求められるからである。その意味では、本稿での提案はもとさらに新しいものではない。本来試みられているはずの意味的・文化的な過程への接近を、いまあらためて自覚的・積極的にすすめてはどうか、というにすぎない。

(四)いずれにせよ、家庭科教育の基調が「同一化」から「懐疑」へとその重点を多少とも移してゆくことが望まれるわけであるが、その際とくに気になることを二点だけあげてむすびにかえよう。

そのひとつは、家庭科教師の主体性である。消費あるいは生活の構造性を洞察し把握しきれだけの能力（センス）が家庭科教師にどれほどに備わっているかということが、家庭科教育の展開（転回）にとって決定的に重要である。比喩的にいえば、機能論的にすすめられる研究や教育においてとりあげられる物質的・経済的な過程は、かまび

すしいほどに「言葉」に満ち満ちている。それに対して、構造をなす意味的・文化的な局面は「沈黙」の部分、あるいは「かくれた」部分である。それだけに、「沈黙」から意味や文化の息づかいを聴きとろうとする主体性、「かくれた」部分⁽²⁾を看破できるだけの主体性が切実に求められるのである。そのための能力がどのように養われるかという問いには、必ずしもよく答えるところではない。ただ、ここでは、家庭科教師の資質として、強靱な科学的思考力をもちあわせるとともに、感性、知的謙虚さ、デリカシーなどに横溢していることが不可欠だという点だけを指摘しておこう。

もうひとつは、教科の名称についてである。すでに本稿では、「家庭科教育でとりあげる対象は(消費)生活である」といったかたちで、家庭科という名称に必ずしもこだわらない表現をくり返してきた。さまざまな生活の場の中で最も生活らしい場は家庭だという理解なしに了解が保たれているかぎりにおいて、このような表現が家庭科という名称に変更を迫ることもあるまい。しかし、生活の社会化、いいかえれば物質的・経済的なむすびつきの広域化、意味的・文化的な世界の拡大と複雑化がドラスティックにすすんでいる今日、この教科がゆたかな可能性を意欲的に追求してゆくうえでは、よりふさわしい名称が模索され考案されることもまた有意義であらう。

(註)

(1)たとえば「家庭生活」といっても、そこには、遊び仲間、地域、産業主義社会などに展開する意味と文化の諸相が潜入したり、あやなしたりしているはずである。したがって、生活の外延を場によって特定しようとするときには、意味や文化の多層性ないし重層性について、十分に配慮すべきであらう。

また、このことは、家庭生活であれ地域生活であれ、場に規定されたス

タテイックなものではなく、きわめてダイナミックな性格のものであることを意味する。そして、「懷疑」的な態度が求められるのは、スタティクな生活がダイナミックな社会によって攪乱されることを自閉的に避けようとして(二、三、での記述から、このような印象を受けるかもしれないが。)ではない。むしろ、自らがうちにはらむダイナミズムを、多少とも自覚するためなのである。

(2)構造のもつ「沈黙」的な特質は、たとえば、M・ピカート『沈黙の世界』(佐野利勝訳、一九六四年、みすず書房)などに読みとれよう。また、E・ホール『かくれた次元』(日高敏隆・佐藤信行訳、一九七〇年、みすず書房)では、空間利用の観点から、「かくれた部分である文化に注目することの重要性が説かれている(ただし、民族圏などとの対応において、「文化」がいささか広くとらえられてはいるが)。

〈追記1〉本稿の趣旨を若干補足しておこう。

教科としての家庭科は、科学で確かめられ体系性をもった文化価値を伝達し創造することに、存在根拠を求められるようである(大学家庭科教育研究会編『現代家庭科研究』、一九八〇年、青木書店)。あるいは、「自然科学や社会科学の諸法則を生活現象のなかでたしかめる」とところに、原則的視点のひとつが求められるようである(日本教職員組合編『家庭科教育』、一九七一年、一ツ橋書房)。こうした点をふまえて、生産や消費の場にあられる矛盾を止揚してゆけるだけの生活力を身につけさせようとするのである。——おそらく、至当ともいえる見解であろう。だが、いわば公認された文化価値、科学、法則をたんに受けとったり、確認し応用したりするだけで十分であろうか。資本主義社会といわず産業主義社会の矛盾に肉薄するにせよ、いかにも腰が弱いのではなからうか。こうした点を補うためには、たとえば、われわれの周囲にさまざまに展開する制度や知の諸形態のうちに文化的特質(しばしば虚妄としてかたづけられるメタ文化であるにせよ)を見い出そうとする態度ないし主体性を養っておくことも、大切なではなからうか。そして、そのことが、生活のための力、あるいはよく生きるための基礎条件にむすびついてゆくのではなからうか。

〈追記2〉家庭科とは何だろう。家庭科教師に望まれる資質はどのようなものだろう。——講義や学生の教育実習参観などの機会に考えたことがらを、夜郎自大になることを怖じずに記してみた。したがって、いまだ思いつきの域を出ず、論理的な詰めもあまい。その意味で、本稿はあくまでも五つの部分(節)からなる覚え書きにとどまる。

なお、家庭科という教科の性格上、これにたずさわる者がそれぞれに何かをあたためてみることに、そしてやがてゆるやかに教科像の輪郭を含意形成してゆくことの大切さをおりにふれてご教示下さったのは、布川敏三先生(三重大学名誉教授)である。また、現象学や構造論的方法の可能性についてご教唆下さったのも、同先生である。記して、感謝申し上げます。