慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	1970年代の京都の公立高校「家庭一般」の取り組み : 「生活者」として職業を選ぶということ
Sub Title	The practice of a "new" home economics education at the public high schools in Kyoto Prefecture in the 1970s : the implications of choosing an occupation as a seikatsusha (person with an ability to make up a living)
Author	黒瀬, 卓秀(Kurose, Takahide)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	2001
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.53 (2001.) ,p.33- 41
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00069957X-00000053-0033

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

1970年代の京都の公立高校「家庭一般」の取り組み
—「生活者」として職業を選ぶということ—

The practice of a "new" home economics education at the public high schools in Kyoto Prefecture in the 1970s:
The implications of choosing an occupation as a *seikatsusha* (person with an ability to make up a living)

黒　瀬　卓　秀*
Takahide Kurose

At the beginning of the 1970s, there was a high school teachers' movement in Kyoto Prefecture to designate home economics as a required subject for male students as well as female students. It was put into practice in 1973.

The movement also aimed to create a new home economics education which was beyond teaching housework such as cooking and needlework. The "new" subject was intended to enable students to learn about their social relationships through their life and to make students capable of solving problems with family life. Inspiring students to think about their living and occupation, the new subject was supposed to have an effect on their choice of occupation. The practice of the new home economics education was expected to shape a student into a *seikatsusha*, who takes living as a whole including both production and consumption.

Because of its comprehensive character, the subject needed to cover such extensive contents and overcome territorial conflicts among high school teachers. Thus an attempt to teach home economics as a comprehensive civil education met with much difficulty.

はじめに

職業は,「社会的役割およびその遂行の活動であり,一面ではそれをとおして人びとが寄与する社会的全体の存在を前提するものであるとともに,他面ではそれをとおして人びとがかれらの共同生活を形成し,維持し,向上させる要因」[1]なのであるから,職業一般についての学習はすべての児童・生徒にとって必要と考えられる。それは,憲法第22条に規定された「職業選択の自由」を保障するという観点から,また第27条の「すべて国民は,勤労の権利を有し,義務を負ふ。」という規定からも要請されるのであり,特に卒業後の進路が多様になる後期中等教育段階では重要であると考える。

一般に職業教育とは,「一定の職業に従事するために必要な知識,技術を習得させる目的で行われる教育」[2]を指すのであって,職業一般についての学習は職業教育とは考えられていない。しかし,子どもたちは,いずれ学校から社会へ「渡る」のであるから,職業一般についての学習はある種の職業教育として保障されるべきなのではないだろうか。

熊沢誠は,「将来は地味なノンエリートの仕事に就く若者たちに,その職業でも胸を張ってやってゆけるという展望を与えなければならないと思うのです」と述べて,「内容ゆたかな職業教育」の必要性を訴えている。そしてそこで教えられるべき内容として,「それぞれの労働の成果がどのように現代の社会とつながっているのかという仕事の意義」,「その職業で働くことのしんどさ」,「その職業で生活と権利を守ってゆくにはどうするべきかという闘いのすべ」などを挙げている[3]。熊沢の言う「内容の豊かな職業教育」は,特定の職業に就くことを前提としているものの,職業についての学習の一つの形で

* 慶應義塾大学大学院社会学研究科科目等履修生
(教育学)

あるといえよう。

また熊沢は，「『内容ゆたかな職業教育』の枠に入らない一般的なもの，これからの生活者として必須の素養」を中学生，高校生たちに教えてほしいと述べて，「性分業の現状の理解と，その克服の営み」，「大衆文化としてのマスメディアとのつき合いかた」などを教えるべきだと主張している。そして，「こうしたことに思い切って時間をつかえるようになるためには，くどいようですが，生徒達が自分の地味な職業的将来に自信と展望をもつことができなければなりません。」と述べる(4)。

熊沢の主張は，もっぱら「ノンエリート」を対象になされたものだが，これらの教育内容は，「ノンエリート」のみに必要とされているということはできない。むしろ「進学校」を「通過」し，何者でもないまま「エリート」となっていく生徒たちにこそ，欠けているものである。また，熊沢の言う「生活者として必須の素養」は「内容ゆたかな職業教育」を前提としなければなりたたないものではない。まず「生活者」が存在し，それを構成する一つの要素が「職業」であるのだから，はじめに「生活者」というものを措定しなければ，「職業」というものを問題にすることはできないはずである。

現在，職業についての学習は，「進路指導」の一環として行われたり，最近では「キャリア教育」という名で行われたりすることが多い。だが，それらの学習が，「生活と権利を守っていく」ために本当に必要な課題として生徒に受けとめられるには，生徒自らが自分を「生活者」だと認識し，「職業」というものと向き合う必要がある。つまり，学校は「職業教育」のためにも，「生活者」を育てる必要があるといえる。

この「生活者」という言葉は大変あいまいな言葉だが，これに積極的な意味を与えている論者に天野正子がいる。天野は，「生活者」という言葉を使って活動している生活クラブ生協の取り組みに注目して次のように「生活者」を定義している。「生活者」とは，「次の二つの定義をになう存在としてとらえられる。一つは，生産現場から発言する『労働者』や消費の場から発言する『消費者』に対置され，その両方を含む全体としての生活の場から発想し，問題解決をはかろうとする人びととしての『生活者』。（中略）もう一つは，『個』に根ざしながら，他の『個』との協同により，それまで自明視されてきた生き方とは別の『もう一つの』（オルターナティヴな）生き方を選択しようとする人びととしての『生活者』である。」(5)

つまり，ただの「労働者」でも「消費者」でもなく，生活の全体を認識することができ，そして他者と共に生き方を自ら作りかえていくことのできる人がここでは「生活者」と定義されている。そしてそのような生活を全体的なものとして認識することは，まさに教育の課題でもあった。勝田守一は教育において「全体的認識」が必要と考え，「歴史や地理や社会科の学習は自己の属しているもろもろの集団（家族・地域生活集団，職場，階級，民族等，そして人類）の関係を科学的認識を通してとらえ，日常的行動と歴史的・社会的行動との統一を意識的に求める能力を育てる」(6)ことが必要だと主張していた。

これを竹内常一は，「かれのいう全体的認識とは科学的認識そのものではなくて，それをふまえて自己と社会の主体的な関係を意識し，社会に主体的・創造的に参加していくものだ」(7)と述べている。単に生活を総合的全体的に認識しているだけでなく，実際に社会に主体的・創造的に参加していくような人を「生活者」だと考えてよいだろう。そしてそのような「参加」の一つの方法が「職業」であり，子どもたちは将来それを選び取る，または選ばされることになるのである。

このように考えると，まず「生活者を育てる」ということの具体的な意味と内容，そして問題点が明らかにされねばならない。そのためには過去の取り組みに学ぶことが必要である。本論では，1970 年代前半の京都の府立高校における「男女共修『家庭一般』」の取り組みに注目する。消費者と生産者を含む生活全体を扱うという意味から，「家庭科」という教科に注目することは妥当であると考える。

京都の府立高校で取り組まれたこの「男女共修『家庭一般』」は，1970 年の高等学校学習指導要領改訂において「家庭一般」4 単位が女子必修とされたのは対照的に，自主編成による「家庭一般」を 1973 年度実施の新課程から原則男女共修(8)と京都府教育委員会が決定したものである。

1. 1970 年前後の京都の高校教育

1970 年前後は，盛んだった労働運動の影響から，職業や労働に関する教育について議論が活発な時期であった。また，高度経済成長の陰で深刻化した公害問題を背景に市民運動が活発であり，女性解放運動が高まりを見せるのもこのころからである。

また当時は高校への不本意入学や学校の荒れが深刻な問題となっていた。1972 年 11 月の文部省「中学校・高等学校の進路指導に関する調査」(9)では，「ほんとうは別の学校，学科に入りたかった」者が工業科では 24-39%，商業科では 45-51% を占めるに至ったことが明

らかとなり，国の職業教育政策の破綻が裏付けられ，文部省の高校の職業教育多様化政策の見直しが始まった時期である。また高校教育問題を扱った図書も多く出版され，高校教育とは何かが真剣に問われた時期でもある。

このような当時，高校教育に関する議論においてしばしば登場した地域が京都府であった。革新府政下にあった当時の京都府は，「民主的」な制度である「高校三原則」（小学区制，総合制，男女共学）を戦後一貫して「守って」いたという点で注目されていた(10)。しかし，「高校三原則」のうち「総合制」は実質上は多課程併置制であり，単独制の職業高校も存在していたため完全な小学区制でもなく，職業科の荒れを中心とする京都府の抱えていた問題は他の地域と同様であった。しかし，「高校三原則」という「看板」をかかげていたがゆえに，京都府では「看板」と「現実」の間のギャップを解消しようとする努力があった(11)。

当時の京都の高校教育が抱えていた問題については，京都の地方紙である京都新聞が参考になる。京都新聞は，1968年4月に「これでよいのか京の高校教育 大学受験を中心に」と題して特集を組み，続いて6月に「続これでよいのか京の高校教育 中学を考える」，そして翌1969年3月には「苦悩する京の高校 職業教育」として特集を組んでいる。このような特集が組まれること自体，当時の市民の進学問題の関心の高さを物語るものであり，また不本意入学の問題を中心とした職業教育の問題が注目されていたといえよう。なお，1969年当時は，高校紛争が京都でも起きており，京都新聞も3月に5回にわたって「反抗する高校生」として特集している。

1968年4月の特集「これでよいのか京の高校教育 大学受験を中心に」が組まれた理由は，「京都の公立高校は全国で唯一高校入試綜合選抜を堅持，三原則を守り抜いて全人教育をうたっている。だが，全人教育は過熱化した大学入試の前に“お子様ランチ”とのんびりムードを指摘され，学校差をなくする小学区制は様々の能力の生徒を同じ土俵に上がらせるため，その教育内容が『低位のところで調和がとれている』とさえいわれる」(12)ことを問題としてのことであった。また，当時の高校普通科の様子は，教師の次のせりふがよく物語っている。「（生徒の）学力差は，最近の高校入試の競争率の低下によって，ますます広がる傾向にあ」り，「結局，授業は中位の生徒にピントが合う。するとトップクラスの能力を伸ばし切れず，アングラ組を救うことはできない。少数クラスならともかく，教師のエネルギーにも限界がありますからね」(13)。そしてその結果出てくるのが父兄からの能力別クラス編成での能率的，効果的な指導への要求であった(14)。小学区制をとることで偏差値的な学校間格差はあまり生じないというメリットがある一方で，学力的に多様な生徒が集まることにより授業水準の設定が難しいという問題を抱えていた。

このように普通科も問題を抱えていなかったわけではないが，普通科よりも「ランクが下」である職業科はいっそう深刻であった。職業科生徒の3,4割は，現在の自分の進路に不満を感じていた(15)。その原因の一つは，普通科を希望していたにもかかわらず止むを得ず職業科に入学したという不本意入学の問題であり，また一つは中学の進路指導の不十分さから生じた生徒の想像と高校の実態との不一致であった。そして，「ランクが上」である普通科の生徒と「ランクが下」の職業科の生徒が共に通うことになる総合制高校では，普通科の生徒と職業科の生徒の間で対立が生じていた。

山口和宏は，当初の京都の総合制は「教科の学習においてもホームルームにおいても，多様な課程の生徒がともに学び，文字通りに『総合』されることによって『全人教育』を実施しようとしたものであった」(16)と述べている。それが昭和40年代に入ると単独制の職業高校は不本意入学者に悩むようになり，また多課程併置となった総合制高校では，普通科の生徒と職業科の生徒との間で差別が問題となり，それらの「問題は，その陰に『職業教育に対する蔑視観念』が是正されないまま，十分な教育環境を保証されずに置かれた職業課程の生徒がいたことである。『全人教育』という教育理念は，それを許すほどに抽象的であいまいな理念であったのだ」(17)という。

だがそのような問題を前にして何もなされていなかったわけではない。京都府教育委員会が諮問した「改訂高等学校教育課程審議委員会」の最終答申（1972年1月）は，普通科の生徒にも「職業人として立っていくための自覚を与え，労働観・職業観が正しく具体的にとらえる教育が必要である」(18)として，「普通科においても，地域社会に応じた生産の仕組みと，実際の労働に直結した職業教科・科目を履修できるようにすべきである」(19)と述べていた。また第25次京都高校教研集会（1975年10月）において「すべての生徒に学ばせる職業に関するあらたな教科の内容についての一試案」(20)が発表され，具体的な教育内容作りもすすめられた。

このように京都府も1970年前後は他の地域と同様に職業科が荒れていた時期であったが，高校三原則を看板にしていたがゆえに，職業科と普通科の生徒間の相互理

解を目指すといった様々な取り組みが行われていた。そして自主編成による男女共修「家庭一般」の取り組みもそのような状況下で行われたのである。

2. 京都府立高等学校教職員組合の姿勢

では，教員集団の取り組みに影響を与えたであろう教職員組合はどのような姿勢だったのだろうか。1970 年代はじめ，京都府立高等学校教職員組合（以下，「府立高教組」と略す）は，教育内容と教育課程の自主編成運動に取り組んでいた。『京都の高校教育』No. 1（京都府立高等学校教職員組合，1973 年）のなかの「京都の高校三原則と自主編成」[21] と題する文書では，高校三原則は「差別と選別の中教審路線に対決し，民主教育を保障する“高校三原則”」とされ，また自主編成は「混合ホーム・ルームの前進」「共通共同学習の拡がり」「家庭一般の男女共修の実現」「生徒の自主活動の保障」を目指すものとしている。「家庭一般」の取り組みは，自主編成運動の一環として組合も積極的に関与していたのである。そして，混合ホームルームは次のように位置づけられている。

> 「混合ホーム・ルームは，いわゆるエリートのクラスとか，進学組・就職組のクラスというように生徒集団の分裂を助長するのではなく，混合ホーム・ルーム活動を通じて生徒相互の交流と理解を積極的にはかり連帯と自治の能力を育成するという集団主義にもとづくもの」[22]

また，共通共同学習については次の通りである。

> 「混合ホーム・ルームと同様，学科や進路，性別のいかんにかかわらず，国語・社会・理科・芸術などの自然や社会についての科学的認識の基本をはじめ，真に社会の主人公として必要な基本的な知識と能力を身につけることをすべての生徒に共通に保障することをめざすもの」[23]

ここでいう「混合」や「共同」の多くは，普通科と職業科の「混合」「共同」を意味し，進路の違う多様な生徒が共に学ぶことができる総合制の特徴であり，「全人教育」の一つであるとされた。だが「全人教育」の具体的な中味は曖昧なままであった[24]。

つづいて，「家庭一般の男女共修」については次の通りである。

> 「男女が差別なしに，自らの進路と希望に応じて男性と同じく教育をうけられることは，人間を尊重し，人間としての発達を保障することであり，女性の地位の向上と深くかかわっています」
> 「京都の教育課程審議会は，基本的人権を尊重し，民主的な社会の主人公としての教育を具体的に実現することをめざし，家庭一般の 2 単位について，生産と労働教育を通して男女がともに学びあう共修をうちだしました」[25]

注目すべきは，単に男女共修にするという形式的な平等の実現にとどまらず，「生産と労働教育を通して」学ぶということを主張している点である。家庭科に「生産」・「労働」を持ち込むことは，いままでの「消費」の領域を扱う「家庭」科に，新たな視点を与えることになる。

またこの男女共修の「家庭一般」については，実施初年度である 1973 年度に府立高教組は特別委員会を設置し討議を重ね[26]，1974 年 2 月には家庭科研究会と合同学習会を開催している。ただしこのように高教組が積極的であったのは，家庭科教育を職業教育と考えたからではなく，「家庭科教員の積極的な自主編成運動によってその教育内容を普通科の生徒にもほどこすことを可能にして来たという点から，総合制実現をめざして学科（コース制）を撤廃してゆく運動の先駆的役割を果たす現実的な可能性と実践のつみ上げがあると考え」[27] たからであった。

「家庭一般」が「生産と労働教育」を通して教えられるためには，すべての生徒に施すべき「職業教育」というものがどのようなものか，議論が深められる必要がある。だが，議論の進展は遅かった。職業教育に関する勉強会として，「職業教育問題学習会」を府立高教組「民主教育推進委員会」が開催したのは，1975 年の 1 月である。「民主教育推進委員会」は京都教職員組合が 1974 年度に組織したものの府立高教組版であり，職場の教研活動を組織化したものである。

翌年度（1975 年度）には，この「民主教育推進委員会」内に「教育課程自主編成小委員会」が作られた。そこで教育課程の自主編成の一貫として普通科の生徒の学ぶ「職業教育」についての議論がすすめられ，試案が第 25 次京都高校教研集会（1975 年 10 月）において「教育課程の自主編成（職業教育について）」として発表された。そこでは「すべての生徒に，なぜ，職業教育が必要か？」として，次のことを挙げている。

「すべての生徒に職業に関する教科目を学ばせるこ

とを目ざしているわれわれとしては，民主教育，民主的高校教育，そして何より人間の発達における労働の意義などをひとりひとりがしっかりつかむ必要がある」[28]

「職業や労働については，国民の一人ひとりが職業選択の自主的な主体者として育成されること，働くことを尊び，働くことを権利として考える人間として育成されること，そのために働く者同士の団結の思想などが正しく教えられなければならない」[29]

「青年期においては，何らかの意味で各個人の自主性・自発性にもとづく専門的教科あるいは職業的教科を導入することによってむしろ一般的基礎教科そのものも生きてはたらき，そこでみずからきりひらいた力は，まさに生きた応用力として身につき，人生観や進路選択の考えを確立させ，進学や就職にとっても，積極的な役割を持つものといえます」[30]

ここでは，すべての生徒に必要な「職業教育」には専門教育として知識・技術を身につける以外に二つの性質があることを指摘している。一つは「労働の意義」や「働く者同士の団結の思想」などを理解することであり，これは先に述べた熊沢の主張する「内容豊かな職業教育」というものに近い。もう一つは，生徒の進路選択の援助機能で，「進路指導」的な性質のものである。すなわち，「職業」をキーワードに将来を見据えさせることで，「一般的基礎教科そのものも生きてはたら」くようにし，「進路選択の考えを確立させ」ることをはかるというものである。普通教育としての「職業教育」とは，生徒に自分と社会との結びつきを考えさせる教育なのであり，それは，自分が直面する社会とはどのようなものなのか，そして自分がそんな社会にどのような働きかけを行っていくのかを問題とし，社会における自分の居場所を考えさせること，自分のアイデンティティを形成していくことなのである。

この点を考えると，「生産と労働を通して」学ぶという男女共修「家庭一般」の取り組みは，従来の家庭科教育と違うことはもちろん，啓蒙的ないわゆる「消費者教育」とも違ったものでなければならないことになる。

3. 男女共修「家庭一般」の取り組み

家庭科は，戦前の「良妻賢母」を養成する教育から，戦後の教育改革により男子も選択が可能な民主的な家庭建設のための教育へと変わったはずであった。しかし，1955年に改訂された高等学校学習指導要領では「女子については，『家庭科』の4単位を履修させることが望ましい。」とされ，1960年には原則として「女子については『家庭一般』4単位」が必修となり，1970年には「『家庭一般』は，すべての女子に履修させるものとし，その単位数は，4単位を下らないようにすること。」とされ，事実上家庭科は女子向きの教科となっていた。

これに対し，京都市立堀川高校定時制で家庭科の男女共修が1963年から行われていた京都では，1973年から府立高校で「家庭一般」2単位を原則男女共修にした。これに中心的に取り組んだのは，自主編成により新しい「家庭一般」を創ることを目指した京都府立高等学校家庭科研究会（以下，家庭科研究会と略す）であった。

当時の革新府政下の京都府教育委員会は，現場教員の意見が教育行政に反映されやすい状況にあった。たとえば，1968年から家庭科指導主事を家庭科研究会の会員であった森幸枝が務めており，それは，「家庭科は，他教科に比して現場の実状がさっぱり把握出来ていない。民主的な教育行政を進めるためには，何よりも現場の先生方，とくに教科研究会との意志疎通が大切，ぜひともパイプ役になってほしい」[31]と求められてのことだった。

また，府教委は1973年の改訂指導要領実施にあたって，「改訂高等学校教育課程審議委員会」を1971年に設置しているが，「中教審などの文部省の御用機関とは違って，高教組（一般教員）代表など現場教職員の代表でもって構成され」[32]，その内訳は，公立高校長代表3名，定時制・通信制主事代表2名，教務主任代表6名，教科研究会代表8名（家庭科研究会代表1名を含む），同和教育研究会代表1名，生徒指導関係代表1名，一般教員代表2名，以上23名となっていた。なお，「一般教員代表」とは府立高教組の幹部である。そして，1972年1月の教育課程審議委員会の最終答申において，「『家庭一般』については，可能な限り男女共修を進めるようにする」こととされる。

一方，家庭科研究会は，1968年5月に現行「家庭一般」（4単位）の内容改善の検討を開始し，その問題点は，①やらなければならないことが多すぎる，②やり方主義，即効主義である，③社会科学的な視点がない，④女子のみ必修である，ということで意見の一致に至る。

第一の問題点から，「教材の精選」が必要となり，「その精選の観点を明確に持つことが何よりも重要で」あり，「教科・科目の全体像をしっかりととらえ，指導内容としての各領域の位置づけを考えねばな」らなかった。その結果，「教科書では，調理のし方，何何の縫い方，子育てのし方などが断片的に書かれている場合が多いし，

家庭生活そのもののあり方についても，生徒自らが考えたり，互いに学び合ったりするのではなくて，やはり，与えられるあるべき家庭像（模範的な）に，生徒をはめ込もうとする記述になっている。そして，生活に関することを，縦から（歴史的に，生活文化史的な見方なども含めて），横から（空間的に，環境条件としての考え方なども含めて）学んで，それを関連づけて考えるとか，皆で新しいものを創っていくのだとかいう発想は全くない」ということに気づき，「この教科の本質はなにか，目標はなにか。とくにその基礎科目の『家庭一般』では，何を，何のために，どこまで，どのように指導するべきなのか」を考えた結果，「家庭生活の充実向上を実現するためには，よりよい家庭経営の実践力を育てようと思えば，衣・食領域の実習・実技のみを重視していたのではとてもダメだし，女子だけを相手に教えていたのではダメだ，ということが，この時点で明確になった」のだった(33)。そしてこれらをまとめ，1969 年 3 月に「現行『家庭一般』四単位に対しての批判と改善」を発表，8 月には「男女共修『家庭一般』二単位分の指導内容案」を研究発表し，「これを足がかりとして，その後は全府下のブロックで，研究を積み上げて」(34) いき，1972 年 4 月，「男女共修『家庭一般』第一次試案」を発表，翌年 3 月，「男女共修『家庭一般』指導資料」を完成させる。

しかし，そこまでの道は平坦ではなかった。はじめの頃は，市内ブロック内の議論の中で「こんなことをして何になる」「理想は理想でも，現実は現実だ」「明日の授業に直接役立たない」といった意見が出された(35)。またその後の全府下に広げた各ブロックでの議論では「はじめのうちは『ご指導を仰ぐ』としか受け止められなかったり，遠慮して発言がな」(36) かったりした。これらのことを森は次のように言っている。

> 家庭科の男女共修に向かって進むということは，私たちが自らの自己変革を必要とする。従来の家庭科教育の矛盾を認め，それを克服して新しく自主編成をしていくためには，自分の中の矛盾と戦って新しい生活観・家庭観・人間観を確立しなければならず，誰にでもそうたやすく出来ることではなかったのである(37)。

特に，教員歴の長い家庭科教員はそうであったが(38)，当時積極的に参加していた教員も例外ではなかった(39)。

また，家庭科研究会の代表者は，さきに述べた「改訂高等学校教育課程審議委員会」において，家庭科教育を男女共修とする理由として，憲法・教育基本法に示された男女の平等，教育の機会均等の理念について言及した上で，「今日，国民の生活をめぐる諸課題を科学的に解明し，人間の全面発達にかかわって，将来の展望をもたせることは重要な教育の課題であるし，これこそ『家庭一般』の目的とするところである」(40) と主張している。また「男女共修『家庭一般』自主編成の基本的視点」としては，「『家庭科教育』は単なる主婦養成のための準備教育ではないし，また現在の社会に順応するだけの人間をつくることではない」とし，「憲法 24 条に示されている婚姻ならびに家庭生活における民主主義の実現と，第 25 条に規定する健康で文化的な最低基準の生活の保障にかかわって生徒を権利の主体者として育てる方向でとりく」むと述べている(41)。この「生活をめぐる諸課題を科学的に解明」することとは，竹内常一の言う「自己と社会の主体的な関係を意識」させることを目指したのであり，「将来の展望をもたせる」ことで，竹内の言う「社会に主体的・創造的に参加していく」ようにすることを目指したものといえるだろう。そして現在の社会に順応するだけではない権利の主体者へと生徒を育てるためには，「総合的，主体的に生活を見とおすことができるような，系統的な科学的認識を徹底する」ことが必要だと考え，「労働（生産労働，家事労働）の教育を重視し，『人間は労働に従事する中で成長する』ことをふまえ，現実の生活の再生産過程のしくみや，そこに貫かれる法則制（ママ）を扱っていい」こうとしたのであった(42)。このように，男女共修「家庭一般」は，単に賢い「消費者」を育てることを目的としたのではない。家庭生活の中に生産労働という視点を持ち込むことで，ただの「消費者」でも「生産者」でもない，天野正子が言う生産と消費の両方を含む全体としての生活の場から発想し，問題解決をはかろうとする「生活者」を育てることを目指したものだった。

続いて家庭科研究会は，「男女共修『家庭一般』第一次試案」のなかで「教科教育としての男女共修『家庭一般』について」次のようにまとめている。

(1) 本質　生活の科学的認識
　　生活の営みの基盤として，それを社会科学，自然科学，技術（労働），芸術などとの関連においてとらえる。
(2) 機能　家庭生活（地域社会）の民主化に寄与し，生活変革の具体的，実質的な能力を養う。
(3) 領域（独自性）

生活（くらし，いのち）と科学とを，具体的・実践的に直結させていくことで，生徒の全面発達に資する。

(4) 方法　常に，現実の生活からアプローチして問題意識を持たせ，多角的な追求（分析・総合・調査・実験・実習など）によって生活科学・自然科学・技術（労働）的側面からそれを認識させ，生活事象を本質的に把握して課題と展望を明らかにする。[43]

森によると「この『領域（独自性）』つまり教科に固有の教育的価値については，最も苦心したところである。単なる技能指導ではだめだし，全人教育とか全面発達とかいってみても，すべての教科に通じることになる。『方法』は，実践をふまえて明らかに出来たし，『本質』『機能』もそれなりに納まったが，肝心の独自性を明確にすることに最も手間取ったところに，独自の科学的な体系を持たないこの教科の苦しみがあった」[44]という。

たしかに，家庭科研究会の代表者が審議会で自主編成の視点として述べた「権利の主体者を育てる」は，社会科の教師たちも「主権者を育てる」ことを主張をしていたことを考えると，家庭科独自の目的にはなりえない。それゆえに家庭科の独自性を強調するために，「憲法24条に示されている婚姻ならびに家庭生活における民主主義の実現と，第25条に規定する健康で文化的な最低基準の生活の保障にかかわって生徒を権利の主体者として育てる」[45]（傍点は引用者）のように「生活」を強調せざるを得なかった。だが，「生活」への限定は，次に述べるように同時にメリットでもあった。

実践目標に「主権者を育てる」ことをかかげていた社会科の教師に，『子どもと学ぶ歴史の授業』（地歴社，1977年）の著者として有名な安井俊夫がいる。安井は「主権者を育てる」ことに関し，「社会のことを単に知識として知っているだけでなく，社会に関して自主的な判断ができる子どもを育てると言うことを，社会科の教師たちは『主権者を育てる』と表現し，特に中学・高校段階の社会科教育で大事な課題と考えてきた」[46]と述べている。これについて，その安井の教育実践を研究した村井淳志は，そこにでてくる「判断」という言葉に注目し，次のように説明している[47]。

安井が重視する「判断」ないし「決断」とは，認識（学ぶこと）と行動（生きること）を媒介とする契機なのだ。行動なき知識と知識なき行動の両方を批判する契機と言ってもよい。

つづいて，村井は「安井が想定する子ども像は『小さな生活者』と呼べるのではないか」と述べ，「生活者」を「限られた情報と時間の中で，自らの責任において『投企』を迫られる」存在と考えている[48]。

「家庭一般」の取り組みが目指したのもこの点であった。勝田守一が述べるように「設定された問題が，不特定の個人の心理的ケースとして『観察』され『討議』されるのでは，じつは現実の社会生活に根ざす葛藤ではない。傍観者として，それを観察することと，自分が選択の場に立つ社会的に生きる主体であることとは同じではない。」[49]のである。「生活」に限定された家庭科は，生徒をつねに現実の「生活」を通して社会生活にひっぱりこみ，それと向き合わせる。そのような意味において，家庭科は社会科よりもいっそう子どもたちに「生活者」として「投企」を迫るものであった。それが社会科とは違った家庭科の独自性であり，メリットだった。

では，具体的に「家庭一般」の内容はどのようなものだったのだろうか。「男女共修『家庭一般』指導資料」（1973年）では，「家庭一般」の「目標」を，「生活の営みを科学的に解明し，民主社会における家庭生活の課題にこたえ得る力をつける」こととし，「1. 社会の変遷が，家族形態ならびに家庭の機能に及ぼした影響について明らかにする。2. 家庭経済の実態を明らかにし，その問題点をとらえ，解決していく力をつける。3. 衣食住の生活に関する科学的な認識と，その基礎的技術を学ぶ」とされている。

そして，教育内容は，「生活と家族」「生活と経済」「生活と衣食住」の三つの単元を柱とし，それぞれの分野が関係する当時の社会問題を併せて提示していた。また，調理のような実習に関しても，「実習は単に技能の伝達や錬磨ではなく，生徒の問題意識を引き出し，それを理論的認識に高め，問題解決の展望をつかまえさせるための方法として，科学的知識や技術を体系的に把握させるための教授過程として位置づけるときに学習としての意味をもつ」[50]と述べ，単に「手仕事」をさせるのではなく，知識の体系的把握を目的としていた。

しかし実際には，直接的に「職業」や「労働」を考えさせるような「職業教育」的側面は弱くなった。男女共修「家庭一般」実施初年度である1973年度末の府立家庭科研究会員へのアンケート調査によると，授業において「男女共修『家庭一般』指導資料」中，「生活と家族」

の単元のなかの「家庭生活と職業」を重点的に取り扱うと答えた教師は 75 人中 15 人[51]，また 1976 年度末の調査では 83 人中 8 人[52]と少なくなっている。

また，この 1976 年度末のアンケート調査では，「家庭一般」の指導内容への意見として，「一年間かかって最終的に生徒が何を理解するように指導すればいいのかはっきりしない」ことや「内容が多くて時間が少ない」，「内容が（生徒の実態から見て）むずかしすぎるように思うので生徒が内容を理解しやすいものにしてほしい」といった意見が寄せられ[53]，「生活者」を育てようとした「家庭一般」の取り組みは，総合的全体的であるがゆえに多くの困難をともなうものだった。

おわりに

子どもは，「その行為（現実的な選択や判断―引用者）によって自己を同一の一貫性を持った自我として実現していく」[54]のであるから，家庭科で扱うような生活を中心とした事象について生徒は「判断」を重ねていくことで自分のアイデンティティを形成していき，その一環として，社会との関わり方の一つである「職業」の選択も行うのである。そのような意味において，京都の「家庭一般」は，生徒の身近な生活を窓口として生徒に「生活者」としての自分と社会の関わりを考えさせることにより，社会を理解させ，将来自分がそれとどのように関わっていくのかを展望させる場となりえるものであった。

また，生活の「科学的な認識」を重視した結果，各教科で学んだ知識の総合化をもたらし，教育そのものを問い直す可能性があったが，その実現は難しかった。学校は，「教育」という営みのために組織化され，設立されるものであって，「教科」があるから学校が存在するのではない。例えば「主権者を育てる」という目標は，社会科固有の目標ではなく，学校教育の目標そのものととらえるべきである。しかし，「歴史とか経済を家庭一般の男女共修ではやるらしいが，そういう理論的な面は社会科の領域である。（中略）家庭科は実際の家庭生活に間にあう技能的なものをやったらよい，社会科の領域までやることはない」[55]という社会科の教師の意見が示すように，「家庭一般」の取り組みは，学校教育そのものを問い直し，教科横断的に教師を巻き込むような取り組みにまでは至らなかったのであり，そこに限界があった。

この「家庭一般」の取り組みについては，森岡伸枝も，「総合の方向で教科としての独自性を追求することが必要であったはずである」が，「その独自性を求めると，他教科と重複してしまうことが教育現場において問題とされ」，「総合性を求めるのではなく，他教科との関係性を絶つことが求められていた」ことを指摘し，「市民教育としての家庭科を創設していく道筋は険しく，生活科学としての理念とその実践は，困難なものであった。」と評している[56]。

「家庭一般」に取り組んだ教師たちは，彼女ら自身，「生活者」の一人として，現実の生活と向き合いながら，「教師」という職業を通じて，社会に主体的に関わっていたはずである。今後の課題として，教師にとってのこれらの取り組みの「意味」や，生徒にとっての男女共修「家庭一般」の授業の「意味」を明らかにしていきたい。また，これらの取り組みにおいて，アイデンティティ形成の一環としての職業選択という視点から「進路指導」がどのように行われていたのかということについても明らかにしていかなければならないと考えている。

注

(1) 尾高邦雄『職業の倫理』中央公論社，1970 年，pp. 79-80
(2) 細谷俊夫他編『新教育学大事典』第 4 巻　第一法規出版，1990 年，pp. 184-185
(3) 熊沢誠『働き者たち泣き笑顔』有斐閣，1993 年，pp. 124-128
(4) 同上，pp. 128-130
(5) 天野正子『「生活者」とはだれか』中公新書，1996 年，pp. 12-13（なお，「（オルターナティヴな）」は原文）
(6) 勝田守一「知性の訓練と道徳」『勝田守一著作集』第 4 巻　国土社，1972 年，p. 539
(7) 竹内常一「高校教育改革の構図」『講座高校教育改革』第 1 巻　労働旬報社，1995 年，p. 55
(8) 「共修」は，「共学」の意味で使われることがあるが，当時の京都では「共学必修」の意味で使われていたという。下記の論文を参照のこと。
佐々木享「高校教育課程における実生活との結合と乖離と――『家庭一般』女子必修方式の解体によせて――」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 36 巻 1989 年
(9) 戦後日本教育史料集成編集委員会『戦後日本教育史料集成』第 10 巻　三一書房 1983 年，pp. 258-262
(10) 編集部「ルポ〈普商工農〉の谷間で三原則のもと京都も悩む職業科教育のあり方」，『のびのび』第 2 巻 7 号 1975 年 7 月，p. 26
(11) 山口和宏「戦後京都の高等学校における『総合制』の理念と現実」『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ』第 10 号 1998 年
(12) 「これでよいのか京の高校教育　第 1 回」『京都新聞』1968 年 4 月 16 日
(13) 「これでよいのか京の高校教育　第 6 回」『京都新聞』1968 年 4 月 23 日（なお，括弧は引用者）
(14) 同上
(15) 「職業教育　苦悩する京の高校　第 5 回」『京都新聞』1969 年 3 月 16 日
(16) 前掲，山口和宏「戦後京都の高等学校における『総合制』の理念と現実」

(17) 山口和宏「戦後京都の高等学校における『総合制』の問題点—職業教育の実態を中心に—」『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ』第16号2000年
(18) 「改訂高等学校教育課程審議委員会答申」1972年，京都府教育委員会『京都府立高等学校教育課程編成要領』1972年（京都府立資料館所蔵）
(19) 同上
(20) 甲村隆一「教育課程の自主編成（職業教育について）」京都府立高等学校教職員組合『京都の高校教育』No.3 1975年，p. 22
(21) 京都府立高等学校教職員組合『京都の高校教育』No. 1 1973年，p. 4
(22) 同上，p. 7
(23) 同上，p. 8
(24) 前掲，山口和宏「戦後京都の高等学校における『総合制』の問題点—職業教育の実態を中心に—」
(25) 前掲，京都府立高等学校教職員組合『京都の高校教育』No. 1, p. 9
(26) 京都府立高等学校教職員組合『第27回府立高教組定期大会議案』1974年
(27) 京都府立高等学校教職員組合執行委員会「職業教育問題の討議のために」1977年（(財) 京都府教育会館附属資料館所蔵）
(28) 前掲，甲村隆一「教育課程の自主編成（職業教育について）」，p. 18
(29) 同上
(30) 同上，p. 21
(31) 森幸枝『男女で学ぶ新しい家庭科—京都における歩みと実践』（第二版）ウイ書房1988年（初版1986年），p. 31
(32) 京都府立高等学校教職員組合，京都市立高等学校教職員組合，京都私学教職員組合連合「《討議資料V》京都の真の高校三原則をまもり発展させる立場から高校教育課程審議委員会の最終答申を基礎に職場で教育課程の自由編成をおしすすめよう」1972年（(財) 京都府教育会館附属資料館所蔵）
(33) 前掲，森幸枝『男女で学ぶ新しい家庭科—京都における歩みと実践』，pp. 47-49
(34) 同上，p. 50
(35) 同上，p. 39
(36) 同上，p. 41
(37) 同上，p. 41
(38) 池田悠子氏（1972年当時，亀岡高校教諭，家庭科研究会指導資料作成委員）によると，先輩家庭科教員の「働くこと」への意識の薄さが問題であったとのことである。当時彼女たちは意識して「女性労働者」になったわけではない者がほとんどであったという。（2000年8月，池田氏宅で聴き取り）
(39) 池田悠子氏によると，男女共修となった授業を行った中で，男子生徒にも働きたくないと思っている者がいることを知って驚いたという。男女共修に取り組んでいた自分自身が，「男はすすんで働くもの」と思いこんでいたことに気づかされたとのことである。（2000年8月，池田氏宅で聴き取り）
(40) 土永淑江「京都府立高校における男女共修『家庭一般』の報告」『京都の教育』京都教職員組合，1974年（1973年度），p. 69
(41) 同上
(42) 同上，引用中の「（後略）」は土永による。
(43) 京都府立高等学校家庭科研究会「男女共修『家庭一般』第一次試案」1972年
(44) 前掲，森幸枝『男女で学ぶ新しい家庭科—京都における歩みと実践』，p. 55
(45) 前掲，土永淑江「京都府立高校における男女共修『家庭一般』の報告」，p. 69
(46) 教育課程検討委員会『大国意識の育成をねらう社会科』日本教職員組合1989年，p.36（村井淳志は，『学力から意味へ』（草土文化，1996年）のなかでこの部分を安井の言葉として引用しているが，本書には安井の言葉だとは明記されていない。村井は安井とともに本書の編集委員をしていたために，安井の言葉であることを知っていたものと推測される。）
(47) 村井淳志『学力から意味へ』草土文化，1996年，pp. 28-29
(48) 同上，pp. 30-32
(49) 前掲，勝田守一「知性の訓練と道徳」，p. 535
(50) 京都府立高等学校家庭科研究会指導資料作成委員会『男女共修「家庭一般」指導資料』1973年，p. 131
(51) 「京都府立高等学校家庭科研究会 京都府立高等学校教職員組合共催 男女共修『家庭一般』合同学習会〈資料集〉」1974年（池田悠子氏蔵）
(52) 「京都府立高等学校家庭科研究会 京都府立高等学校教職員組合共催 第二回男女共修『家庭一般』合同学習会報告集」1977年（池田悠子氏蔵）
(53) 同上
(54) 前掲，勝田守一「知性の訓練と道徳」，p. 535
(55) 安田雅子「家庭科と社会科の間」『家庭科教育』第51巻7号1977年，p. 60
(56) 森岡伸枝「家庭一般の男女共修—京都を中心として—」『立命館教育科学プロジェクト研究シリーズ』第16号2000年