

## 小学校家庭科教育の課題と学校教育上の位置

文学部初等教育学専修教授 山本 冬彦

はじめに

現在、日本の学校教育のカリキュラムのなかには、「家庭科」という教科が設置されている。そして、その内容を明示している現行の文科省の『小学校学習指導要領家庭科編』には、教科の目標として次のような文言が掲げられている。

「衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して、日常生活に必要な基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けるとともに、家庭生活を大切にすることを学び、家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的な態度を育てる。」

この指導要領についての文科省の解説書『小学校学習指導要領解説・家庭編—平成20年8月』では、上記の目標に関して、つぎのようなコメントを加えている。

「・・・衣食住や家庭の生活などの家庭生活に関する内容を主な学習の対象として、製作、調理などの実習や観察、調査、実験などの体験的な活動を通して、実感を伴って理解する学習を展開することを示している。

家庭科では、生命の維持や心身の成長発達などに関わる人間の基本的な営みが行われる家庭生活を主な学習対象としている・・・

これらに関する実践的・体験的な活動を通して具体的な学習を展開することにより、より確実な知識及び技能を身に付けるとともに、知識や技能を活用して、身近な生活の課題を解決したり、家庭での実践を無理なく行ったりすることができるようにすることを目指している。」<sup>i</sup>（傍点、引用者）

学校教育の教科については、いくつかの区分の方法があるが、基本的には、一定の学問分野の背景に基づいてその内容が構成させているといえる。しかし、家庭科については、その背景に家政学や栄養学などが前提にされているといえるにせよ、内容となるものが、「家庭生活に関する内容」という構成をとっている。このような教科の性格については、やはり、他の教科と比べて、家庭科が学校教育のなかの独特な場所に位置づけられているといわざるを得ないのではないだろうか。そして、その位置は、実は、学校教育が成り立っている立場そのものを相対化するといってもいい場所となっているのではないだろうか。

本稿では、家庭科、特に小学校の家庭科について、その教科としての独自のありように着目して、それが学校教育全体に投げかける課題について試論的に述べてみたい。

## 1 家庭科の学校教育のなかでの位置

さて、「家庭生活に関する内容」を家庭科という教科の性格として捉える必要があると述べたが、それは、次のような観点で論じることができる。

- (ア) 家庭科という教科が対象とするのは、衣食住などの子どもたちが、今、ここで、実際に活動している生活そのものであるという点。
- (イ) 家庭科教育の到達点や成果が、子どもの学校外の（つまり家庭での）実際の生活の進展や変革という位置まで踏み込まざるを得ないという点。
- (ウ) 新しい技能の習得だけでなく、既存の生活技能や生活習慣そのものの習得がその獲得目標となる点。
- (エ) 保護者自身の生活や子どもとの関係の見直し・改善を含めた保護者の理解や協力を必要とする点。（子どもの「育ち」や「自立」という観点が必要不可欠となる）
- (オ) 現実には、家庭の在り方は多様であり、「外注化」も進む中で、なおかつ、家庭科で獲得が目指されている技能やそれを使って行う家庭での仕事が、家族のすべての人たちに均等に担われているわけではないという点。

(ア) で述べた、家庭科が、子どもたちが実際に活動している生活そのものを直接に対象にしているという点は、他の教科では基本的にはあまり考えられないことである。

その結果、(イ) で述べたように、家庭科教育の成果は、本来的には、実際の家庭生活のなかで実現されるべき、あるいは検証されるべきものとなる。それは、単なるテストの成績や技能の獲得というレベルを超えて、具体的にどのように子どもの家庭生活そのものが変革されたのかが、目指されるべきものである。

また、(ウ) で述べたように、家庭科でまず習得されるべき技能は、多くの家庭で実際に行われている、あるいは、行われるべき技能であり、子どもにとっては必ずしも学校で習得しなければその獲得が不可能であるという類のものではない。つまり、学校でなくては絶対に獲得できない、あるいは、できないはずのものではない。

さらに、(エ) で述べたように、家庭科の教科としての教育活動が行われるためには、その前提として、個々の子どもの保護者の実際的の協力が不可欠となり、なおかつ、それは、場合によっては、保護者に改めて、自身の子どもおよび家庭での仕事と向き合うという課題を提起することになる。

加えて、その際、問題になるのは、家族の生活習慣のある程度の多様性や幅であり、そしてこの点がもっと厳しい課題となるが、(オ) で述べたように、教科としての家庭科は、すべての子どもが取り組まなければならないものであるにも拘わらず、家庭での仕事が、家族すべての成員に均等に担われているわけではないという点である。それは、現状の「家庭」のあり方の検討と改善を含まざるを得ない。

学校教育についての保護者の理解や協力、連携が求められるということは、これまでから繰り返す主張されてきたことで、目新しいことではないように思われる。ところが、そえはあくまで、保護者が学校教育に対して、積極的な反対はしないしてほしい、理解すると

いうことは、だまって見守ってほしい。ということの言い換えであったといえる。実際、子どもがうまく学校に適応し、良好な成績をとっていれば、保護者は無作為であってもなんら問題はないことになっていた。言い換えれば、通常の教科教育の範囲では、保護者が生活する家庭そのものが教科教育の活動の対象にはならないのである。

ところが、家庭科についてはその前提が少し違っている。つまり、学校教育の教科教育の活動の射程が、現実の家庭生活そのものに向けられることになり、その最終的な獲得目標が、個々の家庭での生活上での直接の成果として、本来的には求められるということなのである。

これは、環境教育などの分野でも本来は求められるべきものである。例えば、環境保全、ゴミの減量について子どもたちが学ぶとすれば、そのプロセスのなかで、実際にゴミを減らすにはどうしたいのかを考え、そして、それを家庭の人たちも理解して、なにがしかのゴミの減量を、実際の家庭生活のなかで達成するということが、その到達目標となるべきであり、定期的に、例えば月に一回、単に町内の清掃をすれば事足りるといった類の問題ではないからである。

要するに、学校教育のなかで家庭科教育の趣旨を徹底させることは、学校が暗黙のうちに前提にしている、学校と保護者や家庭との関係、学校の教科の専門性をめぐる位置づけ、学校教育とりわけ教科教育と仕事の関係に、別の関係性を持ち込むことになるのである。

## 2 家事労働をめぐる問題

端的に言って、家庭科教育を実施するに当たって、一番のネックは、前節の(オ)で指摘したように、家庭科で獲得が目指されている技能やそれを使って行う家庭での仕事が、家族のすべての人たちに均等に担われているわけではないという点である。さらに、加えて、大量消費生活の進展のなかで、家庭での仕事の意義が、次第に薄れつつあるという点も無視できない。そこで、本節では、家庭での仕事の意義や意味をめぐる問題を、少し考えてみたい。

先ほど引用した学習指導要領の解説では、「生命の維持や心身の成長発達などに関わる人間の基本的な営みが行われる家庭生活」としている。つまり、家庭生活とは人間の基本的な営みが行われるところであると定義しているといってもいいだろう。

ただ、近代の産業社会の発展の中では、家庭を維持するための仕事、いわゆる家事労働は、社会的な評価を十分に受けてこなかった。モノを生産する「生産労働」と、その生産を担う人を再生産する「再生産労働」とに人間の労働が分割、分業化され、再生産労働の部分が「家庭」に、そしてつばら「専業主婦」に担われ、社会的な評価を与えられない、シャドーワークとして批判的に論じられてきた経過がある。<sup>ii</sup> こうした中で、日本でも1980年に国連の女性差別撤廃条約が批准され、さらに1999年には男女共同参画社会基本法(平成11年法律78号)が成立した。同法の第6条(家庭生活における活動と他の活動の両立)では、

「男女共同参画社会の形成は、家族を構成する男女が、相互の協力と社会の支援の下に、子の養育、家族の介護その他の家庭生活における活動について家族の一員としての役割を円滑に果たし、かつ、当該活動以外の活動を行うことができるようにすることを旨として、行われなければならない。」

と規定されていて、「家族を構成する男女が・・・家庭生活における活動について家族の一員としての役割を円滑に果たす」ことの必要性が明記されている。

ここで、これらの歴史的経過を詳述することはできないが、分業をめぐって、二つだけ、論点を示しておきたい。近代社会は、それまでの地域ごとの自給自足経済が崩れ、貨幣経済と社会的分業がとそれをつなぐ交通（通信なども含めて）のシステムが広範囲に発達し、その流れは、現在でも、グローバル化というかたちで進展している。

このような流れは、概ね肯定的に理解されているが、同時に、その中で、地域間（国家観も含めて）のさまざまな格差や不平等、支配、被支配の関係が生み出され、現在でも、このようなあり方は解消されてはいない。そして、その解消は、経済の発展という「先進」地域や「先進」国が歩んだ歩みをその他の地域や国々も同じように辿るという方向で、進められているといえる。

この分業の否定的な側面については、さまざまな議論があるが、ここでは、まず、第一に、分業を人間が生きるというあり方の基本に関わる問題として把握しようとする議論をみておきたい。

例えば、20世紀の後半にフランスで活躍した哲学者のミシェル・アンリは、分業を次のように批判する。

「分業とは、さまざまな諸個人のあいだに労働を分割することである。」<sup>iii</sup>

そして、それは、彼によれば、人間の個々の「生」や「主体性」の分割であり、

「そうした主体性の分割、個人それ自身の分割にほかならないように思われる。」<sup>iv</sup>

「・・・すなわち、分業においては、個人的生の主体的な潜勢的諸能力の現勢化が、それらの潜勢的諸能力のうちの一つだけが実現されるような仕方で、達成される。一つの潜勢的能力の実現は、同時に他の潜勢的諸能力の非実現を意味する。確かにそれは、主体性一般の生の状況であるが、しかし生において、潜勢的諸能力は互いに含み合っている。一つの潜勢的能力の現勢化は、他のすべての潜勢的能力の現勢化を引き起こし、もたらすのであって、その結果、生は己の自発的な流れに従うかぎり、たとえその展開が必然的に継起の形態でなされようとも、生のすべての力を目覚めさせるとか引き起こすどころか、それらの諸力の実現を、ただそのときだけではなくて決定的かつ確定的に、排除してしまうのである。」<sup>v</sup>

人間にとっての可能性は無限ではないし、高度に分業が進展した近代ないし現代社会では、そこで展開されるさまざまな種類の労働や活動に一人の個人が従事し尽くすことは、

実際問題として困難であり、一つの職業につくことは、多くの場合、他の職業につくことを放棄することにつながるが多いだらう。

しかし、かといって、多様な労働や仕事に一人の個人が生涯のなかで従事することを、否定することはできない。むしろ、現代の「先進的」な地域の間人は、生涯のなかで、複数の職業や労働に従事することが、却って求められつつある（その当否は別として）といえるだろう。また、空き時間を活用してボランティアなどに従事することは、今日、改めてその社会的意義が評価されている。

そういう意味では、アンリのいう「一つの潜勢的能力の現勢化は、他のすべての潜勢的能力の現勢化を引き起こす」という提起は、新たな問題として考える必要があるだろう。そして、それは、とりわけ、家庭での仕事と家庭以外の「社会的」労働ないし仕事との分業の問題にも関係してくるだろう。つまり、そのような分業こそが生や主体性の分割といえるのではないか。

第二の問題は、に、子どもの成長のプロセスでは、高度に分業化された社会のあり方が、教育環境としては、必ずしもモデルにはならないという点である。

かつて、1990年代に学校や教師に対して、マスコミなどから批判の矛先が向けられたとき、学校が抱える困難や課題は、教師の対応できる範囲を超えた歴史的な構造のなかで生み出されたものであることが指摘されたことがあった。

それは、本学にも一時期、教員として在籍されたことある宮澤康人氏による、「学校を糾弾する前に一大人と子どもの関係史の視点から」という論文であった。この論文で、宮澤氏は次のように指摘する。

「・・・教師・生徒関係（学校における大人・子ども関係）は、生産現場もしくは社会的実践の場における先達・後輩関係がもつ見習い機能は果たしにくい。またそれは、親子関係（家族の中の大人・子ども関係）のような感情の絆にもとづく価値形成への強い影響力ももちにくい。しかもなお学校は、将来の職業人を養成することにおいても、価値形成においても、決定的な役割を果たすことを期待されている。これは、学校への理不尽な要求なのではないか。

そのような無いものねだりが生じた原因の一つは、近代以降、職場と家族とが分離することによって、それまでの両者が一体となっていたからこそ発揮することができた独自の次世代育成力が失われたため、その機能を果たす役割がいきよに、学校の肩にかかってきたためであろう。家族と職場が束になって果たしていた役割をはたして学校が担いきれるだろうか。・・・」 vi

学校が社会のなかで一定の自立した位置を持っていなかった近代以前の時代は、宮澤氏も指摘するように、子どもたちの日常生活のなかで、大人の生活のすべてがあった。次世代の育成は自給自足の生活のなかで、同時進行で行われていたといえる。近代学校の出現は、この関係を変え、いわば、教育が社会的に分業化されることになり、教育の専門家である職業としての教師が現れることになった。そして、職業人としての教師は、さまざまなに多様な興味・関心を持ち、なおかつ、将来、どのような職業や仕事に就くかもしれない

いすべての子どもたちを理解し、未来に向けて効果的に教育ができることが、社会的な使命とされ、そのために、多様な教授法が開発されることになった。教師はすべての大人たち、つまりすべての職業に従事する大人たちを代表して、子どもたちに唯一向き合う役目を負うことになった。この事態が、学校と教師に困難を生み出していると、宮澤氏は指摘する。

このような教育の社会的分業化は、先ほど（23 頁）触れた、生産労働と再生産労働との「分業」の一つの側面として位置付けることができると同時に、その再生産が行われる最少単位あるいは、基本となる場所の一つが、「家庭」として、社会の一つの領域を形成することにも対応してきたといえるだろう。

そこでは、「教育」という新たな社会的活動や分業の領域を自立させるとともに、結果として、社会以外の場所で、次の時代の社会を担う世代を育成しなければならないという矛盾や齟齬を生み出すことになったのである。

そして、経済の高度成長以降のいわゆる「大量消費社会」の到来以降、この問題はより深刻なものとして表れてきているといえる。1990 年代の文部科学省が主導する教育改革のなかで、特に、学校と家庭、地域の連携が改めて提唱されたのも、このような歴史的な射程のなかで起きているものと理解することができる。

1996 年に出された中央教育審議会の答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について一子供たちに『生きる力』と『ゆとり』を」では、21 世紀に向けた総花的な教育改革が提言された。現在、その中心的なキーワードである「ゆとり」教育は、多方面からの批判を受け、学校五日制についても、再考の動きがみられる。しかし、この答申のなかで述べられた次の文言は、必ずしも否定されているわけではない。

特に、この答申のキーワードとなっている「生きる力」は、その後の教育政策をリードする言葉ともなっている。同答申では次のように述べられている。

「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」

そして、この「生きる力」を育成するためには、学校と家庭、地域社会の連携（協業と言い換えてもいいかもしれないが）の必要性が強調され、それについて、次のように述べられている。

「学校・家庭・地域社会での教育が十分に連携し、相互補完しつつ、一体となって営まれることが重要だということである。教育は、言うまでもなく、単に学校だけで行われるものではない。家庭や地域社会が、教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子供の健やかな成長はあり得ない。[生きる力] は、学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々

との交流などの様々な活動を通じて根づいていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。」

学校五日制に象徴されるように、学校が次世代の教育のすべてを抱え込むのではなく、ある部分を、学校外へ〈戻す〉ことが、念頭におかれ、なおかつ、学校が主導するにせよ、家庭や地域社会が改めて教育のためのフィールドとして意味づけられ、利用されようとしているのである。

このような事態は、学校という形での教育の社会的分業に修正を加え、学校以外の社会が、改めて教育、つまり次世代の育成のための責任を何からの形で分担するしくみを作っていこうとするものであるといえる。そして、それは、次世代の育成といういわば「全人的」な営みは、高度に分業化された社会の個々の部分（学校もそれに含まれるが）では十分に果たし切れず、何からの形で、個々に分割された部分を総合するような方向性を模索せざるを得ないような状況に立ち至っているのではないのだろうか。

分業は文字通り「労働の分割」(division of labor)であり、ミシェル・アンリがいうように「個人の分割」であるとするならば、分業化された社会というのは、人間の育ちや成長の場、子どもたちが育っていく環境のなかでは、大きな問題を抱えざるを得ないのではないのだろうか。

### 3 家庭科の基本をめぐる問題

そこで、前節の歴史的、社会的な視野の中で、改めて家庭科について考えてみよう。それは、第一に、家庭がその内容とする「家庭生活ないし家庭での仕事」について、第二に、その「家庭生活や家庭での仕事」を教科とするということについて、この二つである。

まず、第一の点について述べてみる。現在の社会的分業の体系のなかで、家庭での仕事は、プライベートな領域に位置づけられ、生産、再生産、光と影、表と裏との対比でいえば、基本的に再生産、影、裏として価値づけられている。そして、それに従事する人たちに対して、「仕事を持つ人」に比べて、その{仕事を支える仕事}であるにもかかわらず、一段と低い地位に甘んじさせられている。<sup>vii</sup>しかし、この家庭での仕事は、必要不可欠なものであり、人間が「生きる」という点に関して、基礎的な活動であるといえる。家庭での仕事が、社会的な分業の体系の中では、人間の生活維持、生命維持のための活動が、「家庭による生命維持の分業」として行われていて、それは、ちょうど学校が、教育ないし次世代の育成という社会の維持にとって根幹にかかわる事柄を、「学校による教育の分業」として行っているのと部分的に類似している。

さらにその中で、つまり家庭の中での仕事が、もっぱら女性によって担われているという点で、さらにそこに「性的役割分業」が行われているということになる。

次に二番目の点について述べてみる。こういう社会的位置ないし立場をもった家庭での仕事が、学校の一教科として位置付けられているということをどのように理解したらいいのだろうか。

基本的には、学校の教科は外の世界に対して開かれているといえる。むろん、教科を学

ぶことによって、生活を見直したり、生活上の課題を解決したり、生活を改善するということにつながることも教科の学びの重要なポイントである。しかし、基本的に教科は、教科独自の本質や体系を持つものであり、それは、子どもに対して、ある意味で「外的な」ものだといえるだろう。

ところが、家庭科の場合、家政学や栄養学の知見が関連するとはいえ、その内容は、直接に子どもの日常と密着している、あるいは、日常生活のなかにあるといえる。そして、そこから、家庭科という教科で、家庭での仕事について学ぶことは、単に、家庭のさまざまな仕事についての技能を学ぶということだけでなく、子どもがそれに対してどういう関係を、将来にわたって取るかということが同時に問われることになる。家庭科は、そういう教科としての独特の性格をもっているのではないだろうか。

そして、これまで指摘してきた、社会的分業のもつさまざまな問題と突き合わせて考えてみると、どのような課題が考えられるだろうか。

それは、一つには、家庭科の内容が、つまり、家庭での仕事が生産活動の担い手を再生産するための活動と、その生産物の直接の消費との同時進行を含むものであり、分業が個人の分割といわれることに対して、その個人の分割を結びつける契機をもつのではないだろうか。

何が家事労働であり、何がそうでないかを区別する場合、その内容ではなくて、それが、家庭外のエージェントによって、賃金を支払われたりして行われるのか、文字通り、家族によって「プライベート」に担われるのかによって、線引きが行われるべきだ、とする考え方があつた。それは、今までは家族の手によって行われていたのが、企業や社会の他のセクションによって「外注」されているからである。viii

この区分をどう考えるのかは、大変重要な問題で、特に社会的に分業化された学校が、その「囲い込み」を社会に向けてどう開いていくのかという議論に対して、「家庭の仕事」の場合は、逆に、その中の性的役割分業や社会からの「蔑視」をなくし、その活動を子どもたちの育ちの中に位置づけ直し、なおかつ、どのようにそれを新たに「社会化していくのか」という課題に直面している。ここでは、それが大変重要なことであるにも拘わらず、これ以上触れる余裕はないが、社会的分業の組み直し、つまり、家庭で行われている仕事をどのように個人と社会のなかに位置づけ直すかということが、今後の議論の出発点になるだろう。

現在、「家庭科」が対象としている仕事の内容は、やはり、再生産という枠内であっても、生産（あるいは、素材への加工や一定の働きかけ）と、それによって生み出されたものが、その生産を担った人たちによって直接消費される、あるいは享受されるということ、そしてそれは、衣食住という人間が生きることにのっての基本的な活動や仕事の一番のポイントではないだろうか。これは、掃除や洗濯などのメンテナンス的な仕事でも同様である。（なお、育児や介護については別の考察が必要かもしれない。）

そのような活動を行うこと、そして、それも、身近な人たちとの共同の営みとして行うことは、まさに、人間が生きるということの基本になることであり、人間の営みの基本的なサイクルの一端を理解し、それを実際的に担うための貴重な場であるといえる。むしろ、そしてそれが家庭科の内容なのである。



このような文脈の中で、教科としての家庭科は、個人の分割に対する歯止めをかけ、人間と基本的な生活基盤を再確認し、人と人との関係のあり方の基礎を培うためのものであると、改めていえるのではないだろうか。

次に、このような家庭科と特質を踏まえると、それを行うためには、基本的に学校と家庭、地域社会との連携が不可欠となる。そして、その連携のなかでは、学校、家庭、地域社会が内包する「生活文化」が交流する場が生まれ、そしてそれらは必ずしも同一のものではなく、多様でなおかつ互いにせめぎ合う可能性も持っているといえる。

というのは、家庭科というのは、現状では、「家庭という生活の場」があって成り立つことが前提とされている教科であり、なおかつ、その生活の場は、文字通り消費社会のいわば最前線にあり、ある意味では学校以上に様々な影響を子どもの及ぼす場所である。そして、そこには伝統的な生活文化も、変容しつつあるとはいえ、埋め込まれている。そのような文化のせめぎ合いの場が、教科の内容となるということは、家庭科という教科の教育を行うことは、このような多様な結び目のなかでの緊張や協働を引き受けるということなのである。

さらにいえば、現在の家庭科の内容が人間の生活の基本となる活動に関するものだとすれば、そして、それを行うためには、現在の家庭や地域社会の人間関係のあり方そのものを問い直すという射程をもっているとするが、それは、さらに「家庭」ないし「家庭科」という枠を超えて展開される内実をもっているといえるのではないだろうか。

## むすび

2012年度の秋学期に、筆者は、本学文学部初等教育学専修（文部科学省から小学校教員免許取得のための課程認定を受けている）の2年次生以降に配当されている、教科に関する科目の「家庭科教育の内容」を担当した（受講生 36名）。この科目では、授業内容として、同年11月22日の第3時限に、関西大学第一中学校・高等学校の家庭科室で実施した調理実習を中心に、家族のあり方の変化、多様性、子育てについての家族の協力、高度成長以前と以後の家族生活の変化、日本の料理に欠かせない「だし」をめぐる問題、家庭の仕事のあり方と、それへの参加度というテーマを提示し、グループ討論やワークショップを取り入れて構成した。

調理実習は、元小学校教諭で家庭科専科の経験もあるゲスト・ティーチャーを招聘して、ガスコンロによるご飯の炊飯と味噌汁の調理を、開隆堂版家庭科教科書や関連する子ども用のワークシートを配布し、実際の小学校での調理実習の模擬授業として、学生を児童にみたくて実施した。

また、授業の最後の時間では「ワークショップ・衣食住を行っている場での仕事を振り返ってみよう」を行った。これは、学生に衣食住に関わる家事の具体的な内容を抽出させ、個々の学生が家事にどの程度、関わっているのかを簡単に数値化させるというものであった。この詳細は紙数の関係で述べるできないが、比較的家事に関わっている学生とあまり関わっていない学生という二つのグループに二極化するという結果になった。家事に対するスタンスが学生の間でもある程度多様化しているということのようである。

筆者も家庭生活おなかで、家事をどのように他の家族と分担するのか、お互いにどのような役割を果たしていけばいいのか、そのことを通じてどのような家族間での、あるいは地域社会の人たちとの間で、どのような人間関係を作っていけばいいのか、いつも、さまざまな課題の前に立たされているといえる。そして何よりも、家事と社会での仕事とをどのように両立させるのか、ワーク・ライフ・バランスをどう整えるのか（特に時間の確保を含めて）、大変、重要なポイントである。大量消費社会といわれる中で、ともすれば家庭の仕事は「合理化」されがちであるが、そのような緊張関係をむしろステップボードにして、人間が生きるということの基本的な部分と絶えず触れ合っていきたいと考えている。

本稿は、本学の教職支援センターの求めに応じて執筆してのものであるが、日ごろ、家庭科や家庭生活について筆者が考えていることを研究ノート風にまとめた発展途上のものである。内容的にも、まだまだ改善すべきところが多々あるが、不十分なところは、読者の方々のご批判やご助言も受けながら、改めていきたいと思う。

---

## 注

<sup>i</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説・家庭編・平成20年8月』9頁

<sup>ii</sup> イリイチは「シャドーワークというのは、財やサービスの生産と違って、商品の消費者にとって特に消費的な世帯でなされるものである。私がシャドーワークと呼んでいるものは、消費者が買入れた商品を使用可能な財に転換する労働のことである。買入れた商品にそれが使用に適するようになる価値を付加するために支出されなければならぬ、時間、煩勞、努力をシャドーワークと名づけるのである。」と述べている。(I. イリイチ、玉野井芳郎訳『ジェンダー—男と女の世界』岩波現代選書、1984年、92頁) また、上野千鶴子『資本制と家事労働』海鳴社、1985年なども参照。

<sup>iii</sup> ミシェル・アンリ、杉山他訳『マルクス—人間的現実の哲学』法政大学出版局、1991年203頁}

このアンリの主張の元になっているのは、マルクス・エンゲルス『ドイツ・イデオロギー』の以下の部分であろう。「・・・つまり、労働が分業化され（ている）**始めると**、各人は自分に押し付けられる一定の**排他的な活動領域**をもつようになり、そこから抜け出せなくなる。彼は**獵師、漁夫あるいは牧人あるいは批判的批評家**のどれかであって、生活の手段を失いたくなければそれであり続けざるを得ない。—これにひきかえ、共産主義社会では、各人は排他的な活動領域というものをもたず、任意の諸部門で自分を磨くことができる。・・・」廣松訳、岩波文庫版、66～67頁 なお、廣松訳では、エンゲルスが執筆した部分、マルクスが加筆した部分などが逐明示されているが、その点の詳細については、同書の解説に譲りたい。

<sup>iv</sup> 同上、204頁

<sup>v</sup> 同上、205～206頁

<sup>vi</sup> 宮澤康人「学校を糾弾する前に—大人と子どもの関係史の視点から」（佐伯他編『学校を問う1 学校の再生をめざして』東京大学出版会、1992年、所収）176～7頁

<sup>vii</sup> 竹信美恵子『家事労働ハラスメント』岩波新書、2013年など参照。

<sup>viii</sup> 家族社会学者の山田昌弘は、家事労働は、内容では定義できず、市場労働との対比でしか定義できないとしている。(山田昌弘『近代家族のゆくえ—家族と愛情のパラドックス』新曜社、1994、144頁)